

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Antropología, Historia y Humanidades
Convocatoria 2018-2021

Tesis para obtener el título de Doctorado en Historia de los Andes

Proyectos de educación para indígenas en programas republicanos del Ecuador: agencia
y contestación de los sujetos andinos en el siglo XIX.

José Rafael Morán Perugachi

Asesora

Valeria Coronel

Lectores

Cristina Cielo

Ana María Goetschel

Rosemarie Terán

María Fernanda Troya,

Viviana Velasco

Quito, 11 de febrero de 2025

Para Sophia Killay

BORRADOR

Índice de contenidos

Resumen.....	6
Agradecimientos.....	8
Introducción.....	9
Capítulo 1. Historia de la educación: investigaciones y debates.....	31
1.1. Educación y teoría social.....	31
1.2. Educación y conservadurismo	36
1.3. Lancasterianismo.....	39
1.4. Educación indígena.....	41
1.5. Escritos de pedagogos de la Revista Ecuatoriana de Educación.....	44
Capítulo 2. Educación republicana: programa lancasteriano, difusión y transición social	49
2.1. Contexto	49
2.2. Historia de lancasterianismo.....	53
2.3. Difusión del modelo.....	56
2.4 El discurso educativo en la legislación, la construcción de los sujetos indígenas...58	
2.5. Reorganización de la educación en el Departamento del Sur.....	63
2.6. Escritura sobre “una mesa de arena”: difusión del lancasterianismo.....	66
2.7. Limitaciones de lancasterianismo.....	71
2.8. Conclusión.....	75
Capítulo 3. Indígenas y educación en la República ecuatoriana, gobiernos de Juan José Flores y Vicente Rocafuerte.....	78
3.1. Representación de los indígenas en las normas jurídicas.....	80
3.2. Educación para los indígenas.....	82
3.3. Tierras comunitarias y educación.....	85
3.4. Dominio resistido: paternalismo.....	88
3.5. “Decreto reglamentario de instrucción pública” (1838) programa educativo de Vicente Rocafuerte.....	92
3.6. Educación de la mujer.....	98
3.7. Judicialización de la categoría, indígena abyecto.....	100
3.8. Indígenas de Machachi y escuela: el conflicto por la tierra comunitaria.....	102
3.9. La educación institucional y los indígenas.....	107
3.10. Conclusiones.....	111

Capítulo 4. Discurso liberal radical: educación popular y ciudadanía indígena.....	114
4.1. Republicanismo democrático, práctica política.....	114
4.2. Gobierno de Urvina y los indígenas.....	120
4.3. Escuela popular de Simón Rodríguez en Ecuador.....	121
4.4. Reconstrucción de las prácticas informales de instrucción.....	123
4.5. La disputa por extender la instrucción.....	128
4.6. La instrucción una cuestión social.....	134
4.7. La Casa de Chuquisaca, proyecto educativo.....	135
4.8 Resistencia al proyecto: liberales y conservadores.....	138
4.9. Una escuela con indios: el Colegio de Latacunga.....	141
4.10. “¿Es posible que vivamos con los indios, sin entenderlos?”	143
4.11. Conclusión.....	149
Capítulo 5. Instrucción pública conservadora y católica: mecanismos de educación indígena.....	151
5.1. El conservadurismo en Ecuador, contexto político.....	152
5.2. La visión conservadora de la sociedad.....	154
5.3. Suprema razón étnica.....	157
5.4. Visión conservadora sobre los indígenas y campesinos.....	160
5.5. Los conservadores y el quichua.....	163
5.6. Educación popular, visión conservadora	167
5.7. García Moreno, el contexto político.....	170
5.8. García Moreno y la educación.....	174
5.9. Sobre los indígenas.....	179
5.10. Hermanos de las Escuelas Cristianas.....	183
5.11. Catequesis como instrucción.....	186
5.12. Conclusión.....	193
Conclusiones.....	196
Referencias.....	205

Lista de ilustraciones

Tablas

Tabla 2.1. Lista de escuelas establecidas en el Departamento de Guayaquil.....	68
Tabla 2.2. Cuadro sobre la cantidad de escuelas por departamentos: Ecuador, Azuay y Pichincha.....	69
Tabla 3.1. Cuadro de las escuelas de Centro de Quito de 1840.....	108
Tabla 4.1. Cuadro de escuelas primarias hasta 1857.....	118
Tabla 5.1. Cuadro de “Resumen de las escuelas de la República” año 1875.....	179

BORRADOR

Resumen

Esta investigación examina los discursos educativos diseñados por el Estado ecuatoriano para los indígenas entre los años 1821 y 1870. Estos fueron expresados como programas y modelos en diferentes periodos. Revisamos el contexto de la Independencia, el modelo mutuo, la difusión hacia el territorio ecuatoriano por la misión escolar encabezado por Sebastián Mora. Luego, analizamos el periodo de Juan José Flores (1830-34) su diseño de una escuela hacendaria que responde a los intereses de privatización de las tierras, denominadas por el gobierno como baldías y la sujeción de los indígenas para mantener los sistemas de tutelaje social y a la vez de economía terrateniente. Por su parte los indígenas resistieron a los planes privatizadores con levantamientos significativos que alcanzaron una dimensión de “perturbación social”, por lo cual el Gobierno revirtió el Decreto de educación. Sobre el gobierno de Vicente Rocafuerte analizamos el discurso sobre el Reglamento de Instrucción Pública (1837), la centralización del Estado significó el establecimiento de políticas nacionales, cristalizados en la institucionalización de la educación y la oficialización del modelo lancasteriano de corte protestante, este tema generó disputa con la jerarquía católica, lo cual provocó cambio hacia el modelo simultáneo, entendido como una forma de enseñanza colectiva con énfasis en la participación de los estudiantes. En esta coyuntura política constatamos en la provincia de Pichincha indicios de la apertura de escuelas en las zonas rurales y la participación de niños indígenas. Analizamos la conciencia educativa de los indígenas de Machachi, que expusieron las políticas privatizadoras de las tierras comunitarias por parte del Municipio, en este evento se revelan algunas estrategias de los machacheños para defender sus derechos. Estudiamos la práctica política del liberalismo radical del gobierno de José María Urvina, en esta administración se destaca la apertura de espacios de participación hacia los sectores subalternos, los cambios relacionados con los indígenas como la eliminación de la contribución indígena y el rediseño de las políticas educativas. Realizamos una lectura sobre Simón Rodríguez, su proyecto del Colegio de Latacunga, en el cual expone su propuesta liberal radical, desde la visión de un maestro. Seguimos la pista sobre el discurso educativo conservador desde la mirada de autores como Fray Vicente Solano, José Ignacio Eyzaguirre, también de escritores como Juan León Mera, Luis Cordero y Francisco Salazar, ubicamos en ellos la mentalidad sobre los sujetos indígenas y la formación del discurso conservador que proyectó el surgimiento de la coyuntura política de Gabriel García Moreno. De este Gobierno, analizamos el discurso

educativo sobre las leyes de educación (1863, 1869, 1872). La mirada educativa conservadora construyó al sujeto indio, representándolo como carente de civilización y de protección, por tanto, su integración hacia el Estado católico solo era posible por la educación escolar y moral, como vías de transformación. La educación planteada para los indígenas fue un diseño para la asimilación civilizante, antes que su integración como sujeto político. No obstante, los indígenas conectaron este proyecto de educación con la disputa por la tierra y el sistema de dominación que se imponía sobre ellos; su respuesta fue una asimilación resistida. Muchos optaron por no enviar a sus hijos a la escuela. Otros, en cambio, decidieron participar en el proceso educativo desde su propia iniciativa, es el caso del indígena Manuel Unapanta que convirtió su casa en una escuela. Por último, los indígenas de Latacunga emitieron un volante político escrito en quichua demandando la participación política en las elecciones de 1875. Como metodología, se cruzan fuentes legislativas, decretos de gobierno, leyes, actas legislativas, discursos políticos, informes de jefes parroquiales, archivos judiciales sobre conflictos de tierras, periódicos y libros publicados en el siglo XIX. Se utilizó categorías analíticas de historia desde abajo y análisis del discurso.

Agradecimiento

Agradezco a mi esposa Ana Sisa por convivir y sobrellevar el proceso del doctorado y animarme en todo tiempo. A Sophia Morán, mi pequeña hija, por aplazar las salidas al parque y esperar que papá termine su tarea. Agradezco a mis padres, Darío Morán (†), indígena de *huasipungo*, a Martina Perugachi de los *suelos* por identificarse como indígenas y mantener activa nuestra lengua y costumbres.

Gracias a FLACSO-Ecuador, al Departamento de Antropología, Historia y Humanidades por abrirme las puertas, a los profesores que compartieron y construyeron una historia de conocimientos en mi formación profesional. Gracias a Valeria Coronel, directora de tesis, por su guía en esta investigación. A Cristina Cielo, Ana María Goetschel, Rosemarie Terán, María Fernanda Troya y Viviana Velasco, sus observaciones y recomendaciones han servido para reestructurar este trabajo.

Mi sincero agradecimiento para Rosa Elena Vallejo por su confianza y apoyo. A Mónica Quinteros su apoyo incondicional. A Lissette Morán Chalán agradezco su confianza. Un merecido agradecimiento al Archivo Histórico Nacional del Ecuador, a la Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit, al Archivo Metropolitano de Historia de Quito y a la Biblioteca de FLACSO, celebro su profesionalismo.

Introducción

En 1873 el indígena Manuel Unapanta, vecino de la parroquia San Felipe, Provincia de León (Cotopaxi) recibió en su casa a un “número considerable de niños” para impartir la enseñanza de las primeras letras¹. Esta iniciativa de acción educativa fue una práctica realizada en una comunidad indígena y por uno de sus integrantes. Desde el inicio de esta investigación, este evento llamó nuestra atención por su singularidad. Una práctica poco común en el siglo XIX. Sin embargo, al examinar los archivos² surgió nuevos indicios, por ejemplo, un documento de protesta del Gobernador de indígenas de Machachi, escrito en 1837, cuyo contenido presenta el conflicto de las tierras llamadas baldías por el gobierno de Juan José Flores como un vehículo para la desposesión de las comunidades desconocidas en este momento de la ley republicana. La justificación de la construcción de una escuela y pagos para el profesor fueron vistos como pretextos por las comunidades en un proceso de desposesión de tierras que disputaron todo lo largo del siglo XIX³. En 1875 un grupo de indígenas de Latacunga emitió un volante escrito en quichua, donde se representan como ciudadanos ecuatorianos y demandan su participación política en las elecciones.

Estos eventos revelan que los programas de educación fueron instrumentos de distintas políticas más integrales sobre los indígenas y sobre sus bienes como lo vieron los mismos sujetos en articulación o resistencia frente a políticas de los gobiernos republicanos. Estas acciones antagonizan las representaciones planteadas por la élite criolla al inicio de la República y la objetivación de los sujetos indígenas con valoraciones peyorativas con referencia al conocimiento o la carencia de esta en los nativos. Al contrario, los indígenas se apropiaron de la cultura escrita, como lo analizaremos en su momento, accedieron al campo jurídico entendieron la codificación, se guiaron por el camino de la protesta, la demanda ante los tribunales y las revueltas. Los nativos del siglo XIX aprendieron la nueva técnica de escritura y lectura de su época, para incorporarlo en la transición, entre la oralidad y la sociedad de la escritura, algunos lograron un alfabetismo funcional para

¹ Informe del ministro del Interior Francisco Javier León. En Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, don Francisco Javier León, dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador de 1873. Bibliothèque Diplomatiques numérique BDN: un site des Archives diplomatiques. <https://bibliotheque-numerique.diplomatie.gouv.fr/ark:/12148/bpt6k91072517/f69.item.texteImage>

² El autor visitó el Archivo Histórico Nacional del Ecuador (AHNE); Archivo Metropolitano de Historia de Quito (AMHQ); Biblioteca Nacional Eugenio Espejo; Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit (BAEP).

³ Reclamo de los indígenas de Machachi. En Archivo Histórico Nacional del Ecuador (AHNE). Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, 1837.

manejarse en la cotidianidad. Las acciones indígenas descritas en el párrafo anterior, implica la intervención de agentes externos como el Estado y sujetos que intervinieron con modelos alfabetizantes de instrucción básica. También, emerge la consciencia educativa de los sujetos andinos, quienes actuaron en consecuencia a su perspectiva, para defender sus derechos.

La historiografía ecuatoriana estudia el tema educativo desde la perspectiva institucional, teniendo como horizonte la construcción de nación y la homogeneización de la cultura a partir de los grupos de poder. En esa lectura se interpreta la educación como instrumento de asimilación del sujeto indígena, esta representa el dominio cultural sobre los nativos (Soasti 2005; Paladines 1996) y su “claustró cultural” (Rosero 2016). Otras investigaciones han puesto atención sobre el contexto de la Independencia como el impulso de una educación pública desde la perspectiva liberal (Demèlas 1988; Núñez 1999), las políticas educativas con un interés en la alfabetización masiva de la población, la formación de ciudadanía y la idea de ilustrar al sujeto, a fin de integrarlo a partir de los valores liberales (Suasti 2005; Núñez 2000; Ossenbach 1993; Báez 2006). Este proceso se interpreta también como un choque de mentalidades entre el régimen colonial y el nuevo sistema político (Pita 2017). Se ha estudiado el tema de ciudadanía, su relación con la política educativa y la exclusión de los indígenas (Crespo y Ortiz 1998).

Para algunos autores la tesis de inclusión-exclusión de los sujetos nativos explica la configuración del Estado criollo liberal. En el cual los indígenas son representados como analfabetos y carentes de civilización, dos categorías con las cuales se negó la ciudadanía y se implementó políticas paternalistas sobre la población indígenas (Choque 2001). A pesar de construir un ideal de un Estado unitario, la integración fue negada para los indígenas y los despojó de sus derechos, incluido los educativos y su expresión política (Almeida 1998). También, la exclusión se produjo porque la élite criolla considero a los indígenas incapaces de participar en la escolaridad o creían innecesaria; y se encargaron de representarlos como carentes de conciencia educativa (Gómez 1988). Otros autores plantean la categoría “integración ambivalente”, para explicar la situación del indígena frente a la construcción del Estado-nación, argumentan que se produjo la integración de los nativos, sin embargo, condicionado a la subordinación, es decir, situados en una posición inferior en el diseño social estamental y la negación de la autoconciencia (González 1996). También, en otra lectura, la integración indígena está definida y

modelada por el racismo poscolonial, esta se ha institucionalizado en la cultura social, en el lenguaje y otras manifestaciones discriminatorias (Fletcher 2003). La asimilación fue promovida por la élite criolla con el objetivo de construir una nación en sentido de unidad, para lo cual había que eliminar las características culturales indígenas e imponer las dominantes (Stavenhagen 1988). Además, la ciudadanía de los indígenas inscrita en las constituciones empezó condicionada por la cultura dominante que imponía un proceso civilizatorio por la vía de la instrucción, cuyo objetivo fue la de convertirlos en sujetos industriales (Castillo 2013). Por último, el proyecto liberal de integración-exclusión de la población nativa consistió en restringir la participación de la ciudadanía al imponer como requisito saber leer, escribir y poseer capital económico (Águila 2014).

Frente a esta dicotomía entre inclusión y exclusión, aparecen planteamientos que intermedian entre las dos visiones. Mary Kay Vaughan, aunque refiriéndose a un periodo más tardío de reformas estatales en México (1930), estudia la formación de la hegemonía del Estado, su cohesión y consenso con los poderes locales e intermediadores estatales para acercar la Revolución mexicana a las comunidades rurales. La escuela cumplió su papel articulador de doble vía, como creadora de la moderna sociedad civil que apuntó a mejorar la productividad; a la vez, se convirtió en un espacio o “arena cultural” para cuestionar e impugnar al Estado por parte de los campesinos e indígenas (Vaughan 2000). En esta misma perspectiva, Brooke Larson (2002) argumenta que las élites criollas ecuatorianas establecieron legislación para cambiar y terminar con las comunidades indígenas, representadas por el liberalismo como un elemento que retrasa la formación del Estado. A pesar del ejercicio coercitivo del Estado, las poblaciones indígenas resistieron a los cambios o se unieron a propuestas más democráticas para negociar su situación y de esta manera aplazaron la privatización de las tierras colectivas (Larson 2002).

Por otra parte, los estudios de nociones como hegemonía, dominación y resistencia permiten interpretar al Estado y sus instituciones como un proyecto abierto, un poder vulnerable, una unidad fragmentada con “complejas y dinámicas relaciones entre los dominantes y subalternos, entre la formación del Estado y las formas cotidianas de acción” (Roseberry 1994, 216). Marta Iruozqui (1996) realiza un estudio comparativo entre 1826 y 1952 en Bolivia, allí los indígenas expiden peticiones de instrucción escolar al poder Judicial, para demandar su habilitación política, este acceso a la educación ayudaría a defender la propiedad de la tierra. Carmen Mc Evoy estudia el caso peruano a

partir de la categoría “republicanismo cívico” el periodo de gobierno de Manuel Pardo (1868 y 1872). Un proyecto político-ideológico de construcción estatal y de “identidades colectivas, uno en el cual la educación y la formación del ciudadano ocupó un lugar fundamental” en especial por la creación de espacios de participación política para los sectores populares (Mc Evoy 1997, 438). También la propuesta de Romana Falcón que podemos sintetizar en la dialéctica “dominio-negociado”, donde el Estado centraliza el poder, no obstante, se produce espacios para la mediación de los actores de las bases sociales incluso para ejercer representación política. En esta perspectiva, Gilbert Joseph y Daniel Nugent (1994), estudian el rol de las clases populares en relación con la formación del Estado-nación, plantean la “política popular”, este significó un capital simbólico y político para la resistencia y la demanda por la integración y el reconocimiento de las tradiciones culturales y políticas, vale aclarar que estos últimos autores estudian el caso mexicano.

El poder relativo de estos actores populares es contrastante en cada experiencia de formación de las repúblicas. Nuestro estudio plantea agrupar estas dos lecturas, tanto la integracionista y la propuesta del agenciamiento de los nativos. En el caso ecuatoriano, es cierto que el Estado intentó asimilar a los nativos a través del sistema educativo, esta acción estatal se constata en el discurso jurídico. No obstante, este fue resistido por parte de los indígenas, utilizando mecanismos jurídicos y en algunos casos lograron revertir los decretos gubernamentales. Por tanto, es necesario examinar el discurso jurídico, indagar los intereses que contiene, el alcance y el contexto de enunciación. A la vez, estudiar el cuestionamiento a los decretos del poder, la resistencia que genera en lo que denominaremos la asimilación resistida por parte de los indígenas y las estrategias con las cuales defendieron sus derechos.

Otro punto que observamos sobre la historia de la educación es la necesidad de seguir el proceso educativo y examinar a partir de periodos poco estudiados como es el caso del gobierno de Juan José Flores. Sobre este contexto, las investigaciones se han ocupado por estudiar el liderazgo político identificado como el caudillismo y el dominio militar en consenso con la aristocracia serrana (Ayala 1985; Paz y Miño 2010). También, se ha estudiado el autoritarismo de Flores y la oposición articulada alrededor del periódico “El Quiteño Libre”, una prensa de ideas liberales y la represión y asesinato de algunos integrantes (Núñez B. 2019). Además, el crimen político a causa de las revueltas militares (Ayala 2008).

Por otra parte, Rosemarie Terán examina el tema educativo en el periodo de Juan José Flores, argumenta que este Gobierno priorizó la instrucción de primeras letras a expensas del presupuesto de los colegios (2015). Guadalupe Soasti (2020) estudia el Decreto de educación de este Gobierno cuyo contenido impulsa una instrucción para los niños indígenas con el fin de educarlos en la moral y la religión, enfocado en la enseñanza de lecciones sobre agricultura, el comercio y la manufactura. Es decir, una construcción de un sujeto indígena funcional al Estado. Así, el contexto de Juan José Flores recién empieza a revelar las políticas educativas y más aquellas dirigidas para los indígenas.

Sobre Vicente Rocafuerte, se ha estudiado sobre su pensamiento y práctica política, siguiendo sus huellas desde la emergencia como diplomático en México hasta su exilio y muerte. Los estudios resaltan su visión liberal, su republicanismo federal, la tolerancia religiosa y como civilista (SNGP 2014; Cordero 2002). Destacan también su compromiso con la modernización del Ecuador, el impulso a la educación pública y el establecimiento del sistema lancasteriano; la preocupación por la educación de la mujer, y para este fin la secularización de algunos colegios religiosos (Goetschel 2007). Se lo define como el gran reformador, aunque su propuesta educativa estuvo condicionada a las diferencias sociales (Terán 2015). Mariano Fazio (2006) estudia los matices en el pensamiento religioso de Rocafuerte, simpatizante del protestantismo, su visión liberal y regalista le produjo tensiones con la iglesia hasta el final de su periodo. Esta bibliografía coincide sobre Rocafuerte al identificarlo como el organizador de un sistema escolar, racionalizado desde una perspectiva institucional acompañado de la ideología liberal (Fazio 2006). Sin embargo, nuestro interés difiere en cuanto a la búsqueda del discurso educativo sobre los indígenas, lo cual deja espacio para plantear nuestro debate sobre este periodo.

Los estudios del contexto políticos de García Moreno, en los últimos años, ha recibido una fuerte influencia de la categoría “modernidad católica” planteado por Juan Maiguashca, entendemos que esta categoría cuestionó el tema “modernidad”, como única relación posible con el liberalismo. De este modo en el Estado católico de García Moreno empieza a emerger tendencias republicanas, políticas económicas, instituciones y la racionalización del campo jurídico, categorías que contrastan con el ideal sobre lo tradicional. “García Moreno no habría sido conservador, entre otras cosas, porque tuvo un principio nacional” (Buriano 22, 2008). Por nuestra parte, alcanzamos a distinguir una dicotomía que Maiguashca no logra unir. El autor diferencia entre una integración de la nación ideal y otro desde el punto de vista material (Maiguashca 1994, 414-15), también

en (2007, 252) donde diferencia entre concepto y práctica. Reconoce que la categoría “modernidad católica” es la construcción abstracta y que ésta se diferencia de la práctica material. En este sentido, ¿cómo entender el programa educativo de García Moreno? La educación es constituyente entre la idea y la práctica, y pensarlo por separado nos ubica en una fundamentación en abstracto o en modelos ideales weberianos. Otro problema es la categoría católica, dado su contenido en la teología católica y su concepción de la realidad. Vicente Solano (1892) lo explica con la analogía de un organismo funcional cuya autoridad es Dios y luego su comunidad, cada uno con sus funciones, condicionado por una jerarquización. Al aplicar esta premisa sobre la educación entendemos que su matriz está diseñada para generar una escolaridad jerarquizada y funcional a la comunidad cristiana católica. Por último, como argumenta Perla Valero (2014), observado en la práctica política, es el sistema capitalista que logró adecuarse al catolicismo. Consideramos que esta categoría está presente al regular las escuelas que, hasta 1872 no fueron gratuitas, sino para los pobres y se estimula la creación de escuelas libres o privadas, aparte de las religiosas, algo que ya se reguló en el periodo de Vicente Rocafuerte (1837) y en el de Francisco Robles (1858), estas acciones estatales responden a la lógica mercantil que interviene en el sistema educativo. Así, al examinar la educación indígena es necesario observar la articulación de estas tendencias económicas y políticas.

También, los estudios sobre educación investigan el periodo garciano con categorías como “república católica”, para explicar la religiosidad colectiva y la conformación de una identidad y “pueblo cristiano”, el cual funcionó como integrador de las clases subalternas, incluido los indígenas (Terán 2015). El modelo confesional logró extender la alfabetización, se ocupó de generar políticas para impulsar y desarrollar la educación intermedia y superior; a la vez generó contradicciones, la población indígena quedó encerrada en “su claustro cultural a espaldas del proyecto nacional” (Rosero 2018, 86). Al contrario de lo que señala Rosero (2018) consideramos que los indígenas resistieron al Estado en su territorio, como también a través del sistema jurídico y con otras formas de resistencia.

Además, planteamos que el sistema educativo no fue homogéneo, al contrario, en el siglo XIX este tema fue disputado en sentido político. Emerge una heterogeneidad de programas que se constatan en los decretos y leyes, lo cual obliga a examinar y cuestionar la idea de una sola forma de enseñanza dirigida y organizada por el Estado. La formación de la educación pública y su institucionalización fue un proceso de reorganización,

modulado por la intervención de al menos tres ideologías, la conservadora en consenso con el catolicismo, el liberalismo y el radical. En consecuencia, la formación del sistema educativo ecuatoriano es dialógico, cuyo vestigio se ha incorporado en los actuales sistemas de educación. En este proceso se puede rastrear la construcción de los indígenas por parte del poder estatal a través del discurso jurídico. Así, la educación para los indígenas está en relación con el interés político de los gobiernos en general y con las tierras comunitarias en específico. Por último, los nativos no fueron receptores pasivos de las políticas educativas; antes bien, asimilaron e interpretaron los decretos y leyes sobre educación y actuaron con base a sus convicciones, esto fue evidente en la cotidianidad de algunas comunidades.

En otro tema, los investigadores utilizan el código legislativo sobre educación como intervenciones coyunturales (Rosero 2016 y 2022; Gil 2023; Báez 2006; Brito 2019), también como hitos históricos (Freile 2006) para marcar un periodo de gobierno. Es cierto que, el corpus de leyes define los cambios y coyunturas en la historia de la educación, además, refleja la disputa de diferentes corrientes políticas por el control y dirección de la educación. No obstante, para nosotros, las leyes y decretos no significan cambios abruptos y rupturas en la política educativa, al contrario, se mantienen como una continuidad de programas en disputa, se produce una presencia constante de cada programa educativo a lo largo del siglo XIX, en el cual se negocian los contenidos y los objetivos en función de la coyuntura política. En este sentido, es necesario examinar los programas educativos decretados entre 1821-1870: El Decreto “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos” (1821), decretado durante el proceso de Independencia. “Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, y designando sus fondos” emitido en el gobierno de Juan José Flores. El “Decreto Reglamentario de instrucción pública” promulgado por Vicente Rocafuerte en 1837. Además, la “Ley de Instrucción Pública y la Ley Orgánica de Instrucción Pública” (1863 y 1869) en el contexto político de García Moreno. Cada nueva formulación de leyes se enmarcó en contextos donde la clase dirigente buscó consolidar su influencia y promover una visión ideológica. La educación no fue un ámbito neutral, sino una herramienta de dirección política. Nuestro estudio plantea mirar con mayor atención la educación dirigida para los indígenas, siguiendo las huellas en el código legislativo, decretos, informes de gobierno, entre otros. Estos documentos contienen enunciados expresado desde el poder instituido, formas de representación de

los sujetos que se constituyen, como lo expresa Michel de Certeau, una escritura de la historia sobre los nativos.

Por otra parte, en las últimas décadas la historia de educación para los indígenas se ha abordado desde los estudios de Educación Intercultural. Esta tendencia de investigación enfoca sus estudios a partir de 1930-40, lo cual deja un vacío investigativo de varias décadas. Dice Milton Luna, al hablar de las escuelas fundadas en los años 1940 por Dolores Cacuango en Cayambe, “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.” (Luna 2020, 81). Para esta comunidad de investigadores la base fundacional de una educación indígena la constituye la “Escuela de Cayambe”, es decir, responde a las dinámicas de una historia educativa indígena del siglo XX. En estos trabajos los autores identifican cómo la política de la época intenta reconocer un rol protagónico a los indígenas, identificándolos como agentes de cambio cultural, los construyen como sujetos que se autodeterminan y disputan un espacio dentro del Estado, como también la acción política del partido Socialista y Comunista en las comunidades nativas (Rodas 2007; González 2015; Dineib 1993; Haboud y otros 2006; Altmann 2015; Kowii 2013; López y Wolfgang 1999; Rodríguez 2016). No obstante, con nuestra investigación intentamos generar un debate sobre lo que sucedió en el espacio educativo indígena antes de 1930; una retrospectiva para conocer el proceso inicial, examinando el siglo XIX hasta la coyuntura política de García Moreno.

Por lo señalado, el objetivo principal de esta tesis es: Analizar los discursos educativos liberal, liberal radical y el modelo conservador, implementado por el Estado ecuatoriano para las comunidades indígenas entre 1821-1870, y las implicaciones e intereses políticos en disputa en torno a estos programas, así como la recepción y resistencia desarrollada por los indígenas frente a la codificación legal del Estado.

En específico:

- 1) Examinaremos el programa lancasteriano en la transición independentista, su difusión hacia Ecuador.
- 2) Investigaremos la educación indígena en el gobierno de Juan José Flores y Vicente Rocafuerte. Analizaremos la escolaridad en los sectores rurales de Pichincha y las acciones de resistencia de los indios.

- 3) Revisaremos el liberalismo radical: la práctica política del gobierno de José María Urvina y la perspectiva de Simón Rodríguez.
- 4) Examinaremos la instrucción pública conservadora, el discurso de educación para los indígenas y los episodios de resistencia.

Defenderemos el siguiente argumento: El Estado ecuatoriano construyó un discurso educativo sobre los indígenas como una propuesta de asimilación de esta población, en sentido civilizante, cada periodo de gobierno estableció su modo de enunciar su política, cuyo contenido evidencia el interés y propósito de los decretos. Por su parte los indígenas no fueron receptores pasivos, demostraron acciones de resistencia en el campo jurídico, siguiendo el sistema legal hasta las instancias superiores y aprovecharon las normas proteccionistas; también defendieron su territorio comunitario de las intenciones privatizadoras estatales y al hacerlo manifestaron su conciencia educativa y plantearon la construcción de una escolaridad incluyente.

Aspectos metodológicos

Abarcamos el arco temporal comprendido entre 1821 y 1870, lo cual implica para este trabajo, ventajas y desventajas. Es complejo seguir una línea cronológica, por lo que, queremos seguir la pista enfocándonos en la implementación de los programas educativos gubernamentales y en ella analizar los discursos generados sobre los indígenas. Es decir, enfocarnos en el tiempo educativo (Weinberg 2020) y empatar con la coyuntura política o la emergencia de una figura política que administra un programa educativo.

Es conocido que el enfoque histórico tiende a dividir los eventos en periodos cerrados, con lo cual se produce un encuadre de un contexto (Goffman 2006). Mientras que los discursos permanecen, inclusive a través de los cambios políticos. En el tema que nos ocupa, por ejemplo, el programa lancasteriano inició en el periodo de la Independencia, está presente en el contexto de Juan José Flores y es el gobierno de Vicente Rocafuerte quien codifica una norma para su aplicación oficial en Ecuador. Nuestro interés se proyecta en conocer los programas educativos y los discursos contenidos en estas codificaciones jurídicas. Para analizar este proceso utilizaremos la categoría “multidimensional”, planteado por Derek Williams (2001), este enfoque permite interpretar a las instituciones del Estado, como los municipios, actores moldeadores de la población, a la vez, son moldeados desde "afuera", por instituciones influyentes como la

Iglesia católica y la clase terrateniente. La multidimensionalidad también implica que el Estado no se considera meramente un "proyecto ideológico" unificado, sino como un conjunto de procesos en los que interactúan y negocian diferentes grupos sociales, lo que ofrece una perspectiva más compleja y matizada de la construcción del Estado y sus límites (Williams 2001).

También nos apoyaremos en el enfoque relacional del Estado, planteado por Viviane Brachet (2016). Donde el Estado deja de ser monolítico y se empieza a cuestionarlo dinamizando y matizando las interpretaciones. Así podemos analizar el Estado: “de lo que es a lo que hace” (Brachet 2016, 298). Los estudios más actuales muestran la interacción del Estado y sociedad en términos mutuamente constitutivos y metodológicamente se centran en “identificar pautas reiterativas de lo que los Estados hacen, a quienes lo hacen, en qué contextos y con cuales retroalimentaciones de carácter sumiso o contestatario” (2016, 298). El enfoque relacional permite analizar diferentes dimensiones como los “procesos que se desenvuelven en el tiempo. Narrativas construidas con base en referentes histórica y contextualmente situados. Relaciones que son sujetas a cambios en el tiempo. Identidades, definiciones de la situación e intenciones de los actores” (2016, 16).

Proponemos analizar el corpus documental como un texto discursivo (Greimas 1987), es decir, como un texto historiográfico, que contiene y comunica las interacciones de los participantes llevados a cabo en una temporalidad específica. Este ejercicio permitirá analizar, por ejemplo, un decreto gubernamental en el cual se implica el sujeto que emite y esboza en ella, recurriendo a los elementos del momento, haciendo uso de la ideología dominante, como también sirve para referenciar y para construir a los sujetos. Un texto discursivo, entonces, es entendido como un sistema de relaciones y significados en el que se comunican diversas voces y puntos de vista, con la intención de revelar las dinámicas de poder, las identidades y las ideologías subyacentes (Greimas 1987).

En el análisis de un texto como un discurso, se presta atención al cómo se construyen y se representan los actores y sus interacciones en una determinada temporalidad, lo que permite descubrir la polifonía y la intención subyacente en la comunicación (Bajtín 1982). Además, debemos señalar que, no es el objetivo revisar los artículos legislativos como normas ejecutadas o acatadas por los agentes políticos. Al seguir esa premisa nos llevaría a la conclusión conocida, de que las leyes y decretos sobre los indígenas cayeron en “letra

muerta” (Kowii 2013, 149). Al contrario, esta investigación pretende comprender el contexto de la producción de estas normas y la función que cumple en su momento.

Otro concepto que ayudará a desarrollar este trabajo es el de “historia desde abajo”, a partir de la lectura de E.P. Thompson (1989), quien estudió a los grupos que se encuentran en la base social, trabajadores, artesanos, su proceso de formación de la clase obrera y tomar posición de conciencia de clase. Esta no se interpreta como algo determinado y fijo, sino como un fenómeno que surge en la relación con actores, situaciones y experiencias compartidas, la conciencia de clase responde a este proceso que se moldeó a través de tiempo. De este autor nos interesa aplicar la interpretación sobre la influencia de las tradiciones culturales, el conflicto político y las luchas sociales en el proceso de formación de conciencia de clase, se entiende la práctica de la cultura popular como son las tradiciones, prácticas locales, celebraciones, en definitiva, expresiones de la vida cotidiana que sirvieron como mecanismos de cohesión social y resistencia e impulsan a actividades organizativas. También es importante su análisis sobre educación, entendido como un proceso complejo y desigual de los cuales se caracteriza la “autoinstrucción”; unas iniciativas de la gente pobre que logró acceso a la lectura y escritura al participar en actividades sindicales, religiosas y sociedades políticas. Estos esfuerzos autodidactas formaron parte de un movimiento más amplio de cultura radical y educación política, donde la alfabetización no solo tenía un propósito práctico sino también político (Thompson 1989).

Entenderemos la categoría educación a partir de la siguiente premisa: “Cada relación de “hegemonía” es necesariamente una relación pedagógica” (Gramsci 1971, 32). Una interpretación de esta lectura se relaciona con el inicio del Estado-nación y en ella la disputa de las facciones políticas por dirigir el discurso educativo, con lo cual las élites criollas pretendieron administrar la vida social y cultural. La educación en este contexto se interpretó como un “consenso” político de cohesión social, para la formación de un Estado (Durkheim 1974). Este concepto ayuda a interpretar las prácticas de los gobiernos ecuatorianos en el siglo XIX, el objetivo de la escolarización fue constituir al ser social asimilado hacia los valores dominantes.

También, leyendo a Durkheim, podemos interpretar sobre la función histórica y social de la educación, como un hecho social. Así, podemos entender el contexto, las condiciones sociales en los que se ha producido o generado un método educativo, las políticas y los

intereses que persigue, los ideales y las contradicciones. Encontraremos las huellas de la intervención estatal y colectiva sobre el individuo. Cada sociedad adapta y forma un sistema educativo como respuesta a la necesidad de la coyuntura política, impulsada por las “fuerzas históricas”, incorporando a la vez los cambios sociales y culturales. (Durkheim 1974).

En el siglo XIX la educación fue un espacio donde se configuró las clases sociales, diferenciadas de manera radical por los estamentos jerarquizados, se expresan con mayor fuerza las exclusiones de los grupos populares. La elite domina el campo cultural y el político desde el gobierno. A partir de la educación se trazó los límites entre lo que se considera espacios públicos, la posibilidad de expresar opiniones y la identidad ciudadana. En este contexto podemos aplicar la propuesta de Basil Bernstein (1993). Para este autor el sistema educativo reproduce estructuras de poder diferenciados para cada grupo social, al asignar un modelo educativo propio. “La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella” transmisión de relaciones de género, religiosas, étnicas. (Berstein 1993, 4). Esta transmisión está codificada en códigos culturales y en el lenguaje, son medios por los cuales se regula la educación y se produce una distribución del conocimiento. No obstante, la distribución es inequitativa, como también se encuentra intervenida por diferentes ideologías. Este se convierte en un campo de disputa que visibiliza diferentes intereses políticos y económicos. A su vez esta intervención del poder se convierte también en un espacio para formar la conciencia social y generar resistencia (Berstein 1993). La educación se convierte, como argumenta Michael Apple, en una arena política donde se define la ideología y el dominio cultural y las posibilidades de resistencia. En esta lectura, las codificaciones jurídicas ecuatorianas reflejan las estructuras dominantes, visibiliza las especificidades del poder que controla el acceso a la educación y su contenido.

Otro autor que está presente en nuestro análisis es Pierre Bourdieu, la categoría “reproducción cultural” permite analizar el sistema educativo y su diferenciación. La escuela no es un lugar neutral, al contrario, es un espacio de legitimación de las desigualdades, su estructura está condicionada por el género, el origen étnico, la clase social y los recursos pedagógicos. La “reproducción cultural” es una categoría que sirve para explicar el contexto del siglo XIX; el diseño educativo responde a los intereses de la

clase dominante, cuya intención es la asimilación de los nativos hacia los valores urbanos y al lenguaje dominante. A la vez promueve el abandono de los valores culturales propios.

Además, la hegemonía no es solo coercitiva, un periodo de consenso donde el Estado intenta establecer un marco discursivo común para legitimar su dominio, sino también es consensual, como un proceso conflictivo en el que las relaciones de poder son resistidos y cuestionados, lo cual reconoce el agenciamiento de los grupos subalternos para influir en las dinámicas de poder (Williams 2002). En esta línea de conceptualización Romana Falcón (2015) plantea el “dominio negociado”, en sentido dialéctico. Por un lado, es necesario superar la interpretación formal de los documentos, producidos por los gobiernos, más bien mirar como una producción del poder que da sentido y caracteriza al Estado como propietario de la historia. Por otro lado, obliga hacia una interpretación no lineal de las leyes expedidas desde el poder político. En los documentos de los gobiernos están las acciones indígenas a manera de voces que lograron incluirse a pesar de los filtros de intermediadores y autoridades (Falcón 2015).

Otro componente sobre la educación en el siglo XIX es la categoría “proceso civilizatorio”. El marco teórico de Norbert Elias (2015) permite revisar los cambios que se producen en los grupos sociales. En específico la construcción del Estado, sus políticas de control, el “monopolio de la violencia” ha intervenido sobre los sujetos, generando autocontrol, el cuidado de los comportamientos, las actitudes, la internalización de normas civiles, entre otros. El control político de los grupos dominantes durante el siglo XIX incidió para cambiar sus propias actitudes y conductas, esto es, la producción del cambio social y estas fueron transmitidas hacia la población de la base social. Implica que es procesual, donde las clases sociales están interconectadas, se afectan y se influyen en las transformaciones (Elias 2015).

También, en este apartado, es importante establecer la diferencia entre instrucción y educación en el siglo XIX. Sobre el tema el Diccionario de la lengua española de 1884 define instrucción como un “conjunto de reglas o advertencias para algún fin”, también como “órdenes que se dictan a los agentes” (RAE 1884). Mientras que la palabra educación es definido en la Diccionario de 1817 como, la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes”. Para 1884 se aumenta dos significados: cortesía y urbanidad. Así para este siglo se ubica la instrucción como la instrumentalización de

ordenes e información, mientras la educación se refiere a formación para la convivencia social.

Para Simón Rodríguez (un liberal radical del siglo XIX), la instrucción implica, directrices, indicaciones en sentido de transmisión. Señala este autor “instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque” (2016, 350). Desde esta perspectiva, la instrucción es acumulación de información y conocimiento, mientras la educación apunta a una visión del “arte de vivir”, es decir, producir planes y estrategias para formar la conducta social orientado hacia la ciudadanía republicana. De manera que, la instrucción es técnica y especializada, no apunta a la formación para la convivencia social y menos una contribución para el bienestar social. De esta forma la instrucción no produjo un disciplinamiento de costumbres, socialización de valores y menos uniformizar comportamientos sociales (Egaña 1994).

En este sentido, la instrucción generalizada no era conveniente, sino con el acompañamiento educativo que forme al sujeto en su carácter y su comportamiento ético. De este modo Rodríguez proyectó el peligro que implica impartir solo la instrucción, porque reproduce la desigualdad y mantiene la jerarquía social. Otro temor es que al aumentar la instrucción sobre los individuos puede aumentar la resistencia social de las personas; además, según Rodríguez (2016), las personas ya no obedecen a ciegas, lo cual pone en riesgo el orden público. Pero, la instrucción no está en relación necesariamente con las personas pobres, porque los sujetos pueden perfeccionar sus conocimientos para falsificar monedas y estafar a otros; se entiende que la instrucción es la base de la educación fundamentado en la ética y moral social, para una convivencia republicana (Rodríguez 2016).

Para el pedagogo suizo, Johann Heinrich Pestalozzi (1889) la instrucción implica una programación de la naturaleza “la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles a las impresiones de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza” La instrucción está en el inicio del perfeccionamiento, en su organización, está en la transformación del sujeto, aún animalesco, hasta llegar a ser un hombre (1889, 22-23). Es decir, que la instrucción es intrínseca y necesaria para el desarrollo del ser humano. En cuanto a la relación con la escolaridad, la instrucción significa la recepción no especializada, se limita a la lectura, a

la copia de modelos de escritura y a la recitación de catecismo y de otros libros. Así podemos señalar que Pestalozzi (1889) y Rodríguez (2016) coinciden sobre la educación como una función social para organizar al colectivo, en específico a la población popular.

En el caso ecuatoriano, Manuel Andrade Marín describe una perspectiva política sobre la diferencia entre educación e instrucción, en 1875⁴. Dice el autor: “no es lo mismo instrucción que educación, y como el mejor o único medio de conseguir esta última es el ejemplo, se hace indispensable el que los institutores sobre aptitudes intelectuales tengan una conducta moral y religiosa” (1875, 76). En esta interpretación los maestros debían mostrar su ejemplo en el lenguaje, costumbres y sus modales. En este contexto la educación se interpreta como producto de la interacción social con los maestros que se convierten en modelos y mediadores del cambio social y sujetos modelos para los estudiantes (Andrade 1875). Señala además que la instrucción equivale a conocimientos, mientras la educación apela a la moral y al comportamiento cívico como elementos trascendentales en la vida de los individuos. Debemos resaltar que Andrade escribe en el contexto de la “República católica” constreñido por el dispositivo moral cristiana que influyó en este caso en la articulación de los significados de estas dos categorías.

Por otra parte, la diferenciación de estas dos categorías no se define en las leyes y decretos. En estos documentos predomina el término instrucción. Nuestra lectura sobre la instrucción es que los analistas Pestalozzi (1889), Rodríguez (2016) y Andrade (1875), realizan esta diferenciación en términos objetivos de transmisión de información. Creemos que esto se produce por la influencia del pensamiento positivista que separa la posibilidad de insuflar el conocimiento a manera de datos. Mientras la educación es definida como el campo de los valores subjetivos que se construyen en el medio social. Debemos señalar que la instrucción (como categoría) del siglo XIX fue una forma de discurso enunciado por sujetos desde el poder que pretendían dar forma a los comportamientos tanto en el campo social y cultural. De esta forma, al instruir se educa y viceversa. En resumen, para los objetivos de esta investigación usaremos la categoría educación, entendiendo que en esta se incluye la instrucción, salvo en los acápites que sea necesario diferenciarlos.

⁴ Informe de Manuel Andrade Marín Inspector de Escuela. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875 (Ministro Francisco Javier León). Quito: Imprenta Nacional, pág. 76.

Bitácora de investigación

Las observaciones y recomendaciones de Cristina Cielo, Ana María Goetschel, Rosemarie Terán, María Fernanda Troya y Viviana Velasco, fueron esenciales para realizar una profunda reestructuración sobre el documento inicial. Examinamos el tema educación para indígenas en cinco programas republicanos, el periodo de la Independencia, el gobierno de Juan José Flores, Vicente Rocafuerte, José María Urbina y García Moreno. Realizamos la conexión entre educación, el conflicto por el denominado tierras baldías y la ciudadanía indígena. Analizamos el agenciamiento y el discurso de los indígenas sobre la construcción de una educación accesible, además de otras formas de agencia. Analizamos algunos debates sobre la educación para indígenas lo cual permite presentar el problema y la inserción de nuestro debate en el campo de la historia de la educación, en consecuencia, formulamos con mayor precisión el objetivo general y los específicos.

Revisamos una amplia literatura sobre nuestro tema para dar forma al estado de la cuestión. Priorizamos los trabajos publicados a partir del año dos mil. Estas investigaciones examinan desde una entrada de la teoría social, también desde la perspectiva de una historia institucional y política, la educación como historia cultural y la historia de la educación a partir de los textos escolares. Incorporamos la tesis de Guadalupe Soasti publicada en 2020, Luis Vizúete (2023; 2003), Bourdieu (1991), Berstein (1993), Durkheim (1974), entre otros autores. El documento actual contiene una nueva organización y estructura que integra un argumento centrado en la educación para los indígenas: clarificamos la introducción, explicamos la metodología, establecimos un capítulo para cada periodo manteniendo la unidad en la lógica del discurso y el debate alrededor de nuestro tema. Para una mejor comunicación de los datos elaboramos algunos cuadros descriptivos sobre el número de escuelas, alumnos y la ubicación geográfica. Realizamos una revisión de la bibliografía siguiendo el “Instructivo para formato de tesis” de FLACSO. Por último, reescribimos las conclusiones. Entre los hallazgos podemos destacar la escolarización de la educación, es decir, la institucionalización desde los criterios de asimilación de los sujetos andinos por parte del Estado. Encontramos indicios sobre el modelo de enseñanza lancasteriano y su contacto con los indígenas. También, la emergencia de la educación privada o libre se convierte en una categoría importante para estudiar la historia de la educación en el siglo XX. Examinamos un folleto de 1875 escrito

en quichua, en el cual los indígenas se representan como ciudadanos y motivan a la comunidad autóctona a participar en las elecciones apoyando a un candidato presidencial.

Además, revisamos y añadimos nueva documentación y su respectivo análisis. La guía principal para estudiar nuestro tema fue seguir la pista de las leyes, decretos y discursos de los gobiernos referidos a la educación; los cuales los consideramos como fuentes primarias. Constan entre otros: el Decreto “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos” de 1821. “Dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares”, 1831. “Leyes y actas de 1833”. “Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos de 1833”. “Ley contra azotes a indígenas”, 1833. “Decreto Reglamentario de Instrucción Pública”, 1838. “Decreto Sobre arreglo de escuelas de primeras letras”, 1839. “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, 1863 y 1869, entre otros. Esta documentación se encuentra digitalizada en la Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit (BEAEP). La Biblioteca de FLACSO cuenta con una copia digital; también, se encuentra publicada en la página de Biblioteca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Examinamos las correspondencias de Antonio José de Sucre, Simón Bolívar, García Moreno, Simón Rodríguez, documentos que se encuentran en la Biblioteca de FLACSO, esta institución cuenta con compilaciones publicadas de este acervo. Consultamos revistas y periódicos del siglo XIX digitalizadas por BEAEP. El periódico oficial de gobierno la Gaceta de Colombia lo encontramos en el repositorio digital del Banco de la República (Colombia), el mismo que contiene la serie completa desde 1821 hasta 1831. Hemos revisado los informes de los tenientes políticos de las parroquias de Pichincha, esta información se encuentra en el repositorio del Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Revisamos los archivos que están bajo el cuidado del Archivo Histórico Nacional del Ecuador (AHNE). Exploramos información en la Serie Indígenas, Tierras, Gobierno, Oficios. Es oportuno aclarar que, a partir de 2020, el AHNE cambió la nomenclatura, lo que antes se identificaba como fondo hoy se denomina serie. Por último, examinamos obras publicadas por autores como Juan León Mera (1880) Fray Vicente Solano (1892), Simón Rodríguez (1851), Agustín Berthe (1892), Pedro Fermín Cevallos (1887), Benigno Malo (1867), Vicente Rocafuerte (1821), Ignacio Eyzaguirre (1859), entre otros autores.

Esta tesis no pretende analizar los aspectos pedagógicos de los modelos educativos, como el proceso de aprendizaje, contenido, metodología didáctica, aquellos elementos que regulan la relación profesor y estudiante. Nuestro enfoque está dirigido para examinar el campo discursivo y político estatal sobre los indígenas y su agenciamiento.

Por último, dejamos pendiente la investigación sobre la educación alternativa de los artesanos, para una futura investigación, por no contar con suficiente información sobre este importante grupo social, que merece una tesis propia.

Periodización

El tiempo educativo no siempre coincide con el tiempo político, la primera es un arco de larga duración (Weinberg 2020), son procesos que no avanzan en paralelo con los cambios de Gobierno, y permanecen activos a pesar de cambios abruptos en la política educativa. Para nuestro trabajo intentamos empatar estas dos dimensiones hacia a la temporalidad de la coyuntura política. Proponemos seguir la periodización realizada por Fermín Cevallos en su “Resumen de la Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845”.

Un primer momento es el denominado “Plan de estudios de la Unión colombiana”. En 1821 se emite un decreto sobre la educación indígenas, denominado: “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”. El contenido formula normas para el uso de tierras comunitarias cuyo usufructo se utilizaría para construir escuelas para los indígenas; esta legislación seguirá activa en la República y será referencial en las disputas ante el poder judicial; en este contexto se encuentra en difusión el método de enseñanza lancasteriano.

Un segundo periodo está marcado por el “Decreto Reglamentario de Instrucción Pública” (1838) promulgado por Vicente Rocafuerte, ya en el contexto de la República del Ecuador, su gobierno intento ampliar el modelo lancasteriano para masificar la educación. Con este decreto permitió la apertura de pequeños locales para la enseñanza, su Gobierno se encontró con una iglesia que empezaba a ganar los espacios perdidos durante la Independencia, lo cual obligó a cambiar el método de enseñanza lancasteriano por la simultánea.

Por último, el periodo entre 1863 y 1869, en esta coyuntura política se promulga la “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, que corresponde al periodo de García Moreno. Es el

Gobierno que intervino con mayor frecuencia en la reforma educativa, antes de terminar su mandato. Realizó dos reformas cuyo contenido se asemejan a los decretos leyes de anteriores gobiernos, antes que a una ley orgánica. Esta codificación reguló la gratuidad en la enseñanza primaria, reformó al magisterio encaminándolo hacia una profesionalización.

Queremos señalar que, nuestro estudio se limita a estudiar casos de la provincia de Pichincha, las parroquias rurales de Quito. Al revisar el Archivo Metropolitano de Historia de Quito encontramos información de Machachi, Santa Clara, Tumbaco, Quinche, Perucho, Pomasqui. No logramos ampliar hacia otros cantones por falta de presupuesto. Debemos reconocer la asignación presupuestaria de FLACSO para investigación, no obstante, el encerramiento obligado a causa del COVID-19 terminó con los plazos de financiamiento, como también obligó el rediseño de los planes de investigación.

Sobre los capítulos

En el primer capítulo realizamos una revisión bibliográfica sobre la historia de la educación en Ecuador. Encontramos que, los investigadores cada vez combinan las categorías de historia con la teoría social y otras disciplinas. Estudian la implementación de la educación en conjunto con la construcción de nación, enfatizan las políticas de integración o de exclusión de los indígenas. También los trabajos plantean una crítica a la modernidad y al discurso educativo, analizan la formación de los sujetos estudiantes, los planes de estudio y las políticas gubernamentales. Realizamos un seguimiento de las investigaciones sobre el método lancasteriano. Su relación con la política educativa durante la Independencia, la valoración de este modelo y la contextualización de esta enseñanza para esta región. Nos enfocamos en específico a revisar los estudios de educación indígena; encontramos que México cuenta con mayor producción investigativa. Se ha estudiado a los nativos y su alfabetización ritual, su desconfianza hacia el Estado y a la escuela por imponer costumbres ajenas a la comunidad, la relación de la religión católica con las comunidades nativas, también los procesos de hegemonía estatal con el fin de homogeneizar la construcción de la identidad nacional. Por último, revisamos las investigaciones de los pedagogos ecuatorianos que escribieron durante la década de 1930, por su aporte al discurso de integración nacional de los indígenas.

El segundo capítulo ocupamos para explicar el método lancasteriano, el proceso de formación, autores y contexto que intervinieron en el inicio. Ubicamos este método en el contexto de la Independencia, en el cual el Gobierno adoptó este modelo y generó sobre esta base un programa educativo. Estableció un cuerpo administrativo, políticas de extensión y difusión de los avances por medios de la prensa oficial, la Gaceta de Colombia. El decreto, “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos” (1821), constituye una matriz de dirección para la educación indígena. Se reguló la construcción de establecimientos en las zonas rurales y se fijó el financiamiento por medio del arrendamiento de las tierras comunitarias o su expropiación. Seguimos el modelo lancasteriano y su extensión hacia las provincias del Ecuador. El discurso dominante fue la urgencia de ilustrar a la población, avanzar en la ciudadanización y la autonomía individual. Este programa significó una innovación frente a las formas tradicionales de enseñanza, porque empezó a formar un espacio diferenciado para el aprendizaje, para una sociedad que empezaba a conocer las dinámicas de una escuela.

En el tercer capítulo analizamos el discurso educativo en el gobierno de Juan José Flores. En este contexto es evidente el problema de la propiedad de tierras y sus delimitaciones que carecen de exactitud, lo que facilitó a los antiguos propietarios seguir reclamando y anexando tierras comunitarias. Flores y los legisladores emitieron el decreto “Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos” (1833). Con lo cual procuraron apresurar el uso de las tierras comunitarias, asignados como arriendos y la privatización. El discurso educativo identificó en el sujeto indio su condición de miserable y estado de abyección, los cuales se podían superar por medio de la educación. Para ello Flores planteó una educación hacendaria, que responde la lógica privatizadora y que se ocupa por crear una mano de obra sostenible para los propietarios de tierras. Los indígenas resistieron hasta lograr que el gobierno derogue este decreto. También esto fue evidente en el campo jurídico, los indígenas judicializaron su condición de miserable y abyecto para plantear demandas de sus derechos; en este sentido, el dominio sobre los indígenas se interpreta que fue más bien una sumisión resistida. También observamos el contraste con el Gobierno de Vicente Rocafuerte. El “Decreto Reglamentario de Instrucción Pública” (1838), es un primer intento para articular un sistema educativo a nivel nacional. En este contexto se pone fin a la identificación diferenciada de los indígenas y los sujetos

subalternos en los informes oficiales, al menos en lo que corresponde en el ámbito educativo. Persiste el problema sobre la adjudicación de tierras comunitarias para usufructo y la relación con las escuelas. Aquí analizamos el caso de la población de Machachi y su resistencia a la construcción de la escuela, su propuesta fue la de construir una educación accesible para las clases empobrecidas, antes que exclusiva para los blanco-mestizos.

En el cuarto capítulo analizamos la perspectiva del liberalismo radical, como proyecto político planteado por el gobierno de José María Urbina. Su programa se caracteriza por la inclusión de los sectores populares, para este fin llevó a cabo varias reformas que dan un sentido de revolución radical. Eliminó la ley sobre la contribución de indígenas (1857), liberó a los esclavos (1851). En lo educativo descentralizó el Estado y asignó mayores responsabilidades a los municipios. En el caso de las provincias de Imbabura estableció impuestos a la producción de la sal y el salitre, estos ingresos sirvieron para aumentar el presupuesto educativo en ese cantón; de la misma manera en Loja, grabó impuestos con propósitos escolares a la producción minera y sobre el uso de los puertos fluviales. El discurso de este gobierno cambió en cuanto a la representación de los indígenas, se empieza a definirlos como “campesinos”, “común de los ciudadanos”. Este giro en el lenguaje significa la implementación de políticas nacionales con lo cual se configura la ciudadanía y la idea de igualdad en los sectores subalternos.

Seguimos la pista de Simón Rodríguez, una versión liberal radical desde la perspectiva de un maestro. Analizamos el denominado “fingida escuela”. Esta hace referencia a aquella forma de enseñanza que se reproducía en las bases sociales cuyos preceptores eran los artesanos, mujeres y otros actores que participaron de manera activa en la difusión de la enseñanza de las primeras letras. Esta práctica aparece implícita en el proyecto educativo “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras” entregado a la Real Audiencia de Caracas en 1794 y vuelve a describir eventos semejantes en el documento “Consejos de amigo dados al Colegio Latacunga” en 1851. Estudiamos el documento sobre el Colegio de Latacunga. En este documento Rodríguez se pregunta “¿Es posible que vivamos con los indios, sin entenderlos?”, y su propuesta para esta institución fue más radical, emprender una escuela con ellos; reconoce en los indígenas su capacidad de aprendizaje de ciencias y de otros oficios y capaces de articular estrategias de resistencia. Menciona, además, que la ignorancia y la pobreza no son inherentes a los seres humanos; es decir, que el “hombre no es ignorante, porque es

pobre”, sino que el problema es el acceso a la educación; este debía ser igual tanto para blancos y para los indios.

El quinto capítulo corresponde al conservadurismo y su relación con los nativos. Analizamos el discurso de escritores como Fray Vicente Solano (1892), Juan León Mera (1868), Luis Cordero, José Ignacio Eyzaguirre (1859) y Francisco Salazar (1869). Para la doctrina eclesial era importante la funcionalidad del cuerpo social, y asignar a cada uno su rol. Bajo esta premisa se mantiene relaciones estratificadas y jerárquicas que se resume en el orden social. En el sentido político se generó un discurso de temor sobre el liberalismo y su identificación con la convulsión social, la anarquía y la decadencia moral y espiritual. Uno de los ámbitos de la batalla cultura se produjo en la educación. Como lo señaló Juan León Mera (1868), solo bajo la doctrina cristiana era posible generar el verdadero progreso y conocimiento. Analizamos las leyes decretadas por García Moreno en 1863, 1869 y 1872. La educación ganó impulso en los poblados y ciudades, pero el contenido de su diseño fue ideado de manera excluyente. La educación primaria era accesible, no así el colegio y la educación superior. También, las últimas reformas sobre la escolaridad lo volvieron obligatorias y su incumplimiento debía ser sancionado con multas. Más que un estímulo, esto generó resistencia, por parte de la elite opuesta a García Moreno, como también desde los indígenas, entre las causas está el tiempo que debían pasar los niños en la escuela, algo que para los nativos significó el sacrificio del tiempo en las tareas domésticas, los indígenas resistieron a este Decreto, no enviaron a los niños a la escuela. Terminamos el capítulo analizando una carta de los indígenas de Latacunga, escrito en su propio idioma, donde se reconocen como ciudadanos y demandan su participación política en las elecciones de 1975.

Capítulo 1. Historia de la educación⁵: investigaciones y debates

¿Qué se ha escrito sobre la historia de la educación en Ecuador? ¿Quiénes son sus exponentes? ¿Desde dónde están situados? La historia de la educación en Ecuador empezó a consolidarse como un campo de estudio dentro de la Historia a partir de la década de los noventa. Este desarrollo surgió como consecuencia del proceso de profesionalización de la historia como disciplina académica, antes sujeta al campo de la sociología (Núñez 1999).

Hoy la historia de la educación avanza en su estructuración y en fijar las líneas de investigación. Se han estudiado la relación entre Estado, educación y la formación de nación, los sistemas educativos, los contextos políticos y la escolaridad; es decir, se ha estructurado alrededor de los estudios de educación un contexto cada vez más complejo. Los historiadores aportan con nuevos temas y ensayan nuevas entradas conceptuales con metodologías que combinan la teoría social con la historia.

1.1. Educación y teoría social

Así, autoras como Emmanuelle Sinardet (2019) estudian el rol de la educación en la construcción nacional del liberalismo (1895-1925). En su estudio aparece categorías conceptuales como “campo” (Bourdieu 1991), para explicar la construcción de nación como ámbito de disputa de intereses y otras prácticas sociales a fin de nacionalizar a una población heterogénea. También “habitus” (Bourdieu 1991) que explica la modulación de “homo nacionalis”, esto es el ciudadano ideal que se ajusta a los valores del liberalismo. La nación deja de ser una idea monolítica, una entidad fija o natural; al

⁵ La historia de la educación inicia su construcción conceptual como disciplina en el contexto denominado “crisis de la historia” (Dosse 2006). Con este giro, dicha disciplina, incorporó los debates historiográficos y la teoría social ampliando su campo de reflexión y re-definiendo su objeto de estudio. Para Dosse (2006) estos cambios son producto de la incorporación de las ciencias sociales a la historia, iniciada por la primera generación de la Escuela de los Annales; mientras que la tercera generación interactuó en un contexto cada vez más interdisciplinar; muy a pesar de los “Combates por la Historia” (Febvre 2017). La denominada “crisis de la historia” re-sitúa el territorio del historiador (Leroy-Ladurie 1985). Con este movimiento marca los hitos entre dos modos de construir historia, si bien estos hitos no son divisiones determinadas y cerradas, al contrario, en ellas se puede observar las continuidades y discontinuidades en la construcción del conocimiento de la historia. Con esta inflexión, también, aparece nuevos temas y con ello la revisión de nuevas fuentes. Por un lado, las historias de larga duración, las estructuras determinadas, la preeminencia de los personajes en la escritura de la historia, pasan a la sombra y dan lugar a los estudios sobre los procesos, de los cambios, y por una historiografía analítica que se enfoca en nuevos actores. Esto confluó para que los investigadores de la historia de la educación se aproximen más hacia lo social, y en este movimiento, echa mano de conocimientos como la pedagogía, la cultura educativa, la alfabetización, entre otros temas (Viñao 2002).

contrario, es construido social y culturalmente, como una “comunidad imaginada” (Anderson 2000), en el que se asigna una identidad y se fija un proyecto, un destino común. La secularización de la educación significó un espacio de lucha; fue una herramienta para fortalecer una identidad nacional, un cohesionador social. Otro aspecto importante es la didáctica. A decir de Sinardet, el Estado docente liberal instrumentalizó los textos escolares para la transmisión de la moral “científica” no religiosa, el objetivo era liberarse de los dogmas religiosos y de la filiación a la iglesia. Otra misión de la educación laica fue concretar el “proceso de civilización”, su objetivo era fomentar los sentimientos de lealtad y compromiso, capacitarlo a controlar sus comportamientos (Sinardet 2019).

Por otra parte, la ruptura conceptual del poder centralizado en un núcleo homogéneo permitió la elaboración de investigaciones que cuestionan la modernidad. Rosemarie Terán (2015), en su investigación abarca el periodo de la Independencia, la “república católica” de García Moreno, el Progresismo y la reforma educativa liberal. Encuentra que el sistema educativo republicano se diseñó para promover la ciudadanía y la construcción de subjetividades y del sujeto escolarizado. Aparecen actores como los maestros, mujeres y niños escolarizados; la pedagogía se constituye ciencia y campo generador de nuevos sistemas jerárquicos. El diseño conservador de la educación fue una respuesta para fortalecer a la debilitada familia, que atravesaba crisis de los valores tradicionales, de ahí la propuesta de formar ciudadanos católicos. La educación se interpreta como un dispositivo de normalización de conducta y el dominio religioso en la escuela, con lo cual se asegura la vigilancia moral. (Terán 2015).

En esta misma línea, Cristina Bermúdez (2015) analiza la educación de la mujer y cómo se instrumentalizó para construir una identidad nacional. Para su análisis utiliza la categoría biopolítica. Concluye que en la República el rol de la mujer se construyó sobre el ideal de la madre y esposa idealizada desde la moralidad conservadora. Para Bermúdez la política educativa se proclamó como inclusiva, aunque, se radicalizó la marginación de los indígenas. Mientras un elemento a favor de los nativos fue la diversidad lingüística, esta práctica representó un desafío para la implementación de las políticas educativas, con lo cual se cuestiona la homogeneización cultural (Bermúdez 2015).

Desde otra entrada teórica algunos autores han estudiado la perspectiva de una historia institucional y política, tomando como horizonte la construcción de nación y la homogenización de la cultura a partir de los grupos de poder. En esta línea de

investigación, Gabriela Ossenbach⁶ (1997), analiza los cambios en el concepto de Estado y su relación con la educación pública, este fue un instrumento para cohesionar a sociedades fragmentadas, como lo fue a inicios del siglo XIX, los políticos de entonces estaban convencidos que la educación unificaría a las poblaciones y generaría identidad nacional y homogeneidad social y cultural, lo cual implica la integración de la población indígena por la vía de la asimilación, señala Ossenbach (1997) que la integración de estos sujetos no se logró sino hasta el último cuarto del siglo XIX. La educación sirvió principalmente a los intereses de la clase dominante y fue diseñado como mecanismo de integración social. Sin embargo, esta integración no fue aplicable a los indígenas, por los obstáculos económicos, la necesidad de mano de obra barata, también la ideología jerárquica estamental que sujetó a los nativos a la servidumbre (Ossenbach 1997). Este es un trabajo documental, la autora dialoga con autores de la teoría de la dependencia, la sociología latinoamericana y los estudios de política educativa. Por nuestra parte podemos observar una visión lineal del proceso educativo, lo plantea en términos de progresión hasta alcanzar el crecimiento en la modernidad.

Por su parte, Jorge Núñez (1999) estudia la propuesta educativa de la Independencia, entre 1820 y 1830. La educación respondió a un diseño para la cohesión social frente a la ruptura de los lazos coloniales producidos por la independencia. Para ello fue importante, iniciar reformas políticas principalmente para disminuir la participación de la iglesia católica en la educación. En este contexto se estableció el “Patronato estatal”, con lo cual el Estado empezó a fijar regulaciones y limitó su participación. En específico plantearon un programa de educación republicana, es decir, debía ser pública, inclusivo, masivo y con una malla curricular direccionado por el Estado. Para lograr este objetivo el Gobierno implementó el método lancasteriano, este fue entendido por los líderes como una forma eficiente de alfabetizar de manera masiva. También, en este contexto se promovió políticas específicas para educar a los nativos, la creación de la escuela femenina y el uso de los conventos como escuelas. Para su investigación Núñez (2000) examinó documentos oficiales como decretos, leyes, el periódico oficial la Gaceta de Colombia, El Patriota y El Colombiano; las cartas y correspondencia de figuras políticas como Antonio José de Sucre, Francisco de Paula Santander. Por último, la historia institucional

⁶ La autora no se enfoca en un Estado en particular, estudia de manera general los países Latinoamericanos

y política de Núñez se enfoca en el rol político del Estado, esto le aparta del análisis sobre la respuesta de los actores sociales, como las comunidades indígenas y otros sectores.

También desde la perspectiva institucional, Guadalupe Soasti (2005), analiza la educación como una acción política estratégica en la consolidación del Estado, para reemplazar las “comunidades corporativas tradicionales” para fines modernizantes. Las estrategias políticas se adecuaron de forma progresiva en el diseño educativo, con el cual se asegura la legitimación de una institucionalidad y la formación de ciudadanos y su integración bajo los criterios del liberalismo. Desde esta perspectiva, el Estado figura como constructor de una institucionalidad a través de políticas integracionistas para consolidar una identidad nacional. En este contexto la educación fue un medio para la integración. Los independentistas decidieron y escogieron el modelo lancasteriano porque responde a una lógica utilitaria frente a los recursos limitados, tanto en el presupuesto nacional y en el reducido número de maestros para la enseñanza, como también serviría para masificar la educación en el territorio ecuatoriano. La metodología de este modelo se enfocó en la enseñanza de habilidades de lectura, escritura y aritmética, aunque su enseñanza era simple y repetitivo. En esta investigación la autora analizó el Decreto Reglamentario de 1838, informes de funcionarios del gobierno, los mensajes de Vicente Rocafuerte, el periódico la Gaceta de Colombia; dialoga con autores como Gabriela Ossenbach (1993), Carlos Newland (1991), Rafael Quintero, Silvia Vega (1991) y Juan Maiguashca (1994), entre otros.

Otra investigación de Guadalupe Soasti (2020), en este caso su tesis doctoral. Examina la configuración del sistema de educación pública en Ecuador en el periodo de 1826 a 1860. Analiza de manera sistemática la organización general de la instrucción pública, las políticas públicas, la administración escolar y su relación con la sociedad. El contexto entre la Gran Colombia y los gobiernos de Urvina y Robles (1850) es un periodo poco estudiado, en “el cual se evidenció el compromiso de los gobiernos en la estructuración de este con base en la promulgación de leyes y decretos que regularizaron el asentamiento del sistema en el espacio geográfico (Soasti 2020, 336). La autora realiza un seguimiento a la organización educativa como se formula en los informes de los gobiernos, es decir, su análisis mantiene el ordenamiento territorial como se encontraba organizado el Ecuador en la Gran Colombia y luego en la República. La tesis examina el financiamiento dedicado por los gobiernos para la educación. Realiza un seguimiento sobre el contenido de los distintos niveles educativos, las escuelas, colegios, seminarios y la universidad.

Sobre los indígenas Soasti estudia el decreto de 1821, sobre la creación de becas de estudio para los nativos, el Decreto de 1826, que contiene la codificación sobre las lecciones a estudiar como moral, religión, la constitución, urbanidad, gramática y aritmética. También, el Decreto de 1833 el cual establece la creación de escuelas para niños indígenas; además las becas para indígenas decretada por Vicente Rocafuerte y el Decreto del gobierno de Francisco Robles (1858). Para su investigación la autora utilizó fuentes primarias, como son los mensajes de los presidentes, ministros de interior y hacienda, actas de los congresos, leyes orgánicas. Además, periódicos como la Gaceta de Colombia, El Nacional; información de los cabildos de Quito y Guayaquil (Soasti 2020). Nuestra observación a la tesis: el estudio está centrado en las ciudades, no se observa las áreas rurales. Tampoco se aborda las contradicciones sociales que produce la educación, las orientaciones políticas y su relación con el diseño de las leyes y decretos y otros temas como la exclusión.

La historia de la educación también combina la categoría institucional y política con la historia cultural, ese es el trabajo de Carlos Paladines (2017). El autor plantea la educación como la construcción del “sujeto educativo”, es decir, la educación se enfocó en la formación de ciudadanos, en la adquisición de valores, habilidades y conocimiento técnico. Entiende el sistema educativo en Ecuador como una evolución, en el cual han intervenido diferentes corrientes de pensamiento, por ejemplo, la Ilustración, el positivismo y el liberalismo. Proyecta un enfoque teleológico del Estado cuyo inicio se puede explicar siguiendo la historia cultural. El texto se ocupa de la institucionalización y dedica menos espacio a las experiencias de actores cotidianos o al menos no incluye en su análisis; también se aparta de las contradicciones sociales que se producen en el proceso de implementación educativa. No está en su línea de investigación, estudiar a las comunidades indígenas y a los grupos minoritarios (Paladines 2017).

Estas investigaciones aportan propuestas en el debate sobre la educación y su rol en la construcción del Estado. Coinciden que fue un proceso complejo con diferentes matices donde fluctúan entre la disputa del poder político, el regionalismo y las facciones políticas. Sin lugar a duda la educación y su conformación fue una disputa política, antes que un debate sobre los modelos y formas de desarrollar la escolaridad. En el siglo XIX, la idea de inclusión a la población pobre aparece más como un ideal, antes que una práctica política. Se constata también que los modelos educativos difieren entre cada gobierno, cada uno impulsó a su criterio su reforma política para orientar y administrar el

sistema educativo. Implica que este no fue homogéneo, como tampoco lo fue la construcción de nación.

Una forma novedosa de analizar la historia es el uso de los textos escolares. Consisten en analizar la historia de la educación a partir de los textos escolares, manuales de historia, curricular, relatos de profesores, entre otras fuentes. Según nuestro criterio, el trabajo de Juan Carlos Brito (2019) es pionero al enfrentar este reto. En su investigación rastrea la sociogénesis de la Historia escolar, estudia la incorporación de la disciplina de Historia desde mediados del siglo XIX y cómo este contribuyó a la formación de la identidad nacional y la consolidación del Estado. Es decir, el uso de la Historia como herramienta de legitimación política e ideológica. En este contenido los indígenas son representados en sentido diacrónico como “indio histórico” idealizados con elementos románticos; mientras en el tiempo sincrónico, se negaba su acción como sujeto político dentro del Estado. Examina, además, la influencia del intuicionismo pestalozziano y la sistematicidad herbartiana, esto ya en el siglo XX.

1.2. Educación y conservadurismo

Sobre el conservadurismo, se han publicado en estos últimos años, importantes trabajos que aportan nuevas perspectivas sobre el tema. Ana Buriano (2008) reescribe la historia sobre el conservadurismo ecuatoriano, su análisis deja de enfocarse solamente en la política abstracta para comparar con la práctica política. Propone salir de los preconceptos sobre los conservadores y de las interpretaciones subjetivas, para evaluar la práctica política. Dice la autora, “los conservadores ecuatorianos no eran monolíticos”. (2008, 26). Construye al conservadurismo como un sujeto y en ella a García Moreno como un conservador orgánico que dirige la nación. Describe los conflictos personales, visibiliza las estrategias políticas y las tensiones con los innumerables opositores y el surgimiento de un liderazgo capaz de legitimarse utilizando las leyes a su favor, hasta establecer un gobierno fuerte. La autora resalta la forma de superar los desafíos y la disputa entre centralismo y regionalismo. La iglesia fue el eje aglutinado para lograr la unidad nacional. Destaca en la investigación el uso de los periódicos oficiales como El Nacional como un texto historiográfico. Si bien, Ana Buriano no escribe una historia de la educación, no obstante, abre nuevas inquietudes sobre el conservadurismo de García Moreno, al parecer los debates sobre este tema recién empiezan.

Por su parte Rosemarie Terán (2015), analiza el programa educativo de García Moreno, su estrategia política fue la de centralizar y unificar la enseñanza, reescribiendo la Constitución de 1869, en el cual se vincula la educación con principios católicos, la obligatoriedad de profesar esta fe como condicionante para participar de la ciudadanía. La centralización de la educación consistió en la transferencia de competencias educativas al Estado disminuyendo la influencia de las sociedades y finalmente eliminando la participación de los municipios. El programa educativo impulsó la gratuidad escolar una medida social, no aplicada todavía por otros Gobiernos. García Moreno feminizó la docencia con la formación de maestras para niñas e impulsó la creación de colegios para su formación. También, promovió la creación de colegios dirigidos por las Hermanas de los Sagrados Corazones, donde las niñas, además de estudiar aprendían habilidades relacionadas con su rol social y familiar, economía doméstica y moral cristiana, este contenido responde la intención de consolidar la formación de la mujer en el marco religioso católico (Terán 2015).

Ruth Lara (2006) argumenta que la iglesia apoyó y lideró la educación católica en Riobamba, una ciudad marcadamente tradicionalista y conservadora. La propuesta del Gobierno reforzó los valores que incluyen nociones de nobleza y pureza de sangre. Pedro Lizarzaburu fue el encargado de realizar las gestiones para la llegada de la misión de los Hermanos Cristianos a esta ciudad en 1863. La diócesis de Bolívar fue establecida por García Moreno y se convirtió en un centro estratégico para la administración eclesial de la región hacia Oriente en el ámbito educativo.

Juan Troya (2021), analiza el proyecto político moderno católico de García Moreno y cómo este realizó una profunda transformación en la formación de conductas morales y disciplinas religiosas. La educación y la religión reorganizaron la vida social de los individuos y las instituciones públicas para crear un nuevo orden social basado en valores católicos. Una función de la educación fue la de internalizar las normas y estas se reflejaron en la cotidianidad, el aprendizaje de oraciones, prácticas de urbanidad, reflexiones y rituales religiosos que componen la escolaridad; en este sentido la escuela intermedia la enseñanza católica hacia las familias. Esta intervención estatal fue fortalecida por regulaciones de actividades como las apuestas, el juego, el consumo del alcohol, se norma las conductas extramaritales, en definitiva, la integridad moral; el objetivo fue la construcción de ciudadanos funcionales al catolicismo.

Rocío Rosero (2018), describe el proyecto político de García Moreno como la consolidación de un Estado unitario y centralista, legitimado con el apoyo de la iglesia y la población católica. Su política respondió a las políticas paternalistas, que regulan y controlan los poderes locales. Las reformas expresadas en la Ley de 1863 estructuraron un sistema educativo gratuito y obligatorio. Rosero analiza la implementación del método productivo de enseñanza planteada por Francisco Salazar, un modelo que combina entre el lancasterianismo y la influencia de otro modelo europeo, fue un enfoque que promovió la accesibilidad para las clases populares. También, el apoyo de la misión de los Hermanos Cristianos y las Hermanas del Sagrado Corazón garantizó la expansión de escuelas hacia la geografía rural. El método de Lasalle cumplió la función organizativa de la educación para estandarizar y reproducir la enseñanza a fin de consolidar la educación confesional. Nuestra observación: el trabajo contiene el análisis detallado de la pedagogía de cada uno de los modelos, aunque no realiza una comparación entre estos. Por otra parte, contrario a lo señalado por Rosero (2018), se puede constatar que los indígenas decidieron resistir al proyecto político cerrando la brecha de la asimilación, para mantener su cultura.

Esteban Montoro (2023) examina la convocatoria de los Hermanos Cristianos por parte de García Moreno. Esta misión aportó en la “Gramática de la lengua castellana” (1890), que incluyó la publicación de un texto. Este cumple con los principios del diseño pedagógico moderno, aunque fue influenciada por la tradición francesa. Manuel Febres Cordero fue el autor de varios de estos textos; más tarde se integraron metodologías más avanzadas en el campo de la gramática. Cordero cuenta con una amplia producción bibliográfica sobre educación. Esta pedagogía lasallana fue esencial para el proyecto de García Moreno, para una educación disciplinada y confesional. El autor resalta como la educación de este periodo logró adaptarlos para responder a necesidades locales, lo cual marca un avance significativo en este campo (Montoro 2023).

Un segundo trabajo de Rocío Rosero (2022) en el cual estudia el papel que cumplió el escritor Juan León Mera en la educación, en el contexto del conservadurismo. Fue un autor que defendió la educación confesional, sobre el cual escribió su “Escuela doméstica” (1880) y “Ojeada histórico-crítica de la poesía ecuatoriana” (1868), estos documentos reflejan su interés por la educación femenina. La mujer se representa como pilar de la moralidad y de la familia, enfatiza la importancia de la educación en el hogar, esta educación debía enfocarse en las mujeres como madres, esposas y educarlas en el

núcleo familiar como responsables de la transferencia moral, para inculcar valores católicos a sus hijos. Mera planteó también incluir los conocimientos útiles y científicos que se alineen con el progreso entendido en clave conservador; la religiosidad fue utilizado como mecanismo de movilización y adoctrinamiento para la construcción del Estado teocrático. Sobre “Ojeada histórico-crítica”, Rosero argumenta que este responde a un análisis cultural y educativo, en estas se refleja las tensiones en cuanto a los roles de las mujeres en la sociedad, señala que esta exclusión afectó de manera individual y también la contribución intelectual de las mujeres hacia el espacio público (Rosero 2022).

Pedro Verdugo (2004) estudia el caso colombiano, se enfoca en el conflicto entre las corrientes conservadoras y liberales entre 1876 y 77, cuyo centro de disputa fue la educación, evento denominado por la historiografía colombiana como la “Guerra de escuelas”, un conflicto desde dos posiciones antagónicas, entre un modelo laico de educación y otra confesional. La reformas del presidente liberal-radical Aquileo Parra fue un intento por promover una educación pública secular, este movimiento fue parte de una agenda política más amplia donde se disputaba la modernización del Estado. Por su parte los conservadores promovían un sistema alineado al catolicismo y los valores que lo fundamentan. El proyecto consistió en moralizar a la sociedad y crear ciudadanos fieles a la iglesia. El diseño también significó la consolidación de las jerarquías sociales, donde las diferencias de clase, género y la pertenencia a una región se explicitaba en lo contenidos escolares. El conflicto terminó con el triunfo de liberalismo, sin embargo, en la política el triunfo de Julián Trujillo de tendencia moderada y el ascenso de Rafael Núñez emergió la regeneración del conservadurismo con su programa político y educativo.

1.3. Lancasterianismo

Ahora pasamos a revisar a los investigadores que empezaron a poner mayor atención a la intervención de otros actores y de programas como el lancasterianismo y su rol en el contexto de la Independencia. Estos artículos amplían el debate sobre este modelo educativo, su influencia y las políticas que la sustentan. También, las investigaciones empiezan a examinar las crónicas de viajeros.

En esta línea de investigación, el historiador argentino Gregorio Weinberg (1997), examina el método lancasteriano desde la historia de las ideas. El estudio se enfoca en la figura de Simón Bolívar y Simón Rodríguez. Estudia la recepción y adaptación de este

modelo europeo. Su eficiencia lo hace aplicable y adaptable en situaciones donde los recursos son limitados como fue el caso en la Gran Colombia; la elección de este método responde por su capacidad de expansión. Por ello, los políticos independentistas usaron de manera estratégica para ampliar su discurso, su objetivo también incluyó cambios en el ámbito político, perceptual y cultural. La recepción de este modelo no fue pasiva, la resistencia vino principalmente de la Iglesia católica. También, Simón Rodríguez criticó este modelo por su pedagogía memorística, antes que procurar un pensamiento propio. El modelo no duró en Argentina y ni en Chile, mientras que en México tuvo una presencia significativa (Weinberg 1997).

Oswaldo Granda (2016) examina la adaptación y expansión del método lancasteriano en la Gran Colombia, enfocándose en la figura de Sebastián Mora Bermeo, sacerdote Franciscano, encargado por Simón Bolívar para expandir hacia el territorio ecuatoriano. En su periplo enfrentó desafíos de quienes se oponían a su proyecto, inclusive los gobiernos locales y la carencia de recursos. El autor plantea este método como una herramienta de socialización de la educación, lo plantea en términos de emisión y recepción. Granda (2016) entiende la expansión como una acción directa, sin observar las contradicciones que implica la implementación de un nuevo modelo, que empieza a replicarse en los países andinos. Con esto, el artículo demuestra que no está interesado en observar los cambios que se produce al importar ideas externas. Por otra parte, la mayor riqueza del trabajo está en el uso de las fuentes. Utiliza los folios originales, oficios, solicitudes, el periódico la Gaceta de Colombia y manuales de enseñanza.

Para la investigadora Bárbara García (2007) es importante estudiar la transición de la educación en el contexto de la Independencia y su influencia en el ámbito social. Según la autora, el método lancasteriano sirvió al contexto conflictivo de la Gran Colombia por su organización, al reunir una cantidad significativa de alumnos. Con esta nueva institución era más fácil difundir el pensamiento moral y los ideales republicanos. Critica este método por su metodología repetitiva y de memorización. También, el modelo causó tensiones con la religión católica porque en principio no se incluyó el catecismo (García 2007). En cuanto a los archivos, la autora utiliza documentos oficiales, la legislación, decretos, periódicos del siglo XIX y los discursos de la época.

Mario Castro (2017) investiga el caso boliviano, argumenta que las escuelas públicas de primeras letras operaban dirigidas por los cabildos a la par de las escuelas de catecismo.

El autor estudia la coyuntura política del gobierno de Andrés de Santa Cruz y concluye que el método no logró la difusión significativa, por tanto, los ideales republicanos no tuvieron efecto. Fracasó por falta de adaptación y el modelo no respondía a las necesidades locales; otra razón fue, la falta de recursos y maestros, la resistencia local a las reformas republicanas y la falta de control político para difundir. Una pregunta que se realiza el autor es si este método habrá que estudiarlo como una escuela urbana, rural o como una normalista. A nuestro criterio, el artículo deja pendiente el análisis sobre el cómo influyeron las tradiciones y estructuras sociales coloniales para resistir al cambio educativo. Este trabajo se basa en documentos de gobierno, legislación, informes oficiales de educación, correspondencia y periódicos del siglo XIX.

Otra lectura, esta vez basada desde la perspectiva del Estado lo plantea Myriam Báez. Examina el lancasterianismo como una herramienta pragmática para organizar el nuevo Estado colombiano. La educación significó un derecho donde el Estado tenía que actuar para lograr cohesión social. Además, Báez observa que este sistema fue una solución a los recursos limitados y fue notoria la implementación en las áreas urbanas. En cambio, critica la pedagogía mecanicista de este modelo, que valida la repetición antes que el desarrollo de pensamiento propio. Funcionó con mucha utilidad como un sistema de instrucción, pero no como formador de ciudadanos. El Estado no logró adaptar este modelo en las zonas rurales, donde se generó mayor rechazo, prefiriendo las formas tradicionales de educación y la fuerte presencia de la iglesia católica.

Otro estudio interesante, es el que ofrece José Mora (2021), donde el autor utiliza la categoría “andamios mentales” para analizar el lancasterianismo. Con esta categoría explica el control social y normalización implantado en la Gran Colombia, en 1821. La adaptación de este método fue una estrategia educativa y un proyecto político para formar ciudadanos leales a la República. Según Mora, este método generó oposición por parte de la Iglesia por tener un origen protestante, como también en las localidades donde el tradicionalismo religioso era dominante. En cuanto a la metodología, el autor utiliza la historiografía de la historia de las mentalidades de la Escuela de Anales y la historiografía de la historia de la Educación latinoamericana. El artículo limita su análisis a los andamios mentales, muy parecido a los dispositivos de Foucault, por ello se enfoca en aspectos como el control social y disciplina, dejando por fuera otras lecturas.

1.4. Educación indígena

México cuenta con abundante material académico sobre educación indígena. Además, existen facultades universitarias dedicadas al estudio sobre temas indígenas, revistas y conferencias anuales, lo que retribuye en una producción activa desde varios años atrás⁷. Dada la cantidad de documentos, delimitaremos nuestra búsqueda para examinar los artículos y libros editados a partir del año dos mil. Lo cual no significa que dejemos por fuera a autores mexicanos que se han convertido en referencia obligada al estudiar este tema.

Ariadna Acevedo (2008) analiza las prácticas educativas y de alfabetización en el espacio rural, entre 1830 y 1930, propone el concepto de “alfabetización ritual”, que explica la simulación de la lectura por parte de los niños nativos, donde ellos recitan textos memorizados, antes que una comprensión lectora. Esta práctica fue una respuesta a la barrera lingüística, a causa de las lecciones impartidas en español. El Estado implementó métodos pedagógicos para la lectura y escritura. A pesar de estos esfuerzos la barrera para comunicarse obstaculizó significativamente. Así, las prácticas educativas respondían más bien a intereses ceremoniales y políticos antes que al aprendizaje.

El trabajo de José Ruiz y Daniela Traffano (2006) analiza las políticas educativas en Oaxaca durante el siglo XIX, se enfocan en estudiar las percepciones de la élite política hacia los nativos. Los políticos consideraban la educación como medio para civilizar y moralizar a la población indígenas a quienes los representaban como atrasados, viciosos y un obstáculo para el progreso. Para los autores, durante la Independencia se diseñó políticas educativas para la creación un sistema de educación pública, laica y gratuita. No obstante, estas políticas no lograron afianzarse por la falta de estructuras escolares y la resistencia de los indígenas, su oposición fue por la desconfianza al Estado por imponer una educación ajena a sus costumbres, entendieron que la educación sería un instrumento de integración forzada hacia una identidad nacional.

Daniela Traffano (2000) estudia las reformas liberales en la segunda mitad del siglo XIX y como estas afectaron a las comunidades indígenas de Oaxaca y su relación con la iglesia. Estudia el proceso de secularización propuesta por el Estado liberal para reducir la influencia de la iglesia sobre los indígenas y promover una identidad nacional. También

⁷ Revistas sobre educación indígena: México Indígena, Revista Ra Ximhai, Pueblos y frontera digital. También se puede encontrar información en Luz Galván y otros. 2003. *Colección: La Investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

la disputa entre Estado e iglesia por controlar aspectos políticos y culturales de las comunidades rurales. Su tesis destaca la participación de los nativos en este conflicto para resistir al clero y a los dirigentes de sus comunidades alineadas con el gobierno del porfiriato. Por último, constata que las reformas liberales de desamortización de bienes eclesiásticos afectaron a las estructuras de poder local, poniendo en riesgo la autonomía comunitaria.

Anne Staples (2005) examina el proceso educativo en México desde la independencia hasta la reforma de Juárez. Escribe sobre el aumento de eventos como las guerras, epidemias y crisis económica como factores que frenaron el desarrollo de la educación. Este sirvió para moldear la identidad y promover la idea de progreso. La autora destaca el rol que efectuaron las instituciones la compañía lancasteriana y los seminarios conciliares que impulsaron el desarrollo de la educación. Por último, la secularización pretendida por los liberales fue impulsada por ilustrados y positivistas, en un esfuerzo por modernizar el sistema educativo.

Diana Mantilla (2014) intenta unir la historia de educación indígena hacia los estudios interculturales de educación en México, durante este proceso encuentra que es dominante la exclusión, discriminación hacia la población nativa, en el ámbito educativo. Hace un repaso por el periodo prehispánico, colonial y posindependiente. En este último periodo se planteó la creación de un Estado sobre el cual se ha intentado construir una identidad nacional desde un discurso homogenizante, en esta etapa los indígenas entraron a un proceso de castellanización y de integración bajo un modelo asimilacionista.

Entre las fuentes utilizadas por los autores, se puede registrar el Archivo General de la Nación. Examinan la documentación eclesiástica, documentos de la Gobernación de Oaxaca para estudiar las propiedades de la Iglesia, archivos del gobierno mexicano, notarías, archivos de la Arquidiócesis de México y archivos cantonales. Las investigaciones se enfocan en estudiar al gobierno para describir la visión de la élite sobre la educación indígena. Por otra parte, queda pendiente profundizar en temas como las prácticas cotidianas de los indígenas, examinar el entorno educativo y formas de resistencia.

Entre los autores que se han convertido ya en obras de referencia apuntamos a Pilar Gonzalbo Aizpuru. Escribe desde la historia social y cultural. Se enfoca en temas de

instituciones, procesos de aculturación y vida cotidiana en el contexto colonial, estudia los eventos históricos en relación con las políticas educativas de evangelización y los efectos sobre las comunidades indígenas. Ha estudiado fuentes escritas por cronistas coloniales, archivos eclesiásticos entre otros. Entre sus trabajos constan: “Familia rural, familia urbana: la Nueva España frente a la modernidad del siglo XVIII” (2021); “Por decisión o necesidad. La jefatura femenina en los hogares de México virreinal” (2017), y su último trabajo “Mulato Miguel, la crítica situación de los esclavos cultos, letrados”.

Otra autora es Dorothy Tanck de Estrada, historiadora que se destaca en la historia social enfocada en temas educativos de México con énfasis en el periodo colonial, el contexto de Independencia y el periodo republicano. Investiga los cambios en este contexto en las políticas educativas, en especial el papel de las escuelas a raíz de la implementación de la Constitución de Cádiz, que trajo reformas significativas para la población indígenas, en especial la abolición del tributo indígena y cambios en las formas de administración y la afectación a las organizaciones comunitarias. Al tiempo que analiza las estrategias de resistencia y adaptación a esta coyuntura. Entre sus trabajos constan: “La educación ilustrada, 1786-1836” (1977); “La educación primaria en la ciudad de México, 1786-1836” (1984); “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano” (1985), por citar estos ejemplos.

1.5. Escritos de pedagogos de la Revista Ecuatoriana de Educación

Según nuestra interpretación sobre este grupo de escritores es relevante su aporte al instalar en la historia de la educación la categoría integración, con lo cual explican la inclusión o exclusión de los pueblos indígenas en la formación de la nación. En este sentido se anticiparon a las investigaciones de la década de los 90 al instalar esta categoría, como también la idea de asimilación, entendido como aculturación. Debemos destacar que formaron un espacio intelectual para debatir sobre la historia de la educación, cultura y sobre las mentalidades. Sus escritos están registrados en la Revista Ecuatoriana de Educación que circuló entre 1947 y 1951⁸.

⁸ Este contexto es conocido como “El bloque ciudadano de los trabajadores en el movimiento democrático”, que produjo procesos de autonomía y organización de trabajadores, indígenas, campesinos y maestros (Coronel, 2016, 75).

Destacamos el trabajo de Emilio Uzcátegui⁹ (1947). Su escrito sobre el siglo XIX describe las condiciones de escolaridad, los decretos de los gobiernos, las estadísticas de escolaridad y los métodos de enseñanza, lancasteriana y la graduada. Menciona que la legislación sobre educación indígena significó “letra muerta”, lo cual generó como consecuencia una política de exclusión desde el Estado. A pesar de la suscripción de decretos y leyes para la construcción de escuelas para los indígenas, esto no se logró en la formación del Estado-nación.

Reinaldo Murgueytio (1951)¹⁰ considera que la educación pública se constituyó en el siglo XIX como parte del discurso estructurado y configurado desde el grupo aristocrático criollo con lo cual pretendía la integración de la educación y la escolaridad formal como parte de la “historia nacional” y de la cultura; dejando fuera a los indígenas, campesinos, afros y otros grupos. Así, el tema de la integración quedó pendiente para los actores del siglo XX. En consecuencia, Murgueytio plantea una solución pedagógica¹¹, que consistía en la creación de instituciones especializadas, escuelas bilingües diseñadas para una educación enfocada y diferenciada para los indígenas.

Desde una entrada etnográfica, Moisés Sáenz recopiló información de los indígenas de la década de 1930 sobre la base del discurso del “problema del indio”, situado en el indigenismo “reconoce al indio como elemento vivo de la nacionalidad”, de quien no es posible desaparecer su cultura y observa “en la tradición y la actualidad del indio, cualidades valiosas para la composición del perfil nacional” (1933, XIII); por ello,

⁹ Uzcátegui es un reconocido educador y visitador escolar. Compiló algunos trabajos dedicados a la descripción de la educación, la cultura, la pedagogía, entre otros temas. En su escritura historiográfica es evidente la relación entre la historia y la pedagogía. Entiende la historia de la educación como un “movimiento ascensional”, es decir, progresivo y en cierta medida evolutivo, donde la educación laica representa la superación de otros modelos, especialmente porque, a decir de Uzcátegui (1976), la educación laica se aparta cada vez más de la educación confesional. Los modelos anteriores a la educación laica responden al dominio de la Institución Católica, tanto en el contexto del Antiguo Régimen, hasta la Revolución Liberal. Reconoce los avances en las políticas públicas de educación, escolar, secundaria y universitaria llevada a cabo por García Moreno; pero critica su afianzamiento hacia la religión católica en la institucionalidad educativa.

¹⁰ Para Murgueytio (1951) la historia de la educación pública pertenece a la materia de “historia cultural”, entendida para el contexto de 1950. Es decir, una historia dialéctica, progresiva que sigue las “huellas del periodo indohispano hasta llegar a la época actual, siguiendo el camino del sol, de oriente a occidente, en armonía con la marcha” del tiempo (1951, 66). Como educador Murgueytio escribe “especialmente para los maestros”. Su narrativa busca legitimar al cuerpo docente como actores políticos del Estado. Es decir, situar y conectar el campo pedagógico y sus actores, esto es, los maestros, la escuela, la legislación, con la historia nacional.

¹¹ La propuesta del autor se puede verificar en varias obras: Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana 1906-1966; Yachay-huasi: libro de lectura del normal rural de Uyumbicho. Traducido al quechua por el profesor Humberto Vinuesa. Quito: Talleres Gráficos de Educación.

cuestionó la falta de integración en la construcción de nación. Para este autor, los acontecimientos del siglo XIX, como la independencia y la creación de nuevos estados, no lograron deshacer los sistemas de relación de producción colonial como el feudalismo (latifundismo) y la servidumbre. Sáenz observa que las caracterizaciones de las indígenas representadas por autores del siglo XIX siguen latentes. Para los indígenas la historia se ha detenido. Nada ha cambiado. Toma nota de las descripciones realizadas por Fermín Cevallos, de su Geografía Política (1887), menciona también a Teodoro Wolf, su Geografía y Geología del Ecuador (1892); y la Historia del Reino de Quito en la América Meridional, del padre Juan de Velasco (1789). Para Sáenz los cambios biológicos son necesarios y deseables porque apuntalan la formación de la “raza cósmica”, mientras que desde lo cultural la educación sirve para la integración de los pueblos, por ello, considero necesario incorporar políticas específicas para la educación de los indígenas, como también instituciones de protección y desarrollo de su cultura.

También, mencionar a José Vasconcelos, aunque no pertenece a los escritores de la Revistas, sin embargo, su influencia es conocida en Latinoamérica en específico su planteamiento sobre el tema del mestizaje como discurso de integración a nivel regional. Su propuesta intenta debatir y contrastar el positivismo biológico, con la idea del mestizaje como un proceso social y cultural determinada; en definitiva, la asimilación es la característica de la historia y esta no se detendrá hasta alcanzar la “fusión de los pueblos y culturas”. “La raza cósmica” es un proceso determinado por la historia para América, la creación de “una raza hecha con el tesoro de todas las anteriores, la raza final, la raza cósmica” (Vasconcelos 1948, 54).

En esta interpretación, los indígenas del siglo XIX han pasado ya por dos procesos de mestizaje, la primera anterior a la conquista y una segunda producida por la colonización. La conquista significó la españolización y la creación de “una raza nueva con el indio y con el negro (...). La colonización española creó mestizaje; esto señala su carácter, fija su responsabilidad y define su porvenir” (Vasconcelos 1948, 28). La reivindicación del mestizaje significa un proyecto social y cultural, en el cual los indígenas se encuentran en un estado intermedio como en un puente para lograr el objetivo de un sujeto mestizo universal en el cual se concilian las diferencias. Este nuevo sujeto se produce en una acción progresiva por la intervención de la educación; en esta tesis el indígena necesita una educación integral, y el acceso a una cultura moderna, por el camino de la civilización latina (Vasconcelos 1948).

En la década de 1930 y 40 fue importante la influencia de la denominada por historiografía, “Escuela Latinoamericana”, un grupo considerable de científicos sociales que contribuyó en el estudio de la especificidad de los países periféricos y la insistencia en que se requerían nuevas teorías para explicar sus diferentes estructuras, dinámicas y realidades (Kay, 2011); para ello se ven impulsados para buscar en la historia las explicaciones a la dinámica y la lógica de los sistemas de dominación y explotación. De aquellos destaco a José Carlos Mariátegui (2007) por su alcance en los debates para explicar la condición económica y social de los países latinoamericanos. Para este autor, el “concepto de que “el problema del indio” es uno que se resuelve con la educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico”. Todo lo contrario, las narrativas culturales son configuradas por el poder oligárquico, esto se constata por tres razones. La primera, el pasado no surge del mundo de las ideas, sino que tiene su base material en las relaciones de producción y responde a procesos históricos, en este sentido, la escuela y la pedagogía fueron instituciones creadas, diseñadas y manejadas por la burguesía y el gamonal¹². Segunda, la estructura institucional educativa está condicionada por el medio económico y social, por tanto, el acceso está restringido para la élite; y por último, a lo largo del siglo XIX al gamonalismo no se ha interesado en educar al indio, sino mantenerlo en la ignorancia y el alcoholismo (Mariátegui 2007, 21-22).

Por último, existe una amplia bibliografía sobre educación para indígenas cuyos autores estudian la época Colonial, aquí algunos ejemplos: En el texto “La educación de las elites indígenas en el Perú colonial” Monique Alaperrine-Bouyer (2001; 2007) y Burns (2002), arguyen que la población de Abya Yala fue escindida entre aquellos denominados como la élite y los comunes a partir de la educación para implantar las políticas coloniales. Escobar 1990; Fernández 2005; Gonzalbo (1989), enfatizan la evangelización como medio para la educación, lo cual significó un proceso civilizatorio que aglutinó entre la economía moral católica con las prácticas indígenas. César Itier (1991) estudia la escritura indígena contenido en expedientes judiciales y cartas de peticiones escritas en quechua. José Carlos de la Puente Luna analiza la relación de la escritura con los indígenas en su

¹² “Para Mariátegui, las relaciones feudales y capitalistas son parte de un único sistema económico y no constituyen dos economías separadas como en la concepción dualista de Haya” “Sostuvo que la burguesía local estaba ligada orgánicamente al imperialismo y al feudalismo y que conjuntamente oprimían y explotaban a los trabajadores urbanos y rurales, así, la lucha por la liberación nacional no neutraliza la lucha de clases y, por el contrario, se subordina a la clase.” Cristóbal Kay. 2011. *Latin American Theories of Development and Underdevelopment*. London and New York: Routledge.

artículo: “En lengua de indios y en lengua española”: cabildos de naturales y escritura alfabética en el Perú colonial” (2016). También, se ha explicado la educación indígena como contactos ilícitos de los nativos producidos en la cotidianidad con propósito de alfabetización (Heath 1992).

BORRADOR

Capítulo 2. Educación republicana: programa lancasteriano, difusión y transición social

Para una mejor comprensión de los inicios del programa educativo durante la Independencia, dedicaremos el presente capítulo para describir el contexto, siguiendo la pista hasta el territorio ecuatoriano. Primero examinaremos los inicios del modelo lancasteriano, su conformación que fusionó las ideas de Andrew Bell y Joseph Lancaster, enfatizaremos en la ideología de los autores y los momentos significativos que intervinieron en el contexto de estos personajes. Revisaremos también el proceso de difusión hacia Sur América a cargo de Diego Thompson. Luego, estudiaremos el proceso de formación del método lancasteriano y su apropiación como un programa de gobierno. Para este objetivo, revisamos el documento escrito por Lancaster titulado, “Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad” (1805); el informe “Al Comité de la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras” (1826) de Diego Thompson. Además, analizaremos leyes legislativas, decretos, disposiciones y la información difundida en el periódico Gaceta de Colombia. La ley de 1821 se convirtió en una ley matriz, porque su redacción y promulgación representó un acto inaugural de un programa educativo, que terminó afectando al territorio ecuatoriano, que hasta entonces se hallaba anexo a la Gran Colombia. Es una ley que contiene referencias específicas para los indígenas procurando su inserción a este programa. Sin embargo, la implementación de este modelo enfrentó desafíos y limitaciones para alcanzar a las comunidades indígenas y poblaciones rurales. A través de un enfoque histórico y el análisis del discurso educativo, exploraremos cómo la adopción de este modelo terminó replicando exclusiones sociales coloniales que contradecían los ideales de igualdad y ciudadanía, mismos que los gobiernos republicanos buscaban promover. El argumento que sostendremos es que el lancasterianismo fue un programa, entendido como un plan de Gobierno, cuyo contenido es un discurso educacional para la población. Además, el Decreto cumple la función de una ley, fue diseñado para conformar un cuerpo administrativo, elaborar reglamentos, normas y un contenido de enseñanza. También en este capítulo interesa demostrar su expansión hacia Ecuador, por la intervención de Sebastián Mora, cuya actividad denominamos misión educativa.

2.1. Contexto

En la década de 1821 la Gran Colombia se encontraba en un contexto de guerra. A pesar de esta condición de violencia, sus mentores debían continuar en la organización política

y en la creación de un sistema educativo. El encargado de la dirección fue Francisco de Paula Santander, un líder militar y político, fue vicepresidente y luego presidente de Nueva Granada.

Santander creía que la consolidación de un sistema legal fuerte era esencial para garantizar los derechos individuales y la estabilidad del Estado. Creía que el progreso de una nación no solo depende de la independencia lograda en el campo de batalla, sino también de la creación de instituciones sólidas para proteger la libertad. Era un institucionalista convencido, quería consolidar un Estado republicano sobre los principios de legalidad, civilidad y descentralización del poder (Lynch 2006).

Bajo su liderazgo, se implementó leyes y normas para regular aspectos de la vida política y social, incluyendo la educación, el sistema judicial y los derechos ciudadanos. Organizó un gobierno civil en el que las autoridades locales tuvieran mayor autonomía y control en la administración, para ello disminuyó la dependencia del poder central a fin de provocar la participación ciudadana. Además, creía necesaria la separación de poderes para evitar el autoritarismo.

En esta lógica, estableció un cuerpo administrativo. En términos estatales Santander estableció una burocracia especializada con funcionarios, letrados, para la gestión educativa. Fundó la Dirección General de Educación. Según el periódico oficial Gaceta de Colombia (número 243 del 11 de junio de 1826), designó a Félix de Restrepo como director de la Dirección General de Educación, junto con asistentes como Vicente Azuero y Estanislao Vergara, todos miembros de la Corte Suprema de Justicia, “individuos formados en leyes”. También, como parte de este colegiado, Santander formó comisiones con funciones específicas. Por ejemplo, la comisión para las escuelas elementales, formada por figuras como José Rafael Revenga, Francisco Soto y Rufino Cuervo, y la comisión para colegios y universidades con nombres reconocidos como José Manuel Restrepo, José María del Castillo y Vicente Azuero (Ahern 1989). Este grupo fue el encargado de elaborar el contenido y la estructura del sistema educativo. Esta elección responde a una visión reglamentaria y reguladora para la creación de políticas educativas; enfocó su atención en jerarquizar las especialidades entre las áreas de educación básica, que corresponde a las escuelas elementales, y la educación superior. Son los esfuerzos por crear una estructura formal un centro administrativo y luego su expansión hacia las periferias, como también fue un esfuerzo para demostrar legitimidad hacia la población.

Esta administración inicia el ordenamiento en sentido de modernización y la formalización de un sistema educativo; este debía ser el soporte para insuflar los ideales republicanos y la construcción de un Estado organizador. Este sería el encargado de supervisar y controlar el contenido.

Los independentistas proyectaron, en términos de Benedict Anderson (2000), una “comunidad imaginada”, un “artefacto cultura” creado en el siglo XVIII, que se adaptaba a diferentes realidades. Sirvió como un dispositivo de vinculación, creando discursos de pertenencia, identidad y subjetividades, en definitiva, el “nacionalismo”, entendida como generador de una visión comunitaria. Para los independentistas era esencial la construcción de un modelo político cuyo contenido debía aglutinar alrededor de valores como libertad, el conocimiento de los derechos y la ciudadanía. La educación fue considerada la “base del edificio social”, con el cual podían fortalecer nuevas lealtades, instaurar nuevos valores civiles, "prepara la felicidad de los pueblos que, cuando más ilustrados, conocen mejor sus derechos y se hacen más dignos de su libertad" (Ocampo 1992, 384). El objetivo era persuadir por todos los medios, hacia una vida cívica activa.

En lo que corresponde al discurso legislativo, los independentistas estaban convencidos que, con una Constitución fuerte y con la propagación de la instrucción pública, se lograría mantener la paz y el orden y “gozar de las dulzuras del sistema republicano”¹³. Para Santander era necesario el establecimiento de la ley y el acatamiento y la obediencia de la norma, para evitar el anarquismo, con el fin de crear ciudadanos industriosos, capaces de emprendimiento de manera individual. El nuevo sujeto del orden republicano debía conocer su deberes y derechos por tanto había que enseñar a leer y escribir.

La instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tiene en sociedad (...) El gobierno está obligado a proporcionar a los gobernados esta instrucción, como que contribuye al bienestar de los individuos y a la felicidad de todos (citado por Soasti 2020, 36).

Los políticos de la Gran Colombia entendieron la felicidad como la consecución de la libertad, por la vía de la emancipación, la realización del sujeto que se ilustra o se ilumina

¹³ Carta de Santander a Bolívar (21 de abril 1826). En *Santander Cartas precedidas de una noticia preliminar*. Bogotá: Librería Nueva. Banco de la República. Repositorio digital. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2298/>

produciendo, lo que Benedict Anderson (2000) denomina “revolución lexicográfica”; la creación de un sistema estructural que se refieren a la “ciudad letra” (Rama 2004), es decir, fundar universidades, colegios, bibliotecas, importar libros. En definitiva, la época republicana asociaba la felicidad personal y colectiva con la adquisición de conocimientos y virtudes cívicas, alineándose con los ideales de libertad e independencia. La administración educativa empezó a señalar modos de exhibir lo aprendido por los estudiantes. Se realizó convocatorias públicas para llevar a cabo los exámenes, con la presencia de autoridades, los representantes del Gobierno y el público. De este modo la educación cumplió con este protocolo o ritual cultural, era necesario demostrar lo aprendido, y exhibirlo de manera pública por medio de certámenes y concursos organizados por el Gobierno. Como también hacerlo evidente en las disertaciones y en los escritos, se impuso como norma citar a autores contemporáneos y a los de la época clásica¹⁴.

La educación empezó a ser parte de la ecuación conocimiento igual a felicidad. La disertación de Duque Gómez ejemplifica esta unión; nos referimos al “Discurso preliminar a la apertura de los cursos de estudios de la Universidad Central” (en Colombia):

Todo se hace por el hombre y para la felicidad del hombre, desde los primeros y más sencillos consejos del padre que educa a su hijo hasta las más graves y profundas lecciones del maestro que instruye a sus discípulos en llegar principios de una elevada filosofía (Citado por Báez 2006, 26).

La visión de Duque es humanista, entiende la felicidad como consecuencia de la educación sobre las personas, los actos educativos significan un modo de formar el bienestar. La educación no solo responde a los propósitos instrumentales como adquirir conocimiento y las habilidades técnicas, sino implica la consecución de la felicidad. La construcción de la escuela se une a la sociedad y se extiende a la familia, los consejos de los padres, en sentido de un *pater familias*, es decir, la sujeción y autoridad al padre que, se entiende que era un ciudadano honorable, su enseñanza debía coincidir con las lecciones del maestro. Así se construyó la idea intersubjetiva de felicidad, tanto la

¹⁴ Zapata, Ramón. 2003. *Libros que leyó el Libertador Simón Bolívar*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorgue Tadeo Lozano. El autor realiza un estudio sobre los libros y la biblioteca de Simón Bolívar.

sociedad, la familia y la escuela se convertían en una comunidad para interactuar con los mismos valores educativos, en sentido simbólico, se crea sentido de pertenencia.

2.2. Historia de lancasterianismo.

Para algunos investigadores de la educación, el método lancasteriano responde a una innovación educativa por su economía en el número y la remuneración para los maestros, el ahorro en recursos y el alcance a grandes masas, este fue adoptado por los líderes de la Independencia (Granda 2016). Fue un método organizador en medio de la convulsión social, el desplazamiento de la población a causa de la guerra y para alcanzar a las poblaciones locales (Weinberg 1997). También, resalta el pragmatismo entre la política y el método de enseñanza para la difusión de valores republicanos (Ahern 1991; Núñez 1999); y fue un método eficiente y de rápida difusión (Báez 2006, Caruso 2003).

El método lancasteriano es la combinación de dos propuestas, la de Andrew Bell y Joseph Lancaster que fusionó dos experiencias distantes, en la formulación y práctica de un diseño educativo que responde a los requerimientos de inicios del siglo XIX. Es importante conocer el inicio de Andrew Bell como capellán militar y ministro anglicano, que llegó a cumplir sus funciones en la India, en Madrás, lugar donde observó a los niños de la comunidad en una singular acción de enseñanza, dice Lancaster al escribir sobre Andrew Bell:

Parece sin embargo que el método de Bell está en uso desde tiempo inmemorial en algunas partes de la India, cuna de la civilización (...) cuenta en su viaje al Malabar, que hallándose en el pórtico de una Pagoda, vio a muchos niños que se enseñaban la lección unos a otros; y que habiéndoles preguntado quién era el maestro, respondieron que ellos mismos se enseñaban¹⁵.

Además, los infantes hacían trazos en la arena para explicar a otros. Esta observación inspiró a Bell para aplicar en la escuela a su cargo mientras cumplía su misión militar en la India. El capellán combinó su observación con la disciplina militar Occidental, donde sobresale el mentor y una cadena de reproducción jerarquizada, de responsabilidades y posiciones de autoridad entre sus compañeros, también el estímulo de competencia entre

¹⁵ Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster o Plan de educación para los niños pobres, 1819. Córdoba: Imprenta Real. Disponible en: https://biblioteca.cordoba.es/BibDigital/OCR/1819_lecciones_ensenanza_mutua_bell_and_lancaster_ocr.pdf

grupos o equipos, liderazgo y obediencia, categorías que se encuentran en la base del diseño del programa. La práctica autónoma de la población india fue transpuesta hacia el modelo educativo. Leyendo con Edward Said (1997) diremos que este método surge como una “apropiación” en la asimétrica relación entre Oriente y Occidente¹⁶. La abstracción de este modelo, por parte de Andrew Bell, se plasmó en su libro “Un experimento en educación realizado en el asilo masculino de Madrás” (1797).

Por su parte Lancaster vivió en el contexto de la Revolución industrial en Inglaterra (1778-1838), vio los cambios y contrastes entre la vida campesina y la formación de la clase trabajadora, el desplazamiento de la gente para formar las ciudades, la explotación de los niños en las fábricas, fueron los factores que motivó a dedicar su vida a educar a los niños y jóvenes pobres. En este sentido la mayoría de los investigadores analizan esta relación de industrialización con el plan lancasteriano como un modelo que responde a la lógica de producción de la fábrica y su diseño que responde a una disciplina y normalización de los niños, tanto en su contenido de estudio como en la estructura de las edificaciones (Ahern 1991; Sanabria 2010; Carreño 2019, Báez 2006; entre otros).

Por nuestra parte, planteamos que el estudio del modelo debe incluir la variante religiosa. Es conocida la vocación de Lancaster por la educación de los pobres era parte de su convicción religiosa, protestante cuáquero, miembro de la Sociedad de Amigos. Por tanto, piensa su modelo de educación en términos de una misión. Para ello intenta organizar un establecimiento con el apoyo de diferentes personas y convicciones religiosas. Conmina a las sectas religiosas a ocuparse con urgencia del tema educativo, presentando como una vía para producir cambio en la población pobre de Inglaterra, a crear sociedades preocupadas por los niños y mejorar su condición desde la educación. Ofreciéndoles la enseñanza en su tiempo fuera del trabajo, por ejemplo, los domingos.

Encontramos que el diseño de su método fue adaptado de la iglesia protestante, en especial la idea de difusión masiva. Las iglesias protestantes promueven la participación de la comunidad y el aprendizaje constante entre sus miembros, lo que genera el liderazgo por mentores y la relación enseñanza aprendizaje, creando un sentido de cooperación y

¹⁶ “El tono de esta relación entre el Oriente Próximo y Europa lo dio la invasión napoleónica de Egipto en 1798, invasión que fue, por muchas razones, un modelo perfecto de lo que es una verdadera apropiación científica de una cultura por otra aparentemente más fuerte. En efecto, con la ocupación napoleónica de Egipto, se pusieron en marcha muchos procesos entre Oriente y Occidente, procesos que todavía hoy dominan nuestras perspectivas culturales y políticas” (Said 1997, 72).

el apoyo mutuo, además esto se reproduce en un contexto cotidiano (Lancaster 1805). El modelo educativo lancasteriano, realiza esta réplica, la de reproducción del conocimiento formando una cadena que se multiplica, de ahí que el modelo promueva valores como la responsabilidad y cooperación, la obligación mutua de aprendizaje para enseñar a otros. Además, la característica del movimiento protestante era realizar reuniones masivas con lo cual lograban enseñar a la mayor cantidad de personas. En el modelo se refleja esta forma de masificación. Lancaster procuró la mayor participación posible, lo impulsaba su religiosidad como una misión urgente entre la alfabetización de la gente pobre, unida con la enseñanza de la Biblia (Lancaster 1805).

Sin embargo, es un modelo que surge sin la participación del Estado, tampoco del gobierno. Lancaster considera que el Estado debe tener un rol activo en la educación pública. Para el autor la única forma de lograr un cambio duradero es buscar una solución a escala nacional. Plantea superar los criterios de sectarismo político y religiosos porque interfieren en el desarrollo del método y frenan el crecimiento de las escuelas.

Otra influencia en el diseño de este programa fue la filantropía, el apoyo de benefactores aristócratas que financiaron económicamente a través de suscripciones. El proyecto recibió el apoyo financiero constante del Duque de Bedford y Lord Somerville, cuyos recursos sirvieron para ampliar la escuela y aumentar más alumnos, la compra de material didáctico, obsequios, insignias de reconocimiento para estimular la competencia y motivación a través de estímulos (Lancaster 1805).

En definitiva, la propuesta de Lancaster o como lo denomina “experimento”, se basa en el apoyo de benefactores para sostener su estructura, los aportes de fondos legitimaron el proyecto educativo para expandir hacia otros lugares, de este modo comprobó que la educación de monitores a una multitud de niños era posible. Expone sobre la necesidad de genuinos benefactores que aporten sin condicionamientos y que superen los límites que se interponen entre facciones por la creencia religiosa e inclusive política. La ausencia del Estado para los sectores pobres en el ámbito educativo resultó en el aumento de una población sin valores y normas necesarios para insertarse en las ciudades. Lancaster demanda una participación más activa de este para asegurar el acceso a la enseñanza de los niños, sin importar su origen social y creencia religiosa.

2.3. Difusión

La expansión del lancasterianismo¹⁷ estuvo a cargo de Diego Thomson¹⁸. Un religioso protestante, que había decidido dedicar una vida misionera con la distribución de Biblias en lengua castellana y fundando escuelas con el método mutuo. En esta difusión participaron dos organizaciones, la British and Foreign School Society, fundada en 1803 para difundir globalmente el sistema, incluyendo para América del Sur y La Sociedad Bíblica Británica y Extranjera (Baeza 2020; Amunátegui 1895; Browning 1920).

En su informe al Comité de la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras del 25 de mayo de 1826, Diego Thompson da cuenta de la “misión” escolar llevada a cabo en esta región. Empieza por Argentina, donde la educación se encontraba a cargo de Bernardino Rivadavia, que a la fecha del informe contaba con alrededor de cien escuelas. En Uruguay se estaba formando 208 estudiantes y el contacto con Antonio Larrañaga “sacerdote de entendimiento liberal e ilustrado i amigo de la educación”¹⁹, destaca también la creación de una escuela privada con este método de enseñanza. En Chile, el modelo de enseñanza mutua se encuentra bajo la supervisión de Bernardo O’Higgins, no especifica el número de escuelas, tampoco de alumnos. En Perú para 1821 asistían 230 niños, como estudiantes. En este país resalta la resiliencia que produce el método mutuo. Las clases en Lima se habían detenido a causa del conflicto de la Independencia y la escuela se halló ocupada por el ejército español. No obstante, esta escuela supero la irrupción, logró recuperarse más fácilmente por su organización flexible y la relación de mentores-alumnos, lo que no sucede donde el maestro es el actor central de una clase. En Quito espera establecer un seminario de educación femenina. Las dificultades eran varias, siendo la principal, la necesidad de convertir un monasterio en un lugar de enseñanza, para lo cual se requiere la aprobación del Congreso colombiano (Thompson 1826).

En Perú también fue importante la escuela en Huanuco, como un hito significativo. Dice en su informe, que esta escuela se halla dirigida por un indígena que había estudiado en

¹⁷ “En un principio, muchos masones latinoamericanos respaldaron este sistema. San Martín apoyó y financió a Mr. Diego Thomson, protestante escocés y miembro de la Sociedad Escolar Británica y Extranjera, y de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, quien tuvo a su cargo el desarrollo del método lancasteriano. Este método se basaba en un sistema piramidal de alumnos convertidos en profesores que enseñaban lo fundamental (lectura, escritura y, adicionalmente, a sumar y restar) a la mayoría de la población. La Biblia (aunque en su versión Católica) era una pieza fundamental del sistema, por lo que se tradujo el Nuevo Testamento al quechua” (Aljovín 2000, 69)

¹⁸ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República.

¹⁹ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I, comprende los tomos I y II*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República, página 63.

la Escuela Central de Lima bajo su supervisión. A quién lo considera capacitado para llevar la enseñanza a su lugar de origen y sus alrededores. Para el misionero Huanuco significó un sitio estratégico para expandir la educación hacia las regiones amazónicas de Huallaga, Ucayali. Dice Thompson:

Guánuco es un punto central desde donde creo que pudiera hacerse mucho en beneficio de aquellas pobres gentes, que a pesar de haberles cabido en suerte una de las más fértiles regiones del globo, viven errantes, casi desnudos, sin lo necesario aun para satisfacer el hambre, en absoluta ignorancia de todas las artes i comodidades, y lo que aún es más lamentable, sin que penetre a sus almas una vislumbre del mundo venidero, i de la felicidad eterna.²⁰

Este contexto evidencia la mirada paternalista de Thompson sobre los indígenas. Estos son representados como receptores pasivos de conocimiento. El modelo lancasteriano está sustentado en este enfoque evangélico de salvación de los pueblos indígenas, que se complementa con la impartición de valores protestantes; con ello se desestima las creencias y valores de la comunidad nativa. Para Thompson la educación debe yuxtaponerse con la instrucción religiosa. La educación cumple la función instructora, un mecanismo de integración de las comunidades, por tanto, de control por medio de valores y la moral con lo cual busca reconfigurar las identidades locales. El propósito era claro extender la enseñanza de la Biblia para la “felicidad eterna”.

La llegada del lancasterianismo implicó la adopción de mayores posibilidades de alcanzar la resonancia social, su enseñanza de las primeras letras fue una forma de cristalizar lo que entendían en este contexto por educación “pública” y el inicio de una educación laica. “En teoría, este método significaba la pérdida del monopolio educativo que la Iglesia tenía en las parroquias, dado que los civiles habrían de convertirse en maestros. Por lo tanto, el sistema lancasteriano se basaba en una sociedad civil activa” (Aljovín 2000, 69). Por nuestra parte, no estamos de acuerdo con este optimismo. Dado su contenido protestante, el modelo causó resistencia por parte de la iglesia católica y la propuesta educativa pasó por un filtro de contextualización y traducción hacia Latinoamérica. Al

²⁰ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I, comprende los tomos I y II*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República, página 71.

menos hasta ahora encontramos elementos que componen el método lancasteriano para su adaptación en los Andes.

Primero, el modelo surge para reunir a niños pobres y quienes fungen de preceptores lo hacen por vocación y una intención de misión para su expansión. En la Gran Colombia, como ya revisamos en los párrafos anteriores, se plantea una institución burocrática, donde el colegiado también interviene con sus intereses. Segundo, el contenido del modelo y su diseño responden a una visión protestante. Es cierto que políticos como Vicente Rocafuerte simpatizaban con el protestantismo inglés, no obstante, para su adaptación tenían que traducirlo a la versión católica. Así se utiliza el modelo en su forma, pero su contenido se deja en manos de los religiosos. Tercero, el lancasterianismo surge de una iniciativa individual, por ausencia del Estado. Los aportes responden al financiamiento privado, en específico lo sostiene la beneficencia de individuos acaudalados. En el caso de la Gran Colombia, es el Estado quien lo promueve, y el financiamiento para la educación de los indígenas, se plantea con la venta de las tierras de resguardo.

Por último, el modelo funciona en contexto de convulsión social. La enseñanza mutua permite mantener contacto, inclusive volver a reunir pequeños grupos de aprendizaje, una capacidad de resiliencia, como se vio en el caso de Lima, durante la recuperación de la ciudad por el ejército español. Algo que un modelo centrado en un solo maestro no puede alcanzar.

2.4. El discurso educativo en la legislación, la construcción de los sujetos indígenas

Una vez que hemos seguido la ruta del modelo lancasteriano hasta Sudamérica ahora corresponde analizar la conversión hacia un “programa” entendido como un texto discursivo gubernamental. La principal huella es el discurso legislativo. Los decretos promulgados por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander entre 1819-1826, trazan acciones, decisiones y un programa educativo, que incluye al Departamento del Sur (Ecuador, Guayaquil y Azuay); entre esta normativa encontramos aquellas que fueron dirigidas para la población indígena, constan los siguientes: “Decreto sobre establecimiento de escuelas públicas en este Departamento”, 6 de octubre 1820; el “Decreto sobre, Establecimiento de una escuela de primeras letras”; “Reforma al plan de estudios” (López 1990, 17). “Ley 8 sobre creación de escuelas de primeras letras”, 2 de

agosto de 1821²¹; “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”; “Ley del 6 agosto de 1821”²²; “Ley para que se auxilie las tribus de indígenas que quieran abandonar su vida errante.”²³

Desde la perspectiva del poder constituyente, la Ley de 2 de agosto de 1821, implica una ruptura al modelo colonial y responde al contexto de conflicto social y cambio de poder. En este sentido este código significa una innovación por la posibilidad para determinar una estructura administrativa para la educación con sus normas y modulaciones, que dan forma al nuevo Estado. La Ley se ocupa de temas como el acceso, cuando ordena la construcción de una escuela en parroquias con más de cien habitantes, un intento para acelerar la alfabetización. El financiamiento lo realizarían los propios vecinos, sumado los fondos de gobiernos locales. En el artículo 11 señala que la formación debía responder a los ideales de una ciudadanía republicana, por tanto, se enseñaría los derechos de los humanos y se inculcaría los dogmas de la religión y de la moral cristiana. A la creación centralizada de un colegio de administradores de la educación, se unen las autoridades locales, los jueces, curas y los alcaldes, quienes tendrían un rol activo en la implementación de las escuelas, tanto en la supervisión y la recaudación de fondos. Y al señalar la inculcación de valores cristianos, refleja la relación entre la Iglesia y el Estado para colaborar en este tema. Se encuentra también los intentos por uniformizar la enseñanza al establecer el método lancasteriano y la dotación de materiales como cartillas y libros. Otra norma importante es la inclusión de las niñas en los principio básico y habilidades prácticas.

Al leer la ley desde una perspectiva indígena, resalta el esfuerzo inicial por incluir a los nativos en el sistema educativo, no obstante, lo hace en un contexto donde la estructura colonial con su visión estamental se mantenía activa. Amplía la burocracia, ahora extendida hacia la población rural; los indígenas quedan bajo vigilancia externa a su comunidad. Además, el gobierno podía intervenir en su forma de organización.

²¹ Gaceta de Colombia No. 3 (13 de septiembre de 1821). Biblioteca Virtual del Banco de la República [Colombia]. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/181>

²² Cuerpo de leyes de la República de Colombia, que comprende todas las leyes, decretos y resoluciones. 1840. Caracas: Imprenta Valentín Espinal. Disponible en <https://acortar.link/KFS6pM>

²³ Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1823 y 1824. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. Biblioteca Nacional de Colombia, Catálogo en línea. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/77915

El discurso constituyente reconoce la existencia de pueblos indígenas, inscribe una nueva representación sobre los nativos, antes llamados indios; a partir de 1821 se asigna la denominación pueblos indígenas, de esta forma se inscribe su acceso a la educación. Aunque, esta inclusión está condicionada a los recursos de la tierra comunitaria, tanto su alquiler o su enajenación. La resistencia vendría por quienes no estaban familiarizados con la economía mercantilista de venta de los recursos comunitarios a cambio de un servicio público. Ahora la ley regula en específico sobre las tierras comunales, una forma de propiedad colectiva, de por sí un recurso limitado, y abre la posibilidad arrendamiento para generar recursos; en esta codificación aparece implícito el Estado como propietario de la tierra, del cual podía decidir. Para los pueblos indígenas, la tierra comunitaria significó su dependencia para subsistir. Ahora, la carga financiera de la educación recae sobre sus propios recursos, aquellos derivados de sus tierras. Simón Bolívar promulgó que:

En los pueblos de indígenas llamados antes de indios, las escuelas se dotarán de lo que produzca los arrendamientos del sobrante de los resguardos, lo que se verificarán según las reglas existentes, o que en adelante se prescriban; pero si en el pueblo residieren otros vecinos que no sean indígenas, ellos contribuirán también para la escuela²⁴.

Esta codificación proyectó también la dotación de escuelas sustentadas por los arrendamientos del sobrante de los resguardos, además, con la contribución de los vecinos no indígenas. Este proyecto encontró resistencia entre los tradicionalistas, aristócratas y algunas comunidades indígenas, estos últimos se opusieron al proyecto por el contenido de la privatización de las tierras comunitarias (Báez 2006). Por eso, en 1828 Bolívar decretó el restablecimiento del tributo indio, bajo el nombre de contribución personal,²⁵ terminando con ellos el proyecto de una población conformada por ciudadanos, con lo cual se supone fracturaría la jerarquía social estamental.

Una facción de los actores políticos independentistas creía que los indígenas podían alcanzar una cultura de habilidades y llegar a alcanzar el grado de aprendices, pero no era un colectivo al cual se podía enseñar una de cultura de ciencia; la idea de cambio, progreso, estaba destinada a la élite. Esta posición se encuentra en los escritos en

²⁴ Ley 1 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos (6 de agosto de 1821). En Leyes de 1821, página 108-113

²⁵ Gaceta de Colombia No. 450, trimestre 36, 31 de enero de 1830.

“Meditaciones colombianas” (1829), del político colombiano Juan García del Río, dice este autor:

Es necesario no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe. La educación del pueblo debe consistir en la buena moral y las artes prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus trabajos y a la felicidad de su vida, en bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado, y conservar su depósito. (García del Río 1829, 27-28).

En este argumento emerge la idea de estamentos sociales, el autor divide entre la plebe y la élite, una educación científica y una popular, también entre individuos que existen para el trabajo y aquellos que se educan para dirigir. El discurso educativo acentuó las clases sociales, la educación popular, (se entiende que no se refiere a la población pobre), debía enfocarse a la enseñanza de la “buena moral” y “virtudes indispensables”, que cambie y corrija prácticas que no se ajustan y no convienen a la clase dominante, como también el trabajo y las artes prácticas, esta “división del trabajo” impulsaría la producción tanto en su eficiencia como en la cantidad.

Este progreso del saber clasificado entre uno científico y otro popular debía fortalecerse con la migración de “gente industriosa de otros países”. Para García del Río, mejorar la economía era un objetivo alcanzable mediante la educación, la libertad de industria y la seguridad para la migración desde otros países

La verdadera fuente de riqueza pública consiste, en efecto, en una población á la vez numerosa é ilustrada, como que ella sola aumentan el trabajo, del cual se derivan todos los otros bienes, i sola permite la división del trabajo, uniendo así su calidad á su cantidad. Más para traer semejante emigración á nuestro suelo, i para que el país reporte de ella las ventajas que otros han reportado, es necesario que el emigrante reciba del gobierno algún auxilio en terrenos validos i en instrumentos de agricultura, que no encuentre trabas en el ejercicio de su industria, i que goza en plena seguridad del fruto de su trabajo (García del Río 1829, 90).

Para el autor la fuerza laboral tenía que estar educada para optimizar la economía, para ello era importante lograr el conocimiento en sentido de división del trabajo, para

consolidar el sistema productivo del país. Aboga por una migración en especial la agrícola y se debía entregar tierras baldías, herramientas de trabajo y eliminar toda restricciones para adaptarse en estos territorios. Plantea una política de producción ligada al gobierno y sus políticas; Del Río creía que estas metas son posibles con la educación de la gente.

Frente a esta propuesta, José Manuel Restrepo presentó sus objeciones. Situado desde el pensamiento tradicionalista, aunque participó en conjunto con el gobierno de Francisco Santander. Para Restrepo la idea de degradación se convirtió en un criterio dominante para explicar la situación genética y cultural de los indígenas, su condición social de paría, abyecto e ignorante era hereditaria, por lo tanto, transmitido entre generaciones. La cristalización de la degeneración se halla en manifestaciones del cuerpo, marcas, color de piel, el tamaño corporal, el cabello e indicios morales como la pereza, la indolencia y otras “alienaciones mentales”. Estaba convencido que los indígenas estaban reducidos “á cultivar sus tierras en común [aunque] nunca las han mejorado, y sin más aspiraciones que vegetar tristemente en sus pueblos”²⁶

Además, para los tradicionalistas los indígenas son un “pueblo sin futuro”, quienes serían asimilados por las clases sociales dominantes los cuales terminarían borrando sus costumbres ancestrales, como también por la mezcla causada por los matrimonios y la difusión de la instrucción (entendiendo por esta las normas dirigidas para cambiar conductas de los indígenas) mediado por la escuela primaria donde los hijos de los nativos aprenderán a leer y escribir. Restrepo define su programa en estos términos:

Fuera de fomentar el ejercicio, por cuantos medios están á su alcance las escuelas primarias en las parroquias de indígenas, dio en 14 de marzo del año pasado, un decreto para que cuatro indios jóvenes sean admitidos en cada uno de los colegios seminarios de Bogotá, Caracas y Quito, y dos en los demás. Como era imposible que se instruyeran en los colegios sin algún auxilio pecuniario, el gobierno asignó a cada uno diez pesos mensuales de los fondos públicos. Llevada al cabo esta medida, que sujeta el gobierno á la aprobación del congreso, será un estímulo poderoso para que los indios procuren que sus hijos se instruyan. Los que salgan aprovechados de los colegios vendrán a ser eclesiásticos ú ocuparán destinos públicos, y elevándose sobre antigua clase, darán aspiraciones á todos sus deudos. Así, poco á poco los indígenas serán otros hombres bajo el imperio de la libertad y de las instituciones republicanas (Restrepo 1823, 15).

²⁶ Gaceta de Colombia No. 204, Trimestre 17, 11 de septiembre de 1825.

Como secretario de Estado de Colombia Restrepo proyectaba que estos cambios se producirían en unos cincuenta años, tiempo en el cual la Unión Colombiana sería habitada por hombres libres, los indios se habrían “mezclado con la raza europea y con la africana, resultando una tercera, que según la experiencia no tiene los defectos de los indígenas; finalmente las castas irán desapareciendo poco á poco de nuestros suelos” (Restrepo 1823, 15).

El discurso de la degeneración del indígena pretendía desactivar el conflicto social y la intervención de las milicias realistas movidos por el ascenso social que significaba las promesas de la Corona realizadas a los indígenas; este tipo de alianzas realistas surgieron en paralelo en Venezuela (Coro), Colombia (Santa Marta), Ecuador (Cuenca) y en el norte y sur del Perú (Piura y Cusco) (Echeverri 2018; Coronel R. 2011; Gutiérrez 2007).

A pesar de la complejidad ideológica, se produjo un impulso educativo que incluyó a los indígenas. La Gaceta de Colombia No 29, señala: en “todos los colegios, seminarios se admitirán los indios puros á servir sus becas de fundación: por ahora habrá cuatro indígenas en el de Bogotá, cuatro en el de Caracas, igual número en el de Quito, cuando se halle en libertad, y dos en caso uno de los demás seminarios”²⁷. La beca consistía en ciento veinte pesos anuales para usarlos en vestuario, otros útiles, y se encargan a los rectores, para que los cuiden “paternalmente de los educandos de esta clase desgraciada.”²⁸ La implementación de esta política permitió que esporádicamente aparezcan los indígenas en estas noticias. Como fue el caso del Colegio seminario de Cuenca, donde se realizó un examen público en el que resaltan los estudiantes de gramática castellana, los indígenas Marcelino Taca, Domingo Uriguen y José Antonio Torres.²⁹

2.5. Reorganización de la educación en el Departamento del Sur

Un oficio escrito en 1822 por el coronel Tomás de Heres³⁰, Gobernador de Cuenca, revela los desafíos que enfrentaban las autoridades locales para establecer la educación

²⁷ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

²⁸ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

²⁹ Gaceta de Colombia No. 210, Trimestre 17, 23 de octubre de 1825.

³⁰ “El atender a la educación pública era una de las cosas que llamaba altamente mi atención: ella estaba del todo abandonada en estas provincias, y traté de establecerla. Pero para esto, ¡qué dificultades no se presentaron! No había rentas, no había maestros, y ni aún habitaciones destinadas para el efecto. El primer paso que di fue averiguar por mí mismo las fundaciones de capellanías legas, cuyo goce no se sabía a quién tocaba y pasarlas al señor Provisor, para que las adjudicase a la enseñanza, con arreglo a las órdenes del soberano Congreso. Le ofrece también para que, en virtud de sus facultades permutase las fundaciones que

pública en provincias recién independizadas. En sus escritos se menciona la existencia de sitios dedicados a la educación que fueron destruidos, o a su vez, los locales fueron utilizados como cuarteles volviéndolo difícil la implementación educativa. También, la falta de maestros, carencia de materiales y obstáculos propios de una estructura colonial y precarizada por las batallas. En cuanto a lo político resalta la acción de redirigir los recursos de las capellanías y de ciertas propiedades testados como caritativos para aumentar los recursos para la educación. Escribe Heres: “Le ofrecí también para que, en virtud de sus facultades permutase las fundaciones que había a favor de niños huérfanos, al de la misma enseñanza, por estar informado que no llenaban su fin” (Márquez 1929, 299). Las fundaciones empiezan a tener un marco regulatorio por parte del gobierno, lo realizó en colaboración del Provisor, además, la casa para niños huérfanos que fue cambiada a favor de la escuela luego de verificar el uso que tenían dichas casas.

El oficio revela la complejidad de iniciar a llenar el vacío institucional y construir una estructura administrativa para la educación en el contexto poscolonial. Podemos interpretar, en las acciones del Gobernador, cierta intención de secularizar la educación al empezar a utilizar los bienes eclesiásticos para fines civiles. Se empieza a imponer el valor educativo sobre los objetivos tradicionales de la Iglesia y demuestra su actitud por instalar un orden social donde el Estado tuviera mayor autoridad sobre la Iglesia y sus bienes. Heres también sigue la lógica administrativa estatal, y delega responsabilidades. Nombra director de escuela al señor José María Landa “sujeto de celo y actitud para el desempeño del encargo, y a quien además por su asiento en el coro toca esto de obligación” (Márquez 1929, 299). Considera la educación como un rol formativo, no solo de habilidades prácticas, sino en el carácter moral y el comportamiento, especialmente en la educación de las niñas, que lo vincula al bien estar social:

Y a fin de que las niñas no careciesen, como hasta aquí, de la educación que tanto influye en el bien de la sociedad, exhorté al señor Provisor para que, sin atender a excusas, hiciese abrir en cada monasterio una escuela, para cuyo régimen también he dado un Reglamento particular. (Márquez 1929, 299)

Resalta en este escrito la instrucción de abrir en cada monasterio una escuela. Significa la carencia del Estado de estructuras y a la vez la tensión con la iglesia que ahora empieza

había a favor de niños huérfanos, al de la misma enseñanza, por estar informado que no llenaban su fin.” (Carta compilada por Márquez 1929, 299).

a perder espacios físicos, además dictar un reglamento particular para el régimen de las escuelas en los monasterios, con lo cual podían intervenir inclusive sobre el contenido. Confirma la difusión y expansión de la educación con cierto control del gobierno y a generar tensión sobre los intereses de la iglesia.

La intervención del nuevo gobierno significó la reorganización política a través de decretos. Así se confirma las normas dictadas para los colegios seminarios, con ello, los independentistas, demuestra el interés que habían puesto sobre la educación religiosa de los indígenas. En septiembre de 1822, el Intendente del Departamento del Sur Antonio José de Sucre, envió una circular a los representantes de los cabildos de Ibarra y Otavalo. La disposición del Gobierno fue la admisión de cuatro jóvenes indígenas cuya cualidad se enfatiza como de “ascendencia pura” y perteneciente a la localidad para recibirlos en los Colegios Seminarios, además, debían demostrar cualidades como la aptitud para el aprendizaje y una vocación para progresar en los estudios. “Le harán entender así al escogido como a sus padres y a los demás indígenas que el Gobierno sostiene estos cuatro naturales con la decencia que todos los demás colegiales a cuyo efecto se abonarán 120 pesos.” (citado por Paladines 1996, 223)

El texto muestra la intención del Gobierno por incluir a los indígenas, en este caso a la educación religiosa. Una clara intervención sobre las decisiones en asuntos educativos orientados a la preparación eclesiástica. El colegio seminario fue importante para la formación del clero secular, esta formación permitiría sostener a la iglesia y décadas más adelante volver a recuperar el protagonismo político. Sin embargo, no responde a una disposición abierta sino condicionada, muy pocos podían acceder, además se condiciona a partir de la identidad nativa, estos debían ser “indios puros”, se apela con ello a la pureza racial. Esta forma de identificación significa la aceptación en los modos de definir a los nativos, por parte de la población, que segmenta a los indígenas representando en grados de mestizaje. También, el texto enuncia matices paternalistas, el Gobierno observa las habilidades de los individuos y pueden entrar solo aquellos que cumplen con los requisitos. El acceso se mide en términos de expectativa, dice el texto: “sostiene estos cuatro naturales con la decencia que todos los demás colegiales.” (Paladines 1996, 223). Podemos decir que era una inclusión condicionada; se promete un tratamiento igualitario, a la vez que se obliga a los indígenas a ajustarse a las normas y expectativas del diseño educativo. Por último, la enseñanza estaba enfocada en el catecismo de Ripalda como base de la instrucción religiosa, los alumnos se dedicaban a una vida enclaustrada, asistir

a misas diaria y dominical, pasar en el refectorio y atender los consejos de los maestros (Staples 1985).

2.6. Escritura sobre “una mesa de arena”: difusión del lancasterianismo

Es importante señalar la participación de actores religiosos en el proceso de difusión. Aquí seguimos la pista al quiteño Sebastián de Mora religioso franciscano, a fin a la independencia, por lo cual el “Pacificador” Pablo Morillo lo envió preso a España. En el exilio entró en contacto con el método de enseñanza lancasteriana. Este ofreció sus servicios al gobierno de Santander para dirigir una escuela normal en la capital de la República, así lo constata la nota informativa, en el espacio dedicado a la Instrucción pública: El “padre Mora tiene la gloria de haber sido el primero que en Colombia comenzó a establecer la enseñanza mutua, de la que van a resultar tantos bienes a nuestra juventud naciente.”³¹ Luego, en 1824 se retiró hacia Ecuador dejando a cargo de la dirección al francés Comttant.

En Quito Mora puso en marcha su planificación para iniciar la Escuela Normal del sistema mutuo. Según la planilla de gastos para la reparación, ordenado por el Intendente de Quito, se inició con la adecuación, que consistió en la pintura, el diseño de 8 telégrafos, y dos alfabetos para el aprendizaje de la letra de mano. A pesar de la oposición y resistencia de “hordas de frailes, clérigos y gente vagabunda que de todas clases pululan en esa desgraciada capital.” (citado por Pita 2017, 41). A pesar de la oposición, la Escuela Normal de enseñanza mutua se inauguró en mayo de 1825, para ello se preparó un evento de examen público con los primeros alumnos preparados por Sebastián Mora (Granda 2016).

El intendente de Quito, José Valdivieso envió un escrito³² al secretario del Estado del Despacho del Interior comunicado sobre la escuela y la concurrencia y progresos

³¹ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

³² “El texto expresa lo siguiente: Es difícil dar a VS una idea del placer que manifiesto el concurso al ver los progresos de este establecimiento, el buen desempeño de los niños en este primer ensayo de sus afanes y la dedicación, esmero y constancia del P director, que a pesar de haber venido tan enfermo ha trabajado constantemente en perfeccionar esta obra y corresponder en ella a las benéficas miras que animan al Gobierno por la educación Pública. Aprobado por el mismo director, el C. Jose Alvarez Romero, ha sido nombrado preceptor para que continúe a su cargo el establecimiento mientras el P. Mora ha marchado a Ibarra a abrir allí la escuela q. ya estaba en estado y en segunda se están tomando las providencias más oportunas para organizar la de Riobamba y otros cantones. En medio de innumerables dificultades, la Capital del Ecuador logra ya del beneficio de la enseñanza mutua, y muy breve me prometo que verá el gobierno logrado sus designios saludables, estableciendo al menos una escuela normal en cada cabecera de

alcanzados, el buen desempeño de los niños y también el trabajo y constancia del quien dirige esta institución. Comunica el nombramiento de José Álvarez Romero como preceptor encargado del establecimiento. Por este escrito sabemos también que Sebastián Mora se dirigió a Ibarra para inaugurar una escuela, además de sus planes para levanta escuelas en Riobamba. Por último, el escrito le recuerda la remisión de silabarios, ejemplares de aritmética, lápices de piedra y otros implementos.

Al leer con más atención el escrito, observamos el tono optimista de Valdiviezo que enfatiza el “placer” colectivo a causa de los beneficios de una escuela, describe una realidad idealizada, en especial en un contexto donde las poblaciones que estaban atravesando el proceso de Independencia, pueden tener diversas opiniones y actitudes incluso escepticismo hacia la propuesta educativa. Nosotros lo entendemos como una estrategia por legitimar el proyecto educativo, antes que una descripción de la realidad. Por otra parte, la figura de Sebastián Mora se constata por sus acciones y la devoción por su misión educativa. Su esfuerzo pionero en la difusión del modelo lancasteriano en los territorios de Ecuador, contrasta con la falta de formalización de un sistema educativo que dependía más de una actividad individual.

El trabajo de Sebastián Mora continuó en Ibarra, Guayaquil, Azuay. Al seguir sus pasos en el periódico del gobierno La Gaceta de Colombia³³ se constata la difusión de escuelas de primeras letras, a continuación, sintetizamos en el siguiente cuadro.

Tabla 2.1. Lista de escuelas establecidas en el Departamento de Guayaquil

Población	Cantidad de escuelas
Guayaquil	2 en el Municipio
Samborondón, Yaguachi, Babahoyo, Caracol, Puerto Viejo, Baba, Estero de Vinces, Daule, Soledad, Colimes, Limón, Mocora, Pachinche, Bonce,	1 en cada población

los principales cantones del departamento. Yo tengo el honor de recordar a VS. con este motivo la remision de Silabarios, exemplares de Aritmetica, lapices de piedra, y demas utiles que puedan proporcionarse segun lo tiene VS. ofrecido anteriormente. Dios guie a VS”. (Tomado de Granda 2016, 11).

³³ Gaceta de Colombia No. 134, Trimestre 10, 9 de mayo de 1824.

Riochico, Pimpiguasi, Guayabo, Alonso Pérez, Pievasa, Pasaje, Jipijapa, Pichota, Lodana, Paján, Palma, Sapotal, Colimes	
Montecristi, Charapotó, Chone, Canoa	2 en cada población
Santa Elena, Morro, Chanduy, Colonche, Machala, Balao	4 escuelas

Cuadro elaborado por el autor, con base en la información difundida en la Gaceta de Colombia No. 134, Trimestre 10, 9 de mayo de 1824.

En 1825 llegó Guayaquil, por encargo y financiamiento del Gobierno de Colombia para implementar la escuela en este cantón y serviría como centro estratégico para avanzar hacia el sur del Ecuador. La escuela empezó con ciento veinte niños, quienes participan en clases de lectura, escritura y aritmética. Entre Guayaquil, Daule, Babahoyo, Machala, Santa Elena se contabilizan alrededor de mil ciento treinta y ocho niños que aprende a leer y escribir.³⁴ Es significativo la estrategia planteada por Mora en la preparación de estudiantes para enviar hacia otros poblados. Ocho jóvenes se habían instruido en Guayaquil para ir a otros cantones a servir en las escuelas de enseñanza mutua.³⁵

Carlos Grijalva (1947) realiza un resumen de lo que ocurrió en Imbabura. Ya en 1826 el gobernador de esta provincia, Eusebio Borrero informó que existe 35 escuelas de primeras letras, en las que aprenden 869 niños, informó también que la escuela de Ibarra utiliza el método Lancasteriano y menciona sobre los planes del Gobierno para establecer otra en Otavalo. En la información contenida en La Gaceta Municipal de 1826, se empieza a evaluar y comparar entre el método antiguo, imperfecto en sí mismo por la ineptitud de los maestros, con lo cual presenta la necesidad de entrenar a los preceptores. La enseñanza, implicó problemas caracterizados como la repetición de lecciones, aprendizaje de memoria y limitado en cuanto a métodos pedagógicos. Al contrario de este modelo, el gobierno local de Ibarra prefiere el método lancasteriano. Siendo la única escuela que tiene una asignación de los fondos públicos, destaca la economía de recursos, lo que hace aceptable a este modelo. También, menciona el plan para la educación de las

³⁴ Gaceta de Colombia No. 219, Trimestre 18, 25 de diciembre de 1825.

³⁵ Gaceta de Colombia, No 222, Trimestre 18, 15 de enero de 1826.

niñas. Se sugiere la posibilidad de establecer una escuela en el Monasterio de las Conceptas, utilizando los fondos de esta institución. Otra propuesta fue la de crear un colegio en Ibarra con los fondos de los conventos menores (que fueron suprimidos por el congreso Constituyente de Colombia). Además, el uso de la herencia de Martín Sánchez para la educación de los jóvenes, sin embargo, para ejecutarla era necesario la creación de un marco legal y administrativo (Grijalva 1947, 26-28).

Por último, se cuantifica la existencia de 57 escuelas públicas en el Departamento del Ecuador; 65 en el Departamento del Azuay y 17 en la Provincia de Pichincha.

Tabla 2.2. Cuadro sobre la cantidad de escuelas por departamentos: Ecuador, Azuay y Pichincha

En Pichincha	La Magdalena, Chillogallo, Machachi, Sangolquí, Zámiza, Guayllabamba, Yaruquí, Tumbaco, Latacunga
Ambato	En tres poblaciones
Guaranda	1
Imbabura	4 en Ibarra Tusa, Cahuasquí, Caranqui, Puntal, Mira, Salinas, San Antonio y Cangahua, Urcuquí, Cotacachi y Atuntaqui. Una escuela en cada poblado. 3 en Otavalo
Tulcán	El Angel
En Chimborazo	Licto, Guano, Chambo, Pungalá, Cebadas, Sicalpa, Cajabamba, San Andrés y Alausí.
Cuenca	Cuenca 7 escuelas 5 Azogues, 3 en Pacha y Gualaceo 2
Paute y Cañar	San Roque, Baños, Tima, Valle, Sidcay, Chiquipata, Taday, Biblián, Déleg Sayausí, Guachapala, Sísgsig, Girón, Jaen, Borja y Javeros. Una escuela en cada poblado.
Loja	5 en Gonzanamá; 4 en Malacatos; 3 en Saraguro; 2 en Loja; 2 en Zuruma y Celica.

	Catacocha, Cariamanga y Zozoranga, Zumba, Chito y Amaluza. Una escuela en cada poblado.
--	---

Cuadro elaborado por el autor con información de: Núñez (2000), 198-203 y Soasti (2019), 83-88.

En este contexto se logró organizar un sistema escolar administrada por la Dirección de Estudios, se trazó dos ramos, la educación primaria que se encontraba a cargo de la enseñanza mutua, el aprendizaje de las primeras letras y la educación indígena. La segunda, estaba a cargo de los colegios, universidades. Una forma de organización administrativa que sirvió de base luego de la separación de los diferentes estados andinos (Soasti 2005). La organización interna de las escuelas consistió en el nombramiento de una “junta curadora” de educación, conformado por diez personas, padres de familia, residentes de los cantones y parroquias, el jefe político municipal, el alcalde parroquial. Los maestros debían ser elegidos y establecidos en cada parroquia. A ninguno estaba permitido enseñar conforme al “antiguo vicioso método”³⁶.

También, la implementación del programa lancasteriano consistió en la generación de contenidos para publicaciones. El Gobierno colombiano, a través de la Ley de imprenta, impulsó la publicación de textos en castellano de obras extranjeras sobre educación. El control y la propiedad de la imprenta por parte del Estado fue elemental para la impresión de los materiales como los silabarios, lecciones de moral, religión, constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana y de las cuatro reglas principales de la aritmética, (números enteros, decimales y regla de tres). Destacan también los libros a utilizar, el catecismo sobre enseñanza moral, escrito por Villanueva, la carta de Jiverates a Demonico, el catecismo de Fleuri, el político constitucional de Grau y la geografía de Colombia de autoría de Acebedo. Otros materiales también como el Catecismo de industria rural, de agricultura, de económica de José María Luis Mora y de historia moderna³⁷.

³⁶ Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13658>

³⁷ Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13658>

Analizado desde la perspectiva de difusión, el modelo lancasteriano significó la formación de una red amplia de estas escuelas, a pesar de las limitaciones de recursos como vías de acceso y comunicación logró distribuirse en diferentes provincias. No podemos cuantificar con exactitud la cantidad de escuelas y menos de alumnos que ingresaron en estas escuelas a nivel nacional. No obstante, este proceso de implantar escuelas significó una descentralización hacia poblaciones pequeñas. A esto debemos añadir, la característica de la mutualidad del modelo, que permitió cierta expansión a nivel individual. En los cuadros observamos que existen poblaciones con mayor cantidad de escuelas, Imbabura, Cuenca y Loja, además de las poblaciones más grandes, Guayaquil y Quito. Este panorama esboza los posibles contactos entre los indígenas y los sujetos que participaron alrededor de este método.

2.7. Limitaciones de lancasterianismo

El método de monitoreo dependía en gran medida de la experiencia de los compañeros más antiguos, y su forma de comunicar, si se produce errores en la transmisión, la instrucción cambia o es superficial. También el número de estudiantes, con lo cual la relación con el maestro pasa por un proceso de intermediación. Este método prioriza la repetición constante y mecánico, una estructura de clase estricta y rutinaria limitando la creatividad, y no se enfoca en desarrollar las habilidades. El método es económico, principalmente por atender a cientos de estudiantes con un solo maestro.

¿Se logró adaptar este modelo? La escuela lancasteriana fue una solución del Estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia (García J. 2015). Al contrario, nosotros planteamos que, en el caso ecuatoriano, se produjo una adaptación y traducción hacia la realidad local. Recordemos que fue un líder protestante quien introdujo este método a Sudamérica y la difusión en la Gran Colombia lo realiza un fraile católico, si bien se enseña la religión, la moralidad, urbanidad, no obstante, en esta región se tradujo a la versión católica. Si bien, la iglesia fue despojada del Real Patronato, cuestión que se produjo en el campo político; mientras en la relación social cotidiana seguía activa. Estratégicamente no convenía a los independentistas anular toda participación de la Iglesia, al contrario, convenía negociar con ella.

El lancasterianismo en Ecuador se subordinó como proyecto ideológico religioso, esto implica que el catolicismo lo utilizó como una herramienta para consolidar su influencia. Además, estaban presentes los valores religiosos que conformaban la identidad en la

población. En el caso de los políticos de la Gran Colombia vieron en el lancasterianismo la posibilidad de disciplinar a las clases populares, en un contexto donde el dominio estaba mediado por la obediencia y la autoridad. Como se analizará en el siguiente capítulo, la religión católica formó parte en los enunciados oficiales de educación a pesar de los intentos liberales de abrirse hacia criterios laicos. Por último, por característica, el modelo lancasteriano reunía en un solo grupo a varias personas, lo cual fue un estímulo para adoptar y usarlo a favor, por parte de la iglesia católica.

Ahora, revisaremos la práctica educativa en la versión de los maestros. Con la llegada del modelo lancasteriano y el inicio del programa educativo con la aplicación de la ley en 1821 hemos seguido el rastro en especial de Sebastián Mora, quien cumple la misión de fundar escuelas en varias provincias del Ecuador. No obstante, una mirada más específica, ya en el campo, se encuentra en la carta del maestro Marcelino Carrión³⁸, escrito en 1823. La carta permite comprender las prácticas y el contexto social de principios del siglo XIX, su escrito revela la perspectiva de un profesor sobre la educación básica en Loja. Describe algunos detalles sobre su modo de organizar la enseñanza sobre los niños y visibiliza costumbres y valores que sustentan este contexto, donde la relación entre educación y religión son dominantes para formar a los estudiantes. En la carta, Carrión se presenta no solo como profesor, también es un guía moral y una figura en la comunidad; es un mediador entre las lecciones escolares y la enseñanza religiosa. Para 1823, las poblaciones locales seguían marcadas por el sistema colonia. Vivían un contexto de inestabilidad política. En esta situación la religión funcionó como instrumento para la cohesión social y como apoyo subjetivo en la población popular.

³⁸ El contenido de la carta dice lo siguiente: “Razón individual diaria que yo Marcelino Carrión observo en la Escuela de primeras letras que enseño a los niños de esta ciudad, sin más salario que un real de mesada, los huevos de los viernes y los presentes de Pascua; y presento esta razón a la muy ilustre Municipalidad. Primariamente a las seis de la mañana doy lecciones y siguen leyendo hasta las siete, en que escriben hasta las ocho, acabadas sus planas vuelven a leer hasta las nueve, en que empiezan a dar lecciones, y acabando sigo corrigiendo planas, y luego rezan la Doctrina Cristiana, y salen a sus casas entre las diez y media y once. Por la tarde tiene el mismo ejercicio. El jueves de cada semana les hago una clara explicación de los principales misterios de nuestra Sagrada religión, y les instruyo del manejo político y moral que debe observar, y reinado el Santo Trisagio concluyen este día; como el viernes con las Estaciones y el sábado con el Santo Rosario. En la Cuaresma me ocupo de instruirles cómo se han de confesar, y la preparación necesaria para la Sagrada comunión. Esto es por lo general, y en particular se lo mucho que debo según las costumbres y genio de cada niño. Loja, julio 25 de 1823. Marcelino Carrión” La carta se encuentra como anexo en el libro de Carlos Paladines. 1996. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: PUCE, páginas 224-225.

La carta inicia con una protesta, dice: “Razón individual diaria que yo Marcelino Carrión observo en la Escuela de primeras letras que enseñó a los niños de esta ciudad, sin más salario que un real de mesada, los huevos de los viernes y los presentes de Pascua” (Paladines 1996, 224-225). Describe las precarias condiciones económicas como maestro de primeras letras, su escrito también es una denuncia ante la Municipalidad de Loja a la falta de reconocimiento y apoyo. Su protesta revela la poca atención del sistema educativo y la carencia de una remuneración.

La escuela que dirige Carrión se enfoca en tres características: en la lectura y escritura, donde el maestro organiza las actividades de repetición. Clase de religión y moral católica cuya actividad responde a los rezos, enseñanza de la doctrina, explicación sobre los misterios de la religión y valores morales. Los sábados está dedicado a los devocionales. Y el tercer enfoque consistía en la disciplina espiritual; preparar a los alumnos para el sacramento, la confesión y la comunión.

Otra carta, esta vez, escrita por Segundo Cueva³⁹, el 24 de julio de 1823, ofrece una descripción detallada de la organización al interior de una escuela de primeras letras en Loja (Ecuador). Resalta en el texto la influencia de la religión en cada actividad escolar, una estructura de grados con una disciplina que revela una formación hacia la obediencia antes que a formar un criterio. El escrito refleja las limitaciones en el ámbito educativo, aunque un avance en términos de alfabetización. Diremos que la escuela de Cueva refuerza más bien el orden social conservador en conjunto con la religión.

³⁹ Carta del preceptor Segundo Cueva: “Los niños están, divididos en tres grados según sus conocimientos, los del primer grupo escriben en papel, leen de corrido y numeran bien. Estos tienen la obligación de saber ambas Doctrinas y ayudar a Misa, Misterios del Santo Rosario, Capítulos de Ripalda, Artículos de la fe y preguntas de Escritura o de la Misa para los argumentos del sábado por la tarde. Los de segunda clase son los niños que están decorando o silabando, y los que están escribiendo en nombre. Estos rezan por obligación todas las oraciones desde el padre Nuestro hasta la Doctrina Cristiana, conocida por “Decidme hijos si hay Dios”. Los de tercera clase son los niños principiantes hasta que deletreen bien. Estos rezan por obligación desde “todo fiel cristiano”, hasta los sacramentos.

Distribución de las horas. Desde las seis de la mañana hasta los tres cuartos para las siete, se juntan, y en este tiempo se les cortan las plumas, se les pone renglón a los que escriben en papel, y a las siete, cabales, van a misa con el Maestro. Después se empieza a escribir y, son dos planas, una de aire en papel, y otra de Magistral en penco, a las ocho pasan a leer. A las nueve se toman lecciones. A las nueve y media pasan los diestros a enseñar las cuentas a los principiantes de primera clase, y los de segunda y tercera, quedan rezando desde “todo fiel cristiano” hasta los artículos y la Doctrina Grande conocida por el “Decidme niños cómo os llamáis”, luego la Tabla, su Alabo, y salen a las diez. Por la tarde es lo mismo, con variantes en algunos días de la semana en orden a las oraciones. Loja, Julio 24 de 1823”. La carta se encuentra como anexo en el libro de Carlos Paladines. 1996. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: PUCE, páginas 224-225.

Al realizar una lectura crítica de las cartas, encontramos que el componente religioso fue el eje central en las experiencias de los autores, tanto de Segundo Cueva, como de Marcelino Carrión, ellos describen un sistema educativo profundamente imbricado con la religión católica, que afecta no solo los contenidos, sino que constituye el componente y base del currículo, que incluye la memorización y recitación de oraciones, enseñanza de la doctrina, el uso de los elementos como, el rosario para los rezos y las estaciones (emulación de la *Via Crucis*). El método de lectura era el repaso de los capítulos de Ripalda, una obra doctrinal muy difundida en el siglo XIX y la enseñanza de las dos doctrinas: la cristiana y la de la fe. Los estudiantes debían memorizar las preguntas y respuestas de la doctrina. La metodología utilizada fue la de dividir en grupos de estudiantes que tienen “obligaciones” específicas de memorización, posiblemente por recomendación de los padres para formar la conducta del estudiante.

Las dos cartas coinciden en la asistencia obligatoria a misa y la preparación para la cuaresma con la confesión y la primera comunión. Tanto Cueva, como Carrión juegan un papel central en la supervisión y vigilancia de los estudiantes, cumplen la función de agentes articuladores entre el poder eclesial y la población. Ellos dirigen las actividades, revisan planos, escritura, corrigen y observan que cada alumno cumpla los deberes religiosos.

En este sentido, la educación en Loja fue un dispositivo (Foucault 1990), una herramienta de formación moral, para la obediencia y disciplina. El tiempo se organizó en sincronía a los rituales de la religión, lo cual mantiene activa la celebración del ritual con el fin de interiorizar los preceptos de la fe; es decir, el tiempo, el rito y la fe se unen para formar las conductas para interiorizar dogmas y valores religiosos.

Otro tema que se desarrolla en las cartas es la organización al interior de la escuela. Para el aprendizaje se forman grupos por grados y su nivel de habilidad y conocimiento. Los estudiantes que ya habían alcanzado cierto nivel de lectura y escritura pasan a usar materiales como la tinta, el papel y se encargan de actividades adicionales como las lecciones sobre los misterios de la doctrina y de realizar actividades involucradas a los ritos. Esta organización dentro de la escuela significa una reproducción de la realidad social del siglo XIX, se presenta un sistema de roles y funciones, conductas que reflejan las estructuras del poder, como también una distribución jerarquizada, en el cual cada individuo cumple su función. Esta normalización (Foucault 1990) opera definiendo

rangos sociales y promueva la idea, que cada persona ocupa un lugar en la estructura jerárquica de la sociedad.

Estas escuelas buscaban construir una identidad común basada en los valores católicos. Este intento de homogeneización respondió a las necesidades del contexto como la guerra de la Independencia, los cambios que se producían en sentido administrativo y nuevas corrientes de pensamiento que empezaban a circular. En este contexto la iglesia generó el discurso de un valor espiritual compartido en la religión.

Por otra parte, en el escrito de Carrión aparece las prácticas comunitarias de los pueblos nativos. El no recibe salario, sino pagos en especie: “los huevos los viernes y regalos de pascua”. Para el maestro significa una nota de protesta por el pago insignificante, fue una demanda reclamando su pago al Municipio por sus servicios. Sin embargo, desde la visión de los indígenas es una forma de retribución. Este tipo de prácticas se encuentran extendidas en la economía rural andina del siglo XIX, que se reproduce en entornos no capitalistas (Roseberry 1994). En las comunidades andinas la reciprocidad es una forma de interrelación, que contiene la ayuda mutua, acciones de intercambio, como en este caso, se retribuye por el servicio del maestro. Desde la perspectiva de la reciprocidad (Estermann 1998; Platt 1982; Larson 1991), quien recibe la retribución obtiene reconocimiento por parte de la comunidad. Esta acción fue una forma de validar el trabajo de preceptor, por lo cual los padres retribuyen el servicio que presta en la instrucción de sus hijos. En esta línea, el maestro cumple el rol de mediador cultural, el de preservar los valores religiosos de la comunidad. Para el pensamiento nativo la reciprocidad es un intercambio y a la vez una obligación moral. En la carta de Carrión, la obligatoriedad moral se refleja en el compromiso de formar a los estudiantes principalmente con la enseñanza de normas y conductas.

2.8. Conclusión

El lancasterianismo fue adoptado en la Gran Colombia y por inclusión en Ecuador, como respuesta pragmática para masificar la educación, este modelo estaba diseñado para economizar recursos, la eficiencia de una rápida difusión y la multiplicación de la enseñanza por la relación mutua. Para Santander, la capacidad de difusión fue el elemento más atractivo, esta se convirtió en una herramienta política y cultural para formar ciudadanos, el mensaje sobre los ideales republicanos podía llegar por este medio hacia la población.

El modelo también reveló diferencias ideológicas. Sus diseñadores lo formaron como una herramienta de alfabetización masiva de niños pobres, desde la lógica de la responsabilidad personal y la moralidad protestante. En la región Andina, el método fue adaptado por la Iglesia y el Gobierno para reforzar una educación alineada con los valores católicos; fue un factor para imaginar la unidad de la nación. Esta adaptación refleja que un programa educativo puede adquirir objetivos diferentes a los diseños originales y puede adoptar valores y modos de enseñanza en cada región. El método funcionó para la alfabetización básica. Las críticas provinieron de posiciones más radicales que cuestionaron su falta de organización, la carencia del vínculo entre conocimiento y la práctica, el modelo no fomentaba una autonomía intelectual más bien la sumisión, la enseñanza dependía de la experiencia y conocimiento del monitor.

El programa educativo contenido en la Ley de 1821 planteó crear escuelas en parroquias y pequeños poblados con el fin de unir a los niños al sistema educativo, fue una apertura de una institución que se mantuvo rezagada y exclusiva para la clase dominante. Entre los problemas alrededor de esta iniciativa fue el financiamiento, este debía sustentarse con los recursos locales, lo cual generaba la desigualdad en el acceso; los indígenas tenían que ceder las tierras comunitarias, sea esta bajo la figura de arriendo o la venta.

Aunque los dirigentes de la Independencia buscaron consolidar la educación a través de la creación de órganos rectores, la implementación quedó delegada en gran parte a la supervisión católica. Los actores locales como los curas, jueces y el cabildo fueron responsables de gestionar la educación en sus localidades. Esta acción revela un dominio negociado de un Estado que realizó concesiones, se apoyó en la Iglesia, necesitaba de esta influencia en las localidades alejadas de las poblaciones. De esta manera el contenido seguía bajo la supervisión católica, la enseñanza tenía que incluir valores morales de esta religión y a la vez conjugar con la obediencia cívica.

El discurso educativo representó a los indígenas como sujetos de civilización. Se empieza a formar un sistema de identificación entre aquellos que se insertan en la lógica de la cultura dominante y las poblaciones que se resisten a integrarse. Al parecer la matriz del pensamiento educativo surge dicotomizando la sociedad entre los que alcanzan a entrar al sistema y los que quedan fuera. En este sentido, tanto el método católico de enseñanza y el lancasterianismo descansan en la base religiosa. El interés del protestantismo tenía por objetivo que los niños aprendan a leer y escribir; esto se realizaba utilizando el texto bíblico y acompañado de lecciones morales. La iglesia católica no observó de manera

pasiva. Su resistencia fue la de apropiarse del modelo y cambiar su contenido. En este sentido, se disputó una guerra cultural en el campo religioso.

Por último, no fue posible construir un Estado centralizado, que supone la dirección de una educación homogénea. Para llevar a cabo los programas dependía de la estructura local, de manera que el control estatal coexistió con las prácticas particulares de cada localidad. Una muestra de ello son las cartas de los maestros Carrión y Cueva. En el cual se constata que la educación se convertía en un campo de batalla cultural. No sería factible imponer en las áreas locales una educación secularizada. La realidad escolar de los maestros describe en detalle la presencia del sistema colonial de enseñanza, dominada por el catolicismo, sostenida por el municipio de Loja y aprobada por la comunidad, quienes seguían manteniendo los lazos tradicionales andinos de solidaridad en relación con una actividad educativa.

Capítulo 3. Indígenas y educación en la República ecuatoriana, gobiernos de Juan José Flores y Vicente Rocafuerte

En este apartado examinaremos el programa educativo ahora redireccionado hacia la construcción del Estado ecuatoriano. Como hemos señalado nos interesa seguir el tiempo educativo y buscar los contextos significativos en el tiempo político, como elementos que no necesariamente coinciden. En el capítulo anterior encontramos dos métodos que se encuentran en disputa, el modelo lancasteriano que llegó a los países andinos con una perspectiva liberal desde una visión protestante y la escuela católica que intenta mantener la enseñanza disciplinada desde la religión.

Al iniciar un nuevo Estado, el Ecuador dio un giro geopolítico que trajo consigo cambios y continuidades en la formación del sistema educativo. En este apartado revisaremos el discurso educativo de Juan José Flores y de Vicente Rocafuerte. Nuestra base son las políticas educativas y el discurso programático implícito, con lo cual se da forma al sujeto indígena. ¿Qué sucedió en este rediseño del Estado-nación con el discurso educativo y los indígenas? Es la pregunta que intentaremos responder en este apartado.

Según el escritor del periódico “El Quiteño Libre”, el inicio de la construcción del Estado ecuatoriano fue una respuesta colectiva de autonomía frente a un Gobierno geopolíticamente centralizado que no alcanzó a responder a la realidad de las provincias del Sur. Añade que, fueron las circunstancias las que favorecieron para este acto inaugural de independencia ecuatoriana⁴⁰. Es evidente que también intervinieron factores como la inestabilidad política que se producía en Colombia, el vacío de poder tras la muerte de Simón Bolívar, el asesinato de Antonio José de Sucre, eventos que causaron una sensación de abandono y ausencia de organización política. Juan José Flores emerge en este contexto; quien supo interpretar los tiempos y aprovechar el momento histórico.

Juan José Flores nació en 1800, en Puerto Cabello, Venezuela, en el contexto del declive del Imperio español. Fue militar realista. Durante la Independencia se unió al liderazgo de Simón Bolívar, esta experiencia le otorgó pericia militar y conexiones políticas con el círculo de la élite de la Gran Colombia. En la gestión política se identificó con Bolívar antes que con Santander. En 1830 fue elegido presidente constitucional. Según el historiador Juan Paz y Miño (2010), su liderazgo responde a las características de un

⁴⁰ El Quiteño Libre No 18, domingo 8 de septiembre 1833.

caudillo. Su gobierno intentó centralizar el poder ejecutivo, combinando con una práctica de control personalista, un liderazgo carismático, donde las instituciones de orden público se hallan sometidas a las decisiones personales. En el caso de Juan José Flores fue su habilidad de negociar con las élites y la capacidad de atraer las lealtades regionales, con el objetivo de mantenerse en el poder por dos periodos (1830-1834 y 1839-1843). Dice Enrique Ayala (2008) “Tampoco debe negarse su capacidad para las relaciones humanas y su gran habilidad, que le permitieron orquestar una clientela política amplia y representativa de los intereses dominantes de la época” (2008, 76). Destaca en Flores su capacidad para conciliar y lograr acuerdos para cooptar a sus adversarios. Esto fue evidente en el acuerdo que logró con Vicente Rocafuerte, luego de una rivalidad política y de persecución, logró negociar la sucesión del poder con beneficios de reconocimiento simbólico a su favor. El liderazgo personalista de Juan José Flores surge en esta carencia de autoridad, de cambio social y político, que terminó por imponer un gobierno militar coercitivo, antes que una formación democrática tanto en sus instituciones como en su relación con la población.

Los límites territoriales del Ecuador empezaron solo en la imaginación de los gestores. No tenía delimitada las fronteras tanto con Colombia y Perú, haciendo latente este conflicto externo a lo largo de varias décadas del inicio del Estado; salvo la firma del Tratado de Paz y amistad entre Ecuador y Perú en 1832; también, el Tratado de Unión, paz y límite, suscrito en Pasto a finales del mismo año, con lo cual se empieza a fijar la frontera norte. De la misma manera, “también los límites departamentales al interior del país, significó un federalismo de facto” (Maiguashca, 1994: 361), de esta manera el poder central se vio restringido a los aspectos de recaudación fiscal. Lejos de construir un modelo unitario, terminó fortaleciendo la oposición de las regiones (Maiguashca, 1994). Como un Gobierno militar, su mayor temor fueron las sublevaciones, y enfrentó varias: la revuelta de “Vargas”, luego en Latacunga, iniciada por reclamos de indemnización por los soldados de tropa y la solicitud de los militares extranjeros para retornar hacia sus países de origen; más tarde la sublevación de Perucho y la de Luis Urdaneta en Guayaquil (Núñez B. 2019). A este contexto se suma la persecución y muerte de los miembros del periódico “El Quiteño Libre”, eventos que la historiografía denomina “crimen político” (Ayala 2008). Son razones por las que el Gobierno intentó blindar su gestión con la “Ley contra la conspiración”, decretado en 1833.

Por otra parte, la tenencia de tierras en la región de Quito refleja prácticas coloniales, con propiedades de grandes extensiones de tierras, monopolizadas bajo control de pocas familias y como propiedades de las órdenes religiosas. Esta concentración refleja en los terratenientes el control sobre el poder económico y político, que controlaba la producción agrícola, condicionando a la economía local. Además, los privilegios institucionales como el mayorazgo, títulos nobiliarios y las alianzas matrimoniales fortalecieron el sistema estamental, cuya influencia no solo era la propiedad de las tierras, sino la constitución de la clase dominante (Colmenares 1992). Las órdenes religiosas constituyen otro grupo que concentraron el poder económico sumado al poder simbólico desde la religión. En el contexto agrario lograron controlar vastas extensiones de tierras. Este tema de la propiedad se convirtió en tema central de disputa principalmente desde la ideología liberal, que cuestionaron tanto la propiedad de la iglesia y el poder simbólico de la iglesia. Esta unión (tierra y religión) moldeó las relaciones sociales y culturales, generando dependencia y subordinación en la población.

3.1. Representación de los indígenas en las normas jurídicas

La conformación de la nueva República ecuatoriana (Departamento del Sur: Ecuador, Guayaquil y Azuay) inició en mayo de 1830 por familias de la aristocracia representados en el *pater familias*, corporaciones, personas notables y honoríficas (Salazar 1893, IV); además con la presencia de religiosos y mercenarios militares. Las actas de 1830 dan cuenta de la formación de los legisladores orgánicos a los intereses de los grupos de poder, dedicados a defender los recursos para la explotación, en especial el monopolio de la sal, el aguardiente, la propiedad de la tierra y la importación de productos. Es decir, formaron una comunidad cerrada para tratar el interés político económico, delimitando el capital y propiedad que debían tener. De manera general la Constitución de 1830 es un texto escrito para generar consenso de las élites de Quito, Guayaquil y Cuenca, cuyo contenido regula la asociación del grupo y con ello establecen sus propias reglas de juego en el campo económico.

La construcción del Estado ecuatoriano se llevó a cabo sobre la base política y jurídica, establecidos por los independentistas en la Constitución de Cúcuta en 1821 y su reforma en 1826. Al escribir la Constitución ecuatoriana se subraya que, el “Sr. vicepresidente hizo la moción de que queden vigentes todas las leyes que regían en Colombia, y que no

sean contrarias al actual régimen del Estado.”⁴¹ Se estableció condicionamientos para que continúe la vigencia de las leyes que regían en el contexto de la Gran Colombiana, hasta lograr reformarlo para Ecuador. Fue un intento de legitimación entre romper con la Unión Colombiana y a la vez proyectar una imagen de continuidad, fue una forma de reducir la incertidumbre política y social producido por el cambio de régimen.

Los indígenas son objetos de legislación en la Constitución de 1830⁴². El artículo 68 señala: “Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable”. Al revisar en las actas de 1830, el contexto de la formulación de este artículo encontramos que el texto está escrito para resaltar el trabajo de los curas; el debate refuerza la idea de protectores a los religiosos. Además, según el debate, en el contexto de la elaboración de la Constitución, los legisladores reconocen como válidas aquellas promulgadas a partir de la Constitución de Cúcuta y las que continuaban vigentes desde el Antiguo Régimen.

Pasándose al [artículo] 69 [en la Constitución artículo 68], se hizo mérito de la moción del Señor Matheu, que constaba en segunda discusión, contraída á que se prohiba toda opresión de parte de los Curas contra los indígenas, y se suscitó también la duda de si por la disposición del artículo, se excluía la protección que se concedía á los indígenas por las leyes. Manifestó el Señor [José Joaquín de] Olmedo, que de ninguna manera debía suponerse tal exclusión, puesto que el objetivo de este artículo era promover más el celo de los Curas párrocos en favor de esta clase de infelices, declarándolos como á sus tutores y padres naturales; pero el Señor Marcos, con apoyo del Señor Roca, propuso se agregue la adición siguiente: “sin perjuicio de la protección que les presta la ley en los negocios

⁴¹ Actas de 1831, (sesión del 6 de octubre). En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 69.

⁴² Además, la Constitución de 1830 señala que para ser ciudadano se requiere ser católico, saber leer y escribir, ser casado o mayor de veintiún años; otras constituciones añaden, además, requisitos como tener una propiedad raíz valor de 300 pesos, o ejercer alguna profesión o industria útil, sin sujeción a otros como sirviente doméstico o jornalero. En este artículo, el requisito “saber leer y escribir” fue escrito para el grupo de élite. Es un artículo que funciona como regulador social dentro del grupo. Obliga a que la clase dirigente aprenda a leer y escribir. Este artículo explica la urgencia por educar a los ciudadanos. En otras palabras, es un inciso que les recuerda que, no era posible pertenecer a la clase privilegiada, dirigir una nación y ser analfabetos. El Estado necesitaba aumentar personas ilustradas en las diferentes funciones; la intención era tener en todos los cantones individuos ilustrados, que sirvan a los intereses del Gobierno. (Actas de 1831, sesión del 31 de octubre de 1831. En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 175).

judiciales”. Votadas ambas mociones, se negaron, y fue aprobado el artículo conforme estaba concebido.⁴³

El apoyo de los curas a la desvinculación de Colombia implicó el retorno de la Iglesia a recuperar los espacios cedidos durante el gobierno de los independentistas. La tutoría y el paternalismo sobre los indígenas respondió a la política del retorno del “derecho parroquial”, con lo cual el nuevo Estado cedió en parte la función del registro civil. Con esto los religiosos retomaron una práctica que habían llevado a cabo durante el Antiguo Régimen, cuidar, guiar y ser tutores sobre los indígenas. La restitución a favor de la Iglesia fue sustentada por asambleístas como Landa (además Veintimilla y García) era necesario devolver a los curas sus derechos, obligando con ello pagar todos los servicios a los indígenas. Frente a la protesta de Matheu, quien consideraba “que pagando los indios derechos parroquiales y también la única contribución, venía a ser la clase más gravada del Estado; pues cuando se les impuso la contribución personal, fue eximiéndoles de estos derechos”.⁴⁴

Esta acción del Estado se presenta como una protección hacia la población nativa, el relato jurídico refuerza la idea de la necesidad de tutela externa, antes que procurar la autonomía de los sujetos. El lenguaje implica la lógica de la inferioridad racial y justifica la dominación de grupo indígena, con lo cual se da relevancia al papel civilizatorio del Estado. Al identificar a los indígenas como una clase abyecta y miserable se justifica la intervención paternalista del Estado. De este modo se especifica el contraste, emancipación versus paternalismo como discurso político. El Estado tenía que gestionar la posición del sujeto indígena, reconoce su existencia, pero objetivando su capacidad de autogestión y los identifica como individuos indefensos e inocentes, una figura legal que refuerza la dependencia de los indígenas y legitima la intervención estatal.

3.2. Educación para los indígenas

En 1833 el gobierno de Juan José Flores emitió un Decreto con el cual ordenaba establecer en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para niños indígenas y designar fondos. El contenido de la ley señala en los artículos uno y dos, la necesidad de

⁴³ Actas del Congreso de 1830, (sesión del 7 de septiembre). En Actas del Primer Congreso Constituyente del Ecuador, año de 1830, precedidas por una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1893, página 65.

⁴⁴ Ibid., página 65.

producir cambios en los indígenas, a través de la implementación de la educación. El documento, añade, además: aquellos podrían salir de la “ignorancia i rusticidad á que los redujo el sistema colonial”. Implementar escuelas en cada parroquia, “á lo menos una escuela de primeras letras para niños indígenas, donde pudiere será para niñas indígenas.” La propuesta incluye un sistema de becas para estudios en los colegios: Cinco en el colegio San Fernando y cinco en el colegio Seminario de Cuenca, según el Decreto del 5 de octubre de 1833, (artículo 1 y 2). También, el Decreto de 1833 autorizó la venta de las tierras sobrantes en subasta pública, para crear fondos y asignaciones para las escuelas en las parroquias y de los bienes de la comunidad.

La activación del Decreto significó el inicio del programa educativo planteado por Juan José Flores en consenso con el cuerpo legislativo. Esta acción estatal fue el inicio de la política asimilacionista que pretendió la implementación del control a través de la escolaridad. Un episodio de larga duración para los indígenas ecuatorianos. La asimilación se entiende como un modelo cultural que se referencia en la cultura dominante e intenta homogeneizar. Como señala Staples (2005), el rol de una educación estatal fue “instruir y moralizar a las masas dentro del mejor espíritu ilustrado, para que el indígena se asimilara al progreso y saliera de su aislamiento físico y mental” (Staples 2005, 350). También, una construcción discursiva que clasifica para producir la diferencia.

Nuestra interpretación es que, la asimilación planteada por Juan José Flores no tiene como objetivo una inserción hacia el modelo referencial (blanco-mestizo), al contrario, creó o acentuó la diferencia étnica y proyectó la subyugación de un colectivo para ubicarlo en un espacio restringido por la actividad económica de la hacienda y a la vez condicionado por la jerarquización social. Los políticos del siglo XIX entendían que el proceso de asimilación tardaría en implementarse, era un proyecto a largo plazo. Este proyecto seguirá latente durante varios periodos de gobierno, que añadirán el elemento de migración extranjera para acelerar la asimilación de los indígenas (Ossenbach 1997), como también acentuará la jerarquización dentro del colectivo indígena.

Una lectura más detenida del Decreto de 1833 muestra su contenido como un diseño instrumental de control simbólico y social. Reproduce y refuerza las relaciones asimétricas del poder que busca mantener a los indígenas en una posición de dependencia y obediencia. De esta manera el discurso del Estado muestra una yuxtaposición, se

manifiesta como protector y paternalista de los indígenas. El documento representa a los nativos con dos significantes “ignorancia” y “rusticidad”, lo cual, establece una dicotomía entre el Estado, representado como el civilizador, frente a los indígenas, que necesitan la guía y “corrección”. Está implícito la idea de inferiorización, que legitima la autoridad del Estado, que puede decidir sobre los sujetos nativos para encaminar hacia un fin, en definitiva “mejorarlos”. Posiciona de esta manera la asimilación hacia la cultura dominante como el camino para el progreso.

También el decreto señala: “se enseñarán de balde a los indígenas los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales, los de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética y la constitución del Estado”. El sistema de enseñanza responde a un diseño educativo que prioriza la enseñanza de los fundamentos de la religión, principios morales y los de urbanidad, con lo cual el enfoque de instrucción tiene por objetivo la obediencia. Significa el control en las formas de pensar y el uso de la educación para moldear creencias y conductas, acorde a los intereses de la élite gobernante. Al contrario, se niega el desarrollo de conocimientos o el estímulo de las habilidades. El documento formula una intención de avance, se ha escrito para “sacar a los indígenas de la ignorancia”, se representa a la educación como una norma legal para el colectivo, que traería conocimiento para disuadir la ignorancia.

Nosotros planteamos que esta categoría (ignorancia) fue una fabricación para deslegitimar a los indígenas y con ello sus conocimientos y prácticas. Desconociendo lo que Núñez B. (2021) denomina la “transferencia ancestral de conocimiento” producido a lo largo de la colonia hacia la República; también, Vicente Solano resalta los conocimientos indígenas y reconoce su uso en la localidad (Solano 1892, tomo 1, 477). En este sentido, la ignorancia no es la ausencia del saber sino desconocimiento desde el punto de vista legitimada de los grupos dominantes. Empero, no es el conocimiento lo que está en juego, sino la economía política de los recursos de la tierra. La ignorancia está en relación con el interés de privatizar las tierras baldías, las tierras de uso comunitario, que necesitaban delimitar para legitimar la apropiación y en algunos casos generar un mercado de tierras (Geours 1994). Con este discurso se inhabilita su capacidad de manejar adecuadamente los espacios colectivos y justifica de esta manera la intervención del Gobierno. Por último, el discurso sobre la ignorancia, responde a la lógica mercantil de controlar los costos de mano de obra en la producción hereditaria, por ejemplo, el pago por las jornadas dentro de la hacienda (Colmenares 1992).

3.3. Tierras comunitarias y educación

La educación floreana creó una norma para utilizar los recursos comunitarios y financiar la educación. Dice el texto: “Se asignarán para fondo de la escuela primaria de indígenas los sobrantes de los resguardos y demás bienes de comunidad conforme a los dispuesto en el artículo 6 de la ley de 11 de octubre de 1821”. Su contenido, resalta los beneficios educativos para los indígenas, sin embargo, los fondos tenían que salir de la enajenación de las tierras comunitarias. Este fue el proceso inicial de este programa, no fue pensada como un modelo público en el sentido de accesibilidad, al contrario, para los nativos la educación significó pagar el costo de mantenimiento de los preceptores, los materiales y otros costos.

No es posible cuantificar la cantidad de estas parcelas, dada la complejidad de su ubicación, dado que las fronteras fueron delimitadas por acuerdo común entre la hacienda y los nativos. Fernando Rosero (1986) plantea que estas tierras evidencian el pacto colonial para mantener el control sobre los recursos necesarios para la supervivencia de los nativos. Este reconocimiento se cristalizó con la asignación de tierras, el derecho a usufructo y el acceso a los múltiples pisos ecológicos; hay que recordar que, durante la colonia, esta concesión estaba estrechamente relacionada con el interés del Estado y los poblados indígenas para el pago de tributos (Rosero 1986). Estas tierras significan el recurso de pasto común, recolección de paja, leña, el acceso a las fuentes de agua, lo que convierte este espacio conflictivo, por los recursos. A la vez este espacio permite que las comunidades y las familias se organicen para defenderlo.

La administración de Juan José Flores tuvo que lidiar con los linderos de las tierras hacendatarias ambiguas y flexibles según el interés de los terratenientes, esta indefinición trajo conflictos con la comunidad y en algunos casos la desaparición de poblados⁴⁵. Como en el caso de los habitantes de Malacatos que suscriben un escrito denunciado la desaparición del pueblo a causa de la anexión de tierras por parte de los hacendados⁴⁶.

⁴⁵ Estos casos se repiten en Lumbisí, la indeterminación de límites de las tierras comunitarias fue causa de conflicto entre la comunidad indígena, el convento de La Concepción y el nuevo propietario Tomás Bastidas, quien aprovechó esta transacción para anexarse las tierras de los indios. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente 12, Folio 27, 1832. También, el caso en Caguasquí Imbabura, el litigio por terrenos baldíos entre los indígenas y la propietaria Mercedes Villegas. En Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 174, Expediente 22 Folio 2, 1849.

⁴⁶ Indígenas de Malacatos denuncian contra los hacendados por tierras baldías. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas. Caja 174. Expediente 5, Folio 2, 1830.

Además, la propuesta educativa de Juan José Flores consistió en apresurar la expansión de la educación, incluyendo en ella las políticas de privatización de las tierras de resguardo, como lo expresó a través de un Circular de julio de 1833: “Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito”⁴⁷. En el cual insiste en sacar a los labradores de su “estado inculto” y cita como ejemplo las tierras baldías de Santa Prisca, donde los indígenas decidieron renunciar el derecho al pasto común y dejar que el Municipio se haga cargo. La “renuncia” significó la aceptación por parte de los autóctonos pagar por arrendamiento, antes que de una propiedad común. El discurso gubernamental destaca los benéficos que traería para los habitantes de la parroquia. Representa la opción del modelo privatizador, mercantil como una vía de progreso. Además, cita el ejemplo de la población de Ibarra, donde la redistribución de la tierra común, “ha traído prosperidad para la población”⁴⁸. Otro beneficio de esta liberalización, es que el sujeto puede ocuparse “con provecho” en otras actividades. También, en este circular el significante “inculto” implica la negación de las subjetividades, conocimientos y prácticas indígenas sobre el uso de las tierras comunitarias. Aunque los indígenas de Santa Prisca (Quito) “han renunciado” sus derechos al pasto común, no implica un reconocimiento de autonomía, sino una imposición estructural desde el poder, los obliga a adoptar un sistema fuera de sus formas tradicionales de vida.

Así, el programa educativo de Juan José Flores representa un modelo de despojo. Dado que los indígenas tenían que pagar por su escolaridad entregando los derechos de las tierras colectivas, por una educación que terminaría perjudicando su forma de vida. Es un programa que responde a la lógica de una “educación hacendaria”, tanto por su

⁴⁷ El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito de (julio de 1833) señala: “Es demasiado conocido la ventaja que resulta a los pueblos, de que los terrenos que se conocen por comunes estén distribuidos entre propietarios labradores, que los saquen del estado inculto en que los presenta la naturaleza. Este conocimiento, y el de que la agricultura es la necesidad más positiva del hombre, y la verdadera fuente de la prosperidad de los estados, ha variado en casi toda Europa, el sistema de conservar grandes fundos adhesionados, de los que por los regular disfrutaban con ventaja los pudientes, y los de alguna fortuna. Entre nosotros mismos, se palpa el bien que recibió la ciudad de Ibarra desde que el Libertador mandó distribuir los ejidos que la rodeaban; y sin ir tan distante, vemos que los indígenas de la parroquia de Santa Prisca, que está en los arrabales de esta ciudad, han renunciado el derecho al pasto común en los ejidos, y preferido pagar una pensión a la municipalidad en los arrendamientos que acaba de hacer por tener terrenos que labrar; de manera que ya se ve una nueva población, y una gran porción de hombres ocupados con provecho”. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano, página 393. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

⁴⁸ El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito de (julio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano, página 393.

contenido en la enseñanza, que fue dirigido para cumplir la necesidad de mantener el orden social, como también el costo económico que representa para los indígenas.

Por su parte, los indígenas resistieron al Decreto de enero de 1833. Entendieron los movimientos del Gobierno. Proyectaron los efectos que produciría en las propiedades comunitarias y respondieron con “alzamientos”, generando una “perturbación social”. En consecuencia, el Gobierno se dio cuenta del peligro y resolvió suspender la ejecución del Decreto de enero de 1833. El circular del ministro General de Estado señala, entre otras cosas:

Habiéndose indicado al Gobierno las perturbaciones que puede producir la ejecución del Decreto de 16 de enero último, que fue expedido con el saludable objeto de promover la educación de los indígenas, ha resuelto suspender provisionalmente las diligencias. Se recomienda a los corregidores que procediendo en todo con la cautela y tino que debe esperarse, para que la estupidez o seducción de los indígenas, que es de temerse, no tenga un motivo de la menor desconfianza de alarma que altere en lo mínimo la tranquilidad pública (Circular de junio de 1833).⁴⁹

Para el gobierno de Flores los indígenas representan un potencial de inestabilidad social, si bien, se construye la idea de individuos manipulables y sin capacidad para decidir racionalmente, reconoce en ellos el peligro, producir agitación. Tuvo que ceder en su decisión y con ello retrasar la privatización de las tierras de los nativos.

El temor del Gobierno implica que los indígenas lograban intercambiar información sobre cuestiones de decretos y sucesos políticos, sea por influencia de los defensores de indígenas, como en el caso de Otavalo donde el protector de indios de esta localidad fue encarcelado, acusado de reunir y “azuzar a los indios”, para reclamar los malos tratos hacia ellos, en el obraje de Peguche. Otra vía es la comunicación de los curas de la parroquia. El anuncio de los decretos y decisiones del Gobierno se encontraba a su cargo, establecido de manera oficial. Al final de los documentos se escribe la siguiente indicación: “Los curas párrocos explicarán esta ley a los indígenas en su propio idioma y al tiempo de la doctrina cada tres meses, incluyendo por cualquier omisión en la multa de

⁴⁹ Circular Suspendiendo provisionalmente la ejecución del decreto de 16 de enero de 1833, sobre ventas de resguardos para la educación de los indígenas (junio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

25 pesos”. Es cierto que existe la intermediación o ventriloquía (Guerrero 2010) entre el Estado y los indígenas, sin embargo, en ocasiones este desaparece; en el caso de Otavalo el defensor de indígenas tomó partido a favor de los indígenas. Otra forma de difusión es la comunicación interpersonal, sea por sociabilidad, por la conversación cotidiana, la interindividualidad, los grupos en las jornadas de trabajo y en los ritos y ceremonias (Beltrán 2008).

3.4. Dominio resistido: paternalismo

Un tema que dejamos pendiente para desarrollarlo en este apartado es el paternalismo en el contexto floreano. El paternalismo representa una medida de protección y está asociada con prácticas de control social y subordinación, como legitimación de la exclusión y para reducir el conflicto social (Alemany 2005; Méndez 2021). Estas políticas fueron acompañadas con normativas con cierto reconocimiento de bienestar parcial, por ejemplo, regulación sobre el concertaje⁵⁰, la abolición de castigos físicos o contra los azotes⁵¹, el abuso de los curas en los cobros por los sacramentos⁵². El objetivo de estas legislaciones no fue la de cambiar las estructuras de poder, sino hacerlas aceptables y funcionales para el Estado. Es decir, se instrumentaliza el discurso proteccionista sobre los indígenas. Aunque, proteger a los indígenas, ¿de quienes? De la corriente liberal que se manifiesta en cambios de gobierno, movilización de la gente por el conflicto de la Independencia, lo cual cambia las dinámicas en las localidades pequeñas o proteger que el contenido de la educación lancasteriana se traduzca hacia una enseñanza católica. Planteamos que estos temas fueron considerados por la iglesia y formaban parte de su agenda de preocupaciones. No obstante, los grupos de poder tenían sus propios intereses con respecto a los indígenas.

⁵⁰ Circular Dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares, (18 de noviembre de 1831). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁵¹ Ley Estableciendo medios equitativos para hacer, exequible la contribución de indígenas aboliendo la ignominiosa y humillante pena de azotes y autorizando a todo ecuatoriano a que acuse o denuncie los delitos que con infracción de esta ley se concurren, (30 de septiembre de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁵² Circular Extinguiendo el abuso de los curas que ilegalmente exigen de los indígenas parroquianos cierta cantidad de dinero por el sacramento de la penitencia, varias maderas selectas a pretexto de formar el monumento, (25 marzo 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

La política paternalista del gobierno de Juan José Flores responde a una práctica que combina la benevolencia y la coerción⁵³. Es evidente en el decreto sobre los indios conciertos de 1831. En este contexto las élites criollas adoptan el mecanismo del paternalismo para integrar a los indígenas en los sistemas de producción, en particular de la hacienda. Esta dinámica no se produjo solamente como una hegemonía de dominación (Ibarra 1988). El decreto busca garantizar y controlar la fuerza laboral de los nativos y el acento está en la producción hacendaria, se escribe para evitar desordenes o incumplimientos. El Estado figura como intermediador a fin de garantizar la estabilidad económica.

Se establecen un marco normativo para regular las obligaciones de los hacendados para con los indígenas, las jornadas de trabajo de los indígenas concertados, protege a los nativos de posibles abusos. El documento obliga a los indígenas a cumplir un cierto contrato como jornalero concierto. Con esta ley estaba obligado a permanecer en una hacienda; no podía cambiar su lugar de concertaje bajo de lógica de pago de deudas. Una fisura legal que los indígenas utilizaban para cambiar de hacienda. El “Circular, dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares”⁵⁴ (18 de noviembre de 1831) señala: “hallando frecuentemente en los protectores un asilo perjudicial a los mismos indígenas cuyas cuentas se piden en cualquier tiempo, permitiéndose que con ese motivo salgan de las haciendas”. Con este documento el Gobierno procuró evitar la fuga de mano de trabajo. Los conciertos empezaron a escaparse con mayor frecuencia por el trato abusivo de algunos hacendatarios o porque la hacienda se encontraba fuera de la localidad de pertenencia y por otras razones⁵⁵. Por ejemplo, el arrendatario Joaquín Sierra acusa a Gregorio Moreno

⁵³ Esta categoría se entiende desde una perspectiva de “extrapolación de la idea de padre de familia, como una analogía que explica la relación de las instituciones del Estado con la población, esta relación está basada en el control y la coacción lo cual limita la acción propia de los individuos” (Alemany 2005, 266-267). No obstante, el paternalismo estatal implica la intervención de esta en la política y en el ámbito jurídico, por tanto, es posible regular y limitar su intervención (Abellán 2006). Por otra parte, el paternalismo se interpreta como producto del capitalismo para administrar beneficios a los trabajadores, sin embargo, esta se instrumentaliza para el control económico y social. No busca el bienestar de aquellos, al contrario, se busca garantizar la producción y a la vez evitar el conflicto social (Méndez 2021).

⁵⁴ Circular, dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares (18 de noviembre de 1831). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador, página 255.

⁵⁵ El indígena Mariano Guangopolo sirviente de la hacienda solicita a Mario Bermúdez que liquide su cuenta, no puede tolerar más los malos tratos del arrendatario. Es un expediente de 1821, lo que demuestra que la solicitud de cambio de hacienda tiene larga data. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 171, Expediente 21, folios 3.

de usar a su mayordomo y al mayoral de su hacienda de Cachuquí, para inquietar a los indígenas para que abandonen la hacienda de Sierra y se cambien al otro⁵⁶. Otros, optaron por fugarse de las haciendas hacia la Costa y la Amazonía. La narrativa gubernamental combina entre la preocupación de la salud de los indígenas, su trasfondo social, el cambio de medioambiente y las consecuencias negativas al trasladarse hacia la Costa. De esta manera el Estado recurre al discurso de protección a favor de los indígenas como una estrategia para garantizar la producción hacendaria y con ello reforzar la dependencia económica de los indígenas.

También en el ámbito paternalista se entiende medidas proteccionistas como la abolición de los azotes que está unida a mejorar la forma de recaudar la contribución indígena. Así, la “Ley contra azotes a indígenas”⁵⁷ de 1833, intenta regular los cambios que se han producidos en la relación indígenas, la sociedad y sus instituciones. A la vez es una respuesta al contexto de lo que venía sucediendo en la hacienda y en la economía del Ecuador. El Estado intenta transformar el sistema de dominación más estructurado, reemplazando con el control económico y simbólico.

La hacienda necesita de la mano de obra que se ve mermada por la movilización de los indígenas que pueden optar por huir hacia otras provincias, también encuentran espacio para trazar entre cambiar hacia otra hacienda, obligando a los propietarios a negociar los pagos. Es cierto que el marco legal se muestra complejo para los indígenas, entre las medidas proteccionistas incluyen normas como la prisión por deuda, regulaciones contra la vagancia, el tributo, la contribución de indígenas, trabajo subsidiario, diezmos, disposiciones que aseguran la producción hacendaria y refuerza la política de recaudación. La élite construye un sistema funcional para volver eficiente las relación indígenas y hacienda, es decir, refuerza la dependencia pero mantiene las jerarquías sociales. No obstante, los indígenas resistieron a este dominio. En definitiva, los indígenas encontraron medios de resistencia como aprovechar la rivalidad de los hacendados para ofertar su trabajo al mejor oferente, adaptaron estrategias para negociar sus condiciones de trabajo. Además, podían reducir la actividad laboral como una resistencia pasiva⁵⁸. Por

⁵⁶ Reclamo de Joaquín Sierra contra Gregorio Moreno por los indígenas que se cambian de hacienda. En Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente 14, folios 6, 1828.

⁵⁷ Ley contra azotes a indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador, página, 406.

⁵⁸ Como también al contrario, “Sin embargo, hubo momentos en que la resistencia fue mucho más violenta, desembocando en levantamientos contra el poder central y contra la legislación. En 1843, por ejemplo. la

último encontraron un apoyo indirecto e involuntario en los comerciantes y los terratenientes de la Costa (Saint-Geours 1994).

También, los indígenas utilizaron el discurso legal a su favor. Emergen demandas y peticiones y el uso del lenguaje jurídico. El caso de Manuela Yucaisa, indígena de Cotocollao, (población cercana a Quito) es revelador, por el uso de los mecanismos legales para demandar al hacendatario Francisco Carcelén, una disputa legal desigual, que aconteció en 1830. Aquel había retenido en su propiedad algunas reses y ovejas, propiedad de Yucaisa, incluido a un hijo, menor de edad. Ella quería separarse de la hacienda, pero existía una deuda pendiente de su difunto esposo. En su alegato demanda la liberación de los bienes y de su hijo que seguía retenido injustamente, “cuya retención a mediado el tiempo de cinco meses”. Durante el proceso se exhiben las prácticas dentro de la hacienda, los actos de abuso a Martín Sisa (difunto), castigos físicos e incluso el asesinato por parte del mayordomo. Esta familia vivía en la hacienda de Cotocollao. Reclama los bienes porque son de su propiedad. Un hecho significativo que plantea cuestiones sobre la propiedad de los indígenas dentro de la hacienda; en este caso quien demanda pertenece a la clase social identificada como servidumbre. Al contrario, Carcelén no niega esta propiedad, el reclamo se centró en la deuda pendiente. El proceso continuó con apelaciones por parte del propietario y el desacato de providencias. Fue un juicio desigual. Era una mujer indígena frente a un hacendado.

Este juicio se enmarca en todas las formalidades legales, en el texto aparece el lenguaje jurídico como “justicia”, “providencia”, “conforme a derecho”. También el caso llegó a la Corte Superior, ya que la estrategia de Carcelén era mantener este pleito de manera local, donde tenía autoridad sobre el alcalde de Cotocollao. Para la década de 1830 la justicia de causas domésticas estaba a cargo del alcalde primero de los cantones y parroquias. Así, este juicio constata que el poder local también estaba restringido hacia las zonas de influencia. No siempre lograban influir en las decisiones de la justicia superior.

revuelta contra la ley de contribución general (que no concernía únicamente a los indígenas) se extendió por toda la Sierra centro-norte y llegó al extremo del asesinato de Adolfo Klinger, propietario de Guachalá, Finalmente, eximidos los blancos, la revuelta fue sangrientamente aplastada” (Saint-Geours 1994, 158).

La apelación de Yucaisa manifiesta sentimientos y afectos, mostrando su condición de una mujer oprimida, y manifiesta vulnerabilidad. Dice “que me entregue, en el acto a mi hijo que se halla oprimido sin la asistencia de una madre amorosa”. Su reclamo contrasta con la versión de una mujer indígena y madre, frente al poder patriarcal del hacendatario, que se registra como un símil del Estado, que exhibe su poder. A pesar de que la justicia falló a favor de la indígena, Carcelén usó el desacato y la solicitud de providencias para desestimar el juicio. No obstante, Yucaisa logró ganar el juicio.

Casos como estos son los que cuestionan la idea de un Estado monolítico y que concentra el control. El Estado es “en realidad mucho menos razonable y mucho menos poderoso, mientras que las comunidades indígenas eran mucho más activas en las luchas de poder regionales y nacionales que lo que se ha descrito en general en la historiografía ecuatoriana sobre el siglo XIX.” (Coronel 2011, 45). En este sentido es necesario cuestionar el contexto del gobierno de Juan José Flores, sus modos de construcción del Estado, su discurso dominante sobre los indígenas o la homogeneidad de las élites es la versión “estatizada” (Guha 2002) de la historia.

3.5. “Decreto reglamentario de instrucción pública” (1838) programa educativo de Vicente Rocafuerte

Juan José Flores y Vicente Rocafuerte representan dos políticas contrapuestas en la construcción del Estado ecuatoriano. Flores convirtió los intereses personales como gestión pública, gobernó en consenso con la clase terrateniente de la zona Centro-norte. En cambio, Rocafuerte encarnó un impulso de reformas para construir institucionalidad en áreas como la educación, militar, la economía, entre otros. Como liberal decimonónico toma acciones para fortalecer al Estado a través de las leyes, cuyo contenido debía expresar una reforma civil basado en la libertad, la racionalidad y la igualdad. Por ello estaba convencido que una institución de la “sociedad civil tiene por objeto formar una ecuación de poderes, que sean paralelos y garantes de la igualdad de derechos” (Rocafuerte 1821, 75). Además, vivió en Europa por los servicios de misión diplomática, conoció e interpretó el pensamiento ilustrado, el liberalismo y el sistema democrático de Estados Unidos, el cual admira. En lo religioso, fue anticlerical, no aprobó la intromisión del clero en asuntos políticos y civiles, limitó los privilegios eclesiásticos cuestión que generó tensiones con la iglesia, en específico con la enseñanza mutua, tema que ampliaremos más adelante. Rocafuerte fue un reformador que combinó ideas liberales y

progresistas, con una visión autoritaria que contrastó con los ideales democráticos (Demèlas 1988).

En el gobierno de Vicente Rocafuerte se produjo cambios radicales a través de la regulación de funcionamiento de un sistema educativo. Planteó un proyecto ilustrado para vencer y conquistar obstáculos como el despotismo, el servilismo y prácticas de superstición e incidir en las masas la batalla dicotómica “entre la ignorancia y el saber, la superstición y la religión, las tinieblas y la luz, la arbitrariedad y la ley, el capricho y la justicia” (Rocafuerte 1821, 6). Estaba convencido de lograr generalizar la instrucción por medio de la escuela lancasteriana. Rocafuerte escribió:

(...) multiplicados los conocimientos elementales de las ciencias exactas, de la agricultura, del comercio y de la economía política, habrá verdadera ilustración en las últimas clases de la sociedad. Dispuestos ya los hombres en general a hacer uso de la su razón y romper las ligaduras del coloniaje todavía activas. (Rocafuerte 1821, 6).

Planteó formar una ciudadanía con individuos obedientes a la ley, dejando a un segundo plano el criterio de una identidad ciudadana con base en la propiedad, creía que “las leyes constitucionales son las verdaderas bases de la augusta y respetable libertad” (Rocafuerte 1821, 6) y la población debía gobernarse por la ley. En consecuencia, una de las causas del diseño del Decreto Orgánico de Enseñanza Pública (1836) fue la de acelerar la educación a fin de lograr la comprensión de las normas que suponía la vía para la libertad del individuo.

En este sentido, la Convención reunida en Ambato en 1835 señaló una ruta de trabajo en cuanto a la educación. Su contenido expresa entre otras cosas la continuidad de financiamiento de becas por el tesoro público, incluyendo aquellas destinadas para los indígenas. Se sanciona contra el uso de los locales escolares como cuarteles bajo pena de multa, recurso que se usará para mantenimiento del local afectado. Se fija la necesidad de codificar una ley de educación en el cual se contemple la organización de establecimientos para niñas en los conventos religiosos y de la misma forma la de niños. Para ello, el Estado usaría a favor de la educación las normas promulgadas sobre el tema

y aquellas que siguen vigentes desde la Colonia. También se contempla organizar un cuerpo administrativo⁵⁹.

En febrero de 1836 Rocafuerte promulgó, El Decreto Orgánico de la Enseñanza Pública (1836), con el cual se establece un marco general de la organización del sistema educativo. En cuanto a la interpretación de la educación, tiene una connotación moderna. Establece un órgano rector compuesta por un jurista, un especialista en teología y otro en medicina. Esta conformación administrativa nos recuerda la Ley de Enseñanza (1826) decretada por Santander⁶⁰. La ley también regula y establece estructuras para el sistema universitario y los colegios, que incluyen procesos formales de grados, materias a dictarse, la regulación de los docentes y estatutos para los estudiantes.

Esta ley se constituye en la base de la propuesta educativa de Rocafuerte, lo que convierte en tema central al estudiar la historia de la educación en Ecuador. Los criterios de los investigadores sobre esta ley son diversos. Algunos resaltan la implementación del sistema lancasteriano, por la eficiencia económica ya conocida, la fundación del colegio para niñas. Lo cual resalta la visión progresista, sin embargo, esta apertura también significó la priorización de atención en los municipios más grandes (SNGR 2014). Demélas destaca la perspectiva “civilizadora” que utilizó al diseñar el programa de educación, como herramienta de modernización. Con esta buscó reorganizar la sociedad a través de la moral, la disciplina, lo que demuestra su concepción autoritaria del progreso (Demélas 1988). Por su parte Barrera (1911) añade los condicionamientos y restricciones económicas como factores que frenaron la expansión de la educación. También las investigaciones mencionan su defensa a la libertad de creencia y la promoción de una

⁵⁹ Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública (25 agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841, página 43.

⁶⁰ Entre las leyes de Colombia (1826) y Ecuador (1836) encontramos similitudes en cuanto a la organización administrativa. Ambas leyes establecen administraciones centralizadas con capacidad de supervigilancia, La Dirección general de instrucción en Colombia y Dirección general de estudios en Ecuador. Coinciden en la estructura jerárquica; codifican el control administrativo, requisito para los alumnos y profesores. Describen el rol del rector y las juntas educativas; establecen el financiamiento para la educación. Por otra parte, la ley colombiana se diferencia en aspectos como el énfasis en la moral, la religión y conocimientos básico. Otorga cierta autonomía a la administración de los docentes a nivel interno de la institución. La ley ecuatoriana plantea programas especializados como jurisprudencia, la medicina y la academia de derecho práctico. En cuanto a las reglas para los catedráticos, son más específicas, como también la duración de estudios. Se norma el establecimiento de certámenes de evaluación. La ley ecuatoriana codifica de manera minuciosa las actividades de la universidad y limita la administración interna de la institución.

educación Ilustrada en combinación con el protestantismo norteamericano; el proyecto de Rocafuerte buscó romper de esta manera con el pasado, lo cual consideraba un obstáculo (Barrera 1911; Fazio 2006). Rocafuerte también es recordado como el reformador de la educación al inicio de la República, sabía que el sistema educativo debía ajustarse a las diferencias sociales. La educación primaria debía ser un instrumento de educación popular para adquirir conocimientos básicos que cumplan el ideal de virtud cívica y bienestar familiar, esta educación debía frenar los conflictos sociales (Terán 2015).

Al estudiar el contexto del gobierno de Rocafuerte encontramos la contradicción entre el carácter abierto de la educación liberal republicana y su proyecto excluyente de ciudadanía. Nosotros planteamos que esta es una cuestión sobre los principios que sustentan el proyecto de Rocafuerte, como la libertad, la igualdad y el progreso aceptados por la corriente liberal como valores, o una identificación universal construido frente a lo particular. Aplicando el concepto de Judith Butler “matriz heterosexual”, diremos que es una “matriz cultural” que construye su opuesto: la libertad frente a la esclavitud, igualdad-desigualdad y progreso frente a una sociedad de bárbaros. Para el pensamiento liberal, estas características negativas fueron abandonadas y superadas por el ser humano, ahora un sujeto renovado por la iluminación que se construyó como autoconsciente, autónomo y emancipado. De este modo, mira en su contrario, en nuestro caso a los indígenas, las características a las cuales no quiere volver y tiene que trazar los límites culturales y sociales y diferenciaciones, para que operen en el marco político y en las leyes. En este sentido, las jerarquías se definen por el capital económico, cultural y simbólico (Bourdieu 1991) estas definen a las élites, a los cuales no quiere renunciar. Esta lógica opera en el género, dado que la educación de la mujer es pensada con las reglas y normas patriarcales. Al establecer una normativa moderna para formar una escuela se genera una contradicción, al posicionar al sujeto nativo simbólicamente incluido, se excluye económica y culturalmente. El indígena se convierte en una categoría funcional para legitimar políticas de paternalismo proteccionista o sujeto de normas regulatorias de administración de comportamiento.

Otra cuestión que planteamos es la relación del gobierno de Rocafuerte con los indígenas. Como hemos revisado en el caso de Juan José Flores, su gobierno expide una ley específica para los indígenas. Para este periodo la configuración de la política fue gestionada con un criterio institucional, se entiende que esta resuelve las contradicciones

sociales. En este caso la institución educativa funciona como formadora de ciudadanos, cohesionador en lo social y una “tecnología” (Foucault 1990) para administrar sujetos, con lecciones de urbanidad, la lectura de la Constitución, entre otras actividades. En este sentido se interpreta que la ley instituye la educación en el cual los indígenas están integrados.

Observemos dos acciones del Estado. La Asamblea Constitucional de 1835 nombra a los indígenas como beneficiarios de becas de estudio⁶¹. Mientras que el contenido de la Ley Orgánica de Instrucción Pública nada dice sobre los indígenas y tampoco el Reglamento a esta Ley. Nosotros interpretamos que esto responde a la política de Rocafuerte, convencido de la institucionalidad, presenta una normativa en el cual los Municipios tenían que decidir la manera de incluirlos. Además, el propósito de la ley era uniformar la educación pública y adaptar los planes educativos a las condiciones sociales. En este sentido, el enfoque de la ley es elitista, fue diseñada para formar “ciudadanos”, a aquellos que la Constitución de 1835 los reconocía como tales. También, se refleja en la demanda los requisitos económicos y culturales para acceder a la educación formulada en la Ley, normas que clausuran el acceso en las condiciones planteadas en el documento. El Decreto está definido y regulado para una educación en la geografía urbana, antes que, para las zonas rurales, en este caso la normativa terminó por centralizar la educación. Como señala Terán “Eran criterios clasistas los que separaban la instrucción primaria de los otros niveles. Rocafuerte (...) tenía una clara conciencia respecto a que el sistema educativo debía ofrecer una oferta condicionada a las diferencias sociales” (Terán 2015, 43). Esto fue evidente en el discurso pronunciado ante la Convención nacional en 1835, en el cual Rocafuerte proyectaba un componente clasista en el programa educativo, creía que para el pueblo era suficiente ofrecer los medios para la obediencia como ciudadanos y la corrección moral, evitando la politización del ciudadano⁶². El temor a la clase baja

⁶¹ Decreto, dictando varias medidas para fomentar la educación pública (28 de agosto 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841.

⁶² Para Stuart Mill uno de los máximos exponentes del liberalismo (1868), la educación cumple el rol transformador, una herramienta para construir la sociedad libre y democrática. La educación debe pretender el desarrollo individual como un ser racional, autónomo y la búsqueda del bien común que gestione los intereses personales. La educación se convierte en un medio para liberar al sujeto de la ignorancia mediante el conocimiento y permitir una vida pública activa. ¿Qué sucede con la clase pobre? El contexto de análisis y escritura de su libro fue en el apogeo de la organización de los obreros en Inglaterra, como lo estudia E.P. Thompson. Mill está preocupado por el movimiento social y teme la manipulación de la educación por los intereses políticos y desemboque como resultado la homogeneización y se estancamiento del conocimiento intelectual. Por ello, plantea una educación universal, separado de los intereses políticos, la escuela debe

respondía a la formación de movimientos que sean incontrolables, el caos frente al orden establecido y aseguraba la estabilidad social para la coyuntura política. La reforma educativa puso énfasis en la educación superior, un nivel de educación de difícil acceso para la población nativa.

Por otra parte, a diferencia del Decreto Orgánico (1836), el Decreto Reglamentario de Instrucción Pública (1838) describe las formas de cristalizar las escuelas primarias. Fue la primera sistematización de un código educativo realizado en la República ecuatoriana cuyo contenido organiza una administración que conecta con el gobierno central y pone énfasis en los municipios y parroquias. Su nuevo plan de estudios dejó la posibilidad de abrir establecimientos de enseñanza, con permisos y la autorización administrativa del Concejo Municipal y este a su vez informar al Gobernador de la provincia, dejando cierta libertad para decidir sobre este tema. Se incluye como “vigilantes” a los Gobernadores, corregidores y alcaldes. Además, se establece en las provincias la creación de las direcciones de instrucción pública, la dirección general de instrucción, subdirecciones e inspecciones.

El Decreto reglamentario ha recibido críticas porque no logra clarificar el funcionamiento del sistema educativo (Tobar 1930; Terán 2015; Brito 2019). Nosotros planteamos que el Decreto tiene relación con la economía liberal, que tuvo que combinar entre la urgencia de difundir la enseñanza y regular las prácticas que se venían realizando de manera informal. En el documento encontramos la normativa para la apertura de locales en sentido de emprendimientos para acelerar la educación. Los artículos 70 al 73, del Decreto Reglamentario, expresan la urgencia de difundir la educación. La norma facilitó a los emprendedores la apertura de casas particulares y los responsables podían ser hombres o mujeres⁶³. Se regula la acción de personas que se dedican a la enseñanza de

formar individuos libres, sin prejuicios y capaces de conciencia del bien común. La educación debe preparar al ser humano en su individualidad para que pueda vivir en sociedad y es el medio de sensibilización moral para la interdependencia (Mill 1868).

⁶³ Artículo 70 señala lo siguiente. “Todo individuo de 18 años cumplidos puede ejercer la profesión de Institutor primario y dirigir un establecimiento de esta clase sin más condición que prestar ante el juez local en donde trate de establecer su escuela un certificado de capacidad librado por la inspección provincial, previo examen de las materias que se proponen enseñar. Hecho por tres examinadores nombrados por la inspección. Y, un certificado de buena conducta dado por el Concejo Municipal o por el juez de la parroquia en donde hubiese hecho su última residencia”. Artículo 71. “La mujer que quiera abrir o establecer una escuela debe además tener 20 años”. Artículo 72. “El que abriese una escuela primaria sin haber cumplido con las condiciones anteriores pagará 20 a 50 pesos de multa y la escuela será cerrada, en caso de reincidencia la multa será doble, sufriendo además de 15 a 30 días de prisión. Se entiende quien abre una escuela, aquel que recibe niños de diferentes familias, conviniendo en alguna retribución por su enseñanza

lectura, escritura y aritmética (por separado), sin el reconocimiento y profesionalización como institutores. Esta propuesta nosotros lo interpretamos como una educación privada o como se denominará más adelante, libre.

Queremos resaltar que, hasta este contexto existió prácticas de instrucción por parte de los artesanos u otros individuos que se dedicaban a esta enseñanza, con lo cual este Decreto regula y norma lo que Simón Rodríguez denominó las “fingidas escuelas”. Con ello se supera el denominado “enseñanza de las primeras letras”, ahora denominado por el Decreto como instrucción primaria. Un cambio primordial que consistió en regular e identificar entre una educación privada y pública, con lo cual se dio respuesta a la emergencia educativa al permitir la apertura de escuelas autorizadas, sin embargo, informales. Esto posiciona en el programa de Rocafuerte, la educación como un servicio que podía ofertarse, como lo recomienda la lógica liberal: construir sujetos industriosos y útiles a la sociedad. Consideramos que está es una educación popular. Si nuestra interpretación es correcta implica un modelo proto-empresarial con lo cual se empieza a motivar la creación de una educación privada. Además, esta acción está acompañada de condiciones para estandarizar la educación, también regula su funcionamiento con imposición de multas y prisión para quienes recurran en alguna falta.

3.6. Educación de la mujer

Rocafuerte estableció colegios de niñas para impartir la instrucción elemental primaria y la secundaria, en el cual a más de perfeccionarlas en la lectura, escritura, gramática de la lengua castellana, en las operaciones aritméticas, se impartió nociones más extensas de la religión y de la moral, principios de geografía, lecciones de historia sagrada y profana; y se incluyó dibujo, música, canto e instrumental, las habilidades denominadas “labores propias de su sexo”, la economía doméstica y donde fue posible, alguno o algunos de los idiomas vivos.⁶⁴ Abrió el colegio de Santa María del Socorro, antes conocida como el Beaterio, “casa donde se recogían algunas mujeres que vestían hábitos religiosos, las más de ellas echadas del mundo de su mal vivir” ahora había cambiado (Guevara 1956, 33). Los críticos señalaron esto como un mal aprovechamiento y como un acto inmoral del gobierno. “Quejáronse las beatas, murmuraban los devotos; más Rocafuerte se encogió

o aun cuando no reciba ninguna”. Decreto Reglamentario de Instrucción Pública expendida por el Gobierno del Ecuador en el mes de agosto de 1838. Quito: Imprenta de Gobierno, años de 1857.

⁶⁴ Decreto Reglamentario de Instrucción Pública 1838, art. 54.

de hombros, y nos dejó una casa de educación, de donde salieron muchas jóvenes cultas y verdaderamente religiosas que honran a la sociedad quiteña” (1956, 33).

Esta reforma tuvo sus detractores. Los dirigentes católicos acusaron a Rocafuerte por el uso de “bienes de Temporalidades”. Activos que pertenecían los jesuitas, expulsados por Carlos III, cuyo uso fue el arrendamiento, y el usufructo causado era para sostener a las comunidades religiosas, establecimientos de educación, instituciones de beneficencia y para sostener las fiestas religiosas. El Gobierno trasladó el usufructo del Beaterio, como fondo para el sostenimiento del colegio femenino y amplió el acceso público (Guevara 1956, 35).

Otro tema de disputa fue la contratación como al director del nuevo Colegio al profesor norteamericano Isaac Wheelwright⁶⁵ y director para la difusión de las escuelas primarias en Ecuador, de religión protestante, asociado con la Sociedad Bíblica Americana, demostrando con ello, por parte del Gobierno, la posición de tolerancia religiosa. En la Convención de 1835 había declarado su admiración por el protestantismo, como posibilidad de los individuos a elegir otra forma de espiritualidad:

La exclusión de todo culto exterior embaraza cualquier proyecto de colonización europea, que sólo puede realizarse, apoyándose en la base de la libertad de cultos, sin la cual no puede haber libertad política. Este es un hecho que no se oculta, al que observa lo que pasa en el mundo. Las naciones que no admiten en su seno la libertad de cultos son las más atrasadas de luces y civilización (Citado por Paladines 1996, 271).

Rocafuerte creía que la intolerancia religiosa obstaculiza todo proceso de revitalización económica; al contrario de Ecuador los países modernos habían dado este paso. En esta disertación la libertad de culto está en relación con la colonización de zonas ecuatorianas. Propone que, los extranjeros podrían contribuir al país trayendo y enseñando sus formas de producción, nuevas habilidades y enseñar la moralidad anglicana. Además, les recuerda que Ecuador ofreció tierras a los ingleses como pago de la deuda externa, causado por la Independencia. Como también es una solución a las pérdidas humanas a

⁶⁵ Una versión más ampliada en Julio Tobar Donoso. 1934. *La Iglesia ecuatoriana en el siglo XIX, tomo 1*. Quito: Editorial Ecuatoriana. También véase, Sanbrailo, John. Sin datos. *Precursores de la Cooperación Norteamericana con Ecuador Inicio de la Cooperación para el Desarrollo: Una Historia No Muy Conocida*. Washington: USAID <https://n9.cl/sadh6>

causa de la epidemia de la fiebre amarilla que había ocurrido en 1835 (Barrera 1911), un factor que produjo la movilidad humana.

La iglesia resistió a esta apertura. Empezó una campaña de difamación en contra de Rocafuerte y en contra el director Wheelwright, acusándolo de llevar a cabo una propaganda evangélica. Esta polémica tuvo como efecto la renuncia del director del Colegio y a la dirección de educación. Salió del país en febrero de 1838. “Y mientras se seguía la querrela de la Iglesia ante el Gobierno del Estado, contra el propagandista evangélico, (...) el Ejecutivo reorganizó el plantel mediante un decreto” (Guevara 1956, 35); cuyo contenido cambió el modelo de educación. Las instituciones católicas ya no utilizarían el modelo lancasteriano o enseñanza mutua, sino el simultáneo, de La Salle⁶⁶. Este cambio implica la presencia constante del modelo educativo católico en las instituciones religiosas, hasta alcanzar un reconocimiento e instauración a nivel general en la década de 1860.

Por último, Rocafuerte promovió también la composición, traducción e impresión de libros escolares elementales, dando a conocer los métodos más claros, económicos y rápidos para la enseñanza. Se promueve la publicación de un periódico de instrucción pública, que difunda las leyes, reglamentos y decretos, concernientes a la educación. Debía contener también la estadística de todos los establecimientos de enseñanza, con su respectivo personal, las fundaciones, donaciones y auxilios nacionales; los nombramientos de todos los empleados; los actos literarios, como fueron los exámenes; los progresos notables que se hagan en algún establecimiento; los nombres de los maestros y de los alumnos distinguidos por su buen desempeño, o sobresalgan por su conducta. Se legaliza y se norma el establecimiento de escuelas normales y de Sociedades de Amigos del País de instrucción primaria, y otros que tengan relación con este objetivo.⁶⁷

3.7. Judicialización de la categoría, indígena abyecto

⁶⁶ Decreto, Dando un reglamento para el servicio interior i económico del colegio de niñas de Santa María del Socorro, establecido en la capital de la República. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, página 427.

⁶⁷ Decreto Reglamentario de Instrucción Pública de 1838, artículos 10 y 11.

Queda pendiente cuestionarnos sobre la relación de Rocafuerte con los indígenas. Hemos dicho que la educación para los indígenas se institucionaliza, lo cual deja su funcionamiento y organización en manos de los gobiernos locales. No así en las políticas sociales donde se estructura y evidencia las acciones del Estado. Los indígenas son descritos en los decretos de Rocafuerte como sujetos pasivos de las políticas estatales. Al analizar el “Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas”, destaca la referencia sobre aquellos sujetos como sencillos y su condición “desgraciada”, reforzando la narrativa estatal de proteccionismo. Mientras que diez años atrás era “miserable” y “rústico”. Ahora, el Estado inscribe su condición de vulnerabilidad al legislar contra los abusos en el cobro de impuestos, que los agentes del Gobierno lo realizaban arbitrariamente. También se inscribe en el documento, la regulación social. Con normas para cambiar costumbres, como fue la regulación contra la imposición del priostazgo forzado, además contra el cobro arbitrario de diezmos y primicias a los indígenas, por parte de algunos curas de las parroquias⁶⁸.

No obstante, proponemos considerar el contexto de estos 16 años de independencia donde se insiste y se reitera los decretos de protección. Al revisar los archivos se puede constatar la presencia constante de los indígenas realizando demandas en el campo judicial. Una política paternalista, también implica un discurso inverso. Es decir, la reiteración de los decretos se produce también por la frecuencia de demandas interpuestas, lo que da lugar a repetir las leyes. En este sentido, en el siglo XIX los indígenas lograron judicializar la narrativa del indígena abyecto. Los indígenas no hablaron, tampoco escribieron; presionaron acumulando demandas, jugaron en el campo de las leyes con las reglas estatales para reclamar sus derechos.

Rocafuerte decidió suprimir el uso de tierras comunitarias en especial en Azuay. Intentó regular el uso de los recursos y aprovechamiento de madera, leña, carbón y fuentes de agua por parte de los indígenas. El Estado alegó, que el uso de este espacio por parte de los nativos era con fines comerciales. En consecuencia, el Gobierno procedió a prohibir este

⁶⁸ Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas (21 de agosto de 1835). El documento sanciona a quienes privan a los indígenas de sus instrumentos de trabajo o animales de labranza y otras propiedades. A renglón seguido obliga la creación de escuelas para la educación de niños indígenas, impone sanciones monetarias para quienes no acaten este Decreto y estos recursos se utilicen para las escuelas y obliga a los curas a explicar su contenido en el idioma de los indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.

tipo de acciones⁶⁹. La población apeló esta decisión estatal, argumentado su uso y derecho que lo habían realizado desde 1541, derecho concedido por la Corona. Además, demostraron que son los nativos quienes usan los recursos y que en ocasiones compartían el uso de esta tierra con otras comunidades como una práctica solidaria. El Gobierno terminó por revocar el Decreto a fin de evitar “inconvenientes”.

El gobierno realizó una interpretación ambigua de la situación del terreno, aunque con el interés de consolidar la propiedad privada y su uso desde la perspectiva de una economía liberal. Al especificar el uso del terreno terminó por revelar un entramado complejo. Aparece espacios de vulnerabilidad en el Estado. Este evento muestra la traslación de los conflictos hacia el ámbito jurídico. El Gobierno teme el proceso de la demanda. Lo expresa así: “considerando que ella debe dar lugar a dispendiosos litigios”. Es evidente que la tierra en cuestión entró en conflicto con otros propietarios colindantes, otros que reclaman como su propiedad. Por su parte, los nativos reclaman su uso comunitario, apelando al derecho consuetudinario; apelaron a la “inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541⁷⁰.”

3.8. Indígenas de Machachi y escuela: el conflicto por la tierra comunitaria

Como hemos examinado en el apartado anterior, sobre los intentos del gobierno de Rocafuerte por cambiar las normas sobre las tierras comunitarias, el caso de Azuay llamó la atención por la posibilidad de generar acciones de protesta por parte de las comunidades indígenas. La ley no cambió, seguía vigente desde 1821, que permitía la entrega de tierras comunitarias con arreglo a la educación indígenas. Esto se evidencia en Machachi, una

⁶⁹ Decreto Declarando la verdadera inteligencia de la Real Cédula expedida el 28 de octubre de 1541 en Fuensalida. Sobre la Comunidad de los montes, pastos, aguas y abrevaderos. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, página 276.

⁷⁰ Ley Revocando la de 23 de agosto de 1835, acerca de la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541. La parte pertinente del documento declara lo siguiente: “Habiendo examinado el reclamo del consejo municipal de la provincia de Cuenca sobre los inconvenientes que resultan de la observancia de la ley de 23 de agosto de 1835, que declara la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541; y considerando que ella debe dar lugar a dispendiosos litigios en perjuicio del derecho de propiedad, y de otros que legítimamente se hubiesen adquirido”. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.

población cercana a Quito, que se había levantado como un pueblo que servía de transferencia para viajar hacia la Sierra Centro y la Costa.

En 1836 el Consejo Municipal de Machachi acordó adjudicar al maestro de escuela una porción de los terrenos baldíos equivalente a su trabajo. Para esto el teniente político realizó un informe sobre la existencia de terrenos libres. Visitó y cuantificó los lugares, las cabellarías y solares.⁷¹ Encontró un aproximado de 107 familias, que se encontraban utilizando las tierras baldías⁷². Luego de esta inspección señaló un lugar que sería entregado al maestro y proyectó construir una escuela en ese lugar. Siguiendo los planes estatales de arrendamiento dispuso que estas tierras debían generar impuestos y generar ingresos al Municipio. Así, el teniente parroquial dispuso que los terrenos sean repartidos a las familias indígenas y “arrendarlos por pedazos a cada uno de ellos, a pretexto de que su producto debe invertirse en la construcción de una escuela de primeras letras”⁷³. La figura legal sobre la entrega de tierras en arriendo a los indígenas ya se intentó en el contexto de Juan José Flores, en la parroquia de Santa Clara con cierto éxito, al parecer el plan municipal era repetir esta acción. Sin embargo, en este Municipio se encontró con una defensa de los intereses comunitarios por parte de los dirigentes indígenas.

La defensa de los indígenas se produjo en el campo legal, utilizando los mecanismos judiciales de primera instancia, un escrito de protesta. En marzo de 1837 el Gobernador de indígenas Laurencio Zaragocín a nombre de las localidades de Lagnasu, Anaillo y Tola, envió un escrito al gobernador de Pichincha, Francisco Aguirre Mendoza, en protesta por la concesión de arrendamiento de los terrenos de la comunidad cuyo usufructo serviría para gratificar al maestro de una escuela de primeras letras.⁷⁴ Zaragocín

⁷¹ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 2.

⁷² Ibid., folio. 10, página 2.

⁷³ Ibid., folio. 10, pag. 5

⁷⁴ El documento señala: “Exmo Señor. Laurencio Zaragocin Gobernador de Indígenas a nombre de los principales y demás indios sueltos de la parroquia de Machachi, ante V.E. por medio de esta humilde exclamación según derecho digo: que no siendo costumbre en ningún tiempo adjudicar los terrenos de parcialidades nombrados Machachi, Tola, y Patagsi para contribuir a persona alguna, ni tampoco arrendar estos terrenos, como lo han hecho a fin de gratificar al maestro de escuela la cantidad de ciento veinte y dos pasos, quitándoles a estos infelices los terrenos referidos de sus posesiones esos que se hallaban, sin atender a los insesantes servicios que estos hacen diariamente a la República; y mucho más la grande (...) que hacen de contribuir sus tributos anualmente, les han hecho este despojo de sus referidos terrenos; por lo que amerita de justicia elevo á V.E. esta súplica para que como (...) de toda esta República, y en atención a lo que llebo expuesto determine V.E. se les ponga en la misma posesión de los terrenos; y para que gratifique al espresado maestro de escuela se vea por otra parte algún renglón para esta gratificación sin contar con los terrenos referidos; porque al contrario, no tendrán como buscar para el pago de sus tributos. Por tanto, espero alcanzar de la grande bondad de V.E. Dios guarde a V.E. Exmo. Señor. [Firma] Laurencio

mencionado como Gobernador de indígenas, pertenecía al cuerpo de dirigentes intermediarios, que conocían los sistemas legales, capaces de presentar demandas y negociar con el poder político; encargados de la administración étnica y la recaudación del tributo⁷⁵. Para nuestro estudio, el evento de Machachi revela diferentes estrategias que utilizaron los indígenas para su defensa. Ellos entendieron que la formación del Estado incluía el proceso integrador desde la lógica de los grupos dominantes. Captaron los cambios que conlleva las políticas de educación y su relación con la propiedad privada y la estatización de las tierras comunitarias.

Los indígenas de Machachi manifestaron su conciencia educativa. Estaban de acuerdo con la construcción de una escuela dentro de los límites de los terrenos comunitarios. Dice Zaragocín; “Semejante objeto la construcción de la escuela, es sin duda demasiado interesante y beneficia a que ninguna persona racional pueda oponerse a el”. Demuestran su interés en la educación, describen esta acción como algo racional. La expresión “ninguna persona racional pueda oponerse”, implica también una demanda de reconocimiento como sujeto; demuestran con ello que, pueden diferenciar entre una estrategia política por parte de las élites para apropiarse los terrenos baldíos, utilizando el tema de la escolaridad; como también están conscientes sobre la importancia de la educación. Su desacuerdo era el uso del tema educativo como pretexto para construir una escuela, cuyo financiamiento y sostenimiento lo pagarían los indígenas. Además, esta escuela no se proyectaba como una institución pública, al contrario, beneficiaba a pocos “con ventaja únicamente de los blancos vecinados en el centro de la parroquia.”⁷⁶ De esta manera respondieron al poder político. Ellos no iban a ceder ante el programa de edificación de la escuela en las tierras baldías e insisten en otras formas de organizar la enseñanza y que sea accesible para los nativos.

Zaragocín”. En Reclamo de los indígenas de Machachi por la construcción de una escuela en tierras comunitarias. AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 4.

⁷⁵ “La jurisdicción de los caciques comprendía una amplia gama de acciones: conocer y decidir los conflictos de herencia posesión, transferencias de usufructo deslindes de terrenos, etc. de las parcelas que cultivaban las unidades domésticas en las comunidades; gozaban del derecho de repartir y adjudicar tierras de uso común (llamadas en algunos legajos "terrenos de comunidad") a familias comuneras; reasignar lotes considerados vacantes o ilegalmente poseídos, etc. Estas atribuciones se organizaban en torno a las funciones ejercidas por los caciques recaudadores del tributo, fundamento justificativo de legalidad y legitimidad de su poder real y simbólico” (Guerrero 1989, 328).

⁷⁶ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente. 25, folio. 10, 1837, página 6.

Otra estrategia consistió en demostrar el uso comunitario de los terrenos. Es decir que estaba en uso, inclusive habitado por algunas familias, con ello se buscó revertir la idea de que estos se encuentran como baldíos o abandonados, como lo planteó el Municipio en su informe. En cambio, frente a la obligatoriedad de demostrar los títulos de propiedad apelan al derecho de uso, citan la legislación de 1828⁷⁷, y aparece frases como “porción que les ha pertenecido desde tiempo inmemorial”⁷⁸, también, “que no siendo costumbre en ningún tiempo adjudicar los terrenos de parcialidades”. De esta manera se apoyaron en el pasado⁷⁹ para legitimar su propiedad (O’Phela 1993; Sanders 2017), como también para formar alianzas para resistir a los embates privatizadores, y el fortalecimiento de lazos comunitarios (Coronel 2011).

Por otra parte, encontraron también apoyo en el cura parroquial Joaquín Xaramillo. En su explicación retrata a los indígenas como dóciles, serviciales y buena aprobación. Estas identificaciones constituyen la forma en que el mundo social interpretó a los nativos, en sentido de conmiseración. Por su parte los indígenas asumieron estas categorías peyorativas, representándose como “personas miserables”, en sentido de auto-denigración y a la vez el reconocimiento de la autoridad, y lo transformaron en una herramienta lingüística a su favor para presentar solicitudes de protección, demandas y escritos judiciales. Esta forma de representación se inscribe en lo que James Sanders (2004) denomina “discurso del conservadurismo indígena popular”, se entiende como un

⁷⁷ “Aquellos terrenos no están bajo su arbitraria disposición ni como baldíos, cuya propiedad pertenece al Estado, ni mucho menos como de comunidad que lo son, los que por el decreto del 15 de Oct., de 1828, deben repartirse a los indígenas para su habitación (...) fuera de los que necesiten en común para sus ganados solamente en el caso de que hubiese los (...) para estos dos objetos, Y que sin embargo sobrase alguna porción considerable, podría arrendarse esta con el fin de con el fin designado en el citado Decreto; más cuando no sucede esto por ser los únicos de comunidad que hay en aquella parroquia para las numerosas parcialidades” Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 6.

⁷⁸ El documento señala: “Desde luego los indígenas no tienen título de propiedad sino una mera posesión tranquila y antiquísima. Cuando algunos han denunciado estos terrenos los indios los han defendido vigorosamente y es regular que estos expedientes los tengan ellos o en la protectoría”. Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837. Pág., 7

⁷⁹ “Tiempos inmemoriales: Se enfatizará, por ejemplo, la inmemorial posesión de tierras, es decir una costumbre establecida por la práctica cotidiana y legalizada por los títulos de tierras. Por otro lado, se aludirá al estatus de caciques o indios nobles y como tal, al papel tradicional que cumplían estos como alféreces reales en las procesiones o desfiles ceremoniales. En este caso se implica una práctica ritualizada, de repetición. Es decir, se apelará a la tradición” (O’Phelan 1993, 4). También, Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (ed.). 1983. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica. En cambio, Carlos Espinosa señala, “en vez de concebir esta relación a través de la figura de la conservación de la cultura andina por la vía de la resistencia, enfoca la fabricación de la tradición (de la memoria y de las costumbres) en el seno de los aparatos estatales del régimen colonial”. Véase Espinosa, Carlos. 1989. “The fabrication of Andean particularism”. *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines*, 2: 269-298.

argumento de los nativos, desarrollado para preservar las tierras y como forma de argumentar su posición dentro del nuevo sistema político republicano (Sanders 2004).

Al final, el caso de Machachi termina a favor de la petición de los indígenas, por parte del Gobernador de Quito, Francisco Aguirre. En su dictamen reconoce el uso de las tierras comunitarias, su pertenencia desde tiempos inmemoriales prohíbe el cobro a los indígenas por arrendamiento de estos espacios y expresa su temor de que los habitantes abandonen el Municipio para migrar hacia otros lugares⁸⁰. Reconoce el aporte como habitantes de un poblado de transición hacia las provincias y que su ubicación y función es elemental para el tránsito del correo.

El periodo presidencial de Vicente Rocafuerte terminó en enero de 1839, dando lugar a un segundo periodo de gobierno a Juan José Flores. No vamos a analizar los acuerdos políticos y consensos producidos para este cambio de periodo. Queremos resaltar que, una vez en el poder, Juan José Flores emitió un decreto referente al arreglo de escuelas de primeras letras (1839), un documento muy poco estudiado⁸¹.

A diferencia de Rocafuerte que se ocupó en fortalecer la educación superior (colegios y universidad), Flores intenta consolidar un sistema educativo enfocado en las escuelas primarias, reconociendo como derecho público y a nivel nacional. El “Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras” (1839), establece un marco organizativo. Estará bajo la Dirección General de Escuelas Primarias y esta oficina estará a cargo de fundar escuelas en las provincias y cabeceras de cada parroquia. Nombra la dirección a Juan Rodríguez Gutiérrez⁸² (dramaturgo, profesor), a cargo de recorrer las provincias y establecer escuelas. En este caso, Flores fue enfático en definir la implementación con el

⁸⁰ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente. 25, folio. 10, 1837.

⁸¹ Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras, 1839. Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841.

⁸² Juan Rodríguez Gutiérrez es mencionado en el libro de Oswaldo Holguín. 1999. *Palma, el Ecuador y los ecuatorianos*. Lima: Universidad Ricardo Palma. El autor escribe: “En sus primeros años de «bohemia» [Ricardo Palma] conoció al pintor quiteño vecindado en Lima José Anselmo Yáñez, así como a Juan Rodríguez Gutiérrez, guayaquileño que también residía en la capital peruana alejado de su patria por razones políticas. A ambos iba a recordar más tarde, en «La bohemia de mi tiempo», por sus desventurados dramas. Yáñez, cuyo arte tuvo en mucho nuestro personaje, fue profesor de pintura y dibujo en varios colegios limeños y Rodríguez Gutiérrez también se dedicó a la docencia pues fue profesor y director de un colegio de niñas.” También en *Conceptos emitidos por la prensa sobre la comedia “Receta para viajar*. Quito: Imprenta Católica, 1892.

método lancasteriano. Define el uso de la infraestructura religiosa, monasterios, conventos para utilizarlos como espacios escolares y la cooperación de estos en el financiamiento de la educación. Dice el texto: “La escuela de la Merced servirá por ahora de Normal para los que quieran aprender el método de la mutua enseñanza”. Establece la gratuidad de la enseñanza, también un sistema mixto en cuanto al uso de los locales, donaciones y el apoyo de la gente. Este sistema responde a la centralización de la educación, las decisiones pasan por aprobación del Ejecutivo. También plantea la creación de locales que respondan al método mutuo de enseñanza, un intento por separar la escuela de los locales de los monasterios. Por último, debemos señalar que el decreto no menciona a los indígenas, con lo cual se asume que están incluidos en el sistema educativo.

3.9. La educación institucional y los indígenas

Luego de revisar las políticas educativas nos acercamos a examinar las condiciones que se encuentran las escuelas en la provincia de Pichincha. El Archivo Metropolitano de Historia de Quito contiene en su repositorio informes compilados desde 1839, lo cual permite esbozar la situación de las escuelas en Quito y sus parroquias aledañas⁸³. El libro, “Escuelas 1839-1874”, es una compilación que responde a las políticas educativas iniciadas en el periodo de Rocafuerte y el segundo periodo de Juan José Flores. Los documentos demuestran un modelo político organizado en parroquias que administran los tenientes políticos y estos están sujetos al “Corregidor” de Quito, en otros casos nombrado como Gobernador, para el contexto que nos ocupa está en funciones Roberto Ascázubi.

Los informes de las escuelas de Centro de Quito describen una infraestructura y métodos mejor asistidos a comparación de las parroquias. Algunas instituciones utilizan el método lancasteriano, como en el local del Beaterio, Convento San Agustín, la Escuela de la Calle del Antiguo Edificio, Monasterio la Compañía, Convento de la Merced y San Francisco. Los dos primeros locales cumplían fines religiosos; luego fueron adaptados como sitios escolares. Mientras en la escuela de la Inmaculada de la Concepción, Convento Santo Domingo, local de la Calle Angosta, Monasterio de Santa Clara, Calle de San Francisco y Arco de Santa Elena, utilizan lo que denominan el “antiguo método”. La diferencia

⁸³ En la documentación constan informes de las parroquias rurales y del Centro de Quito de los años 1839-1840. No existe documentación de la década de 1850 y 60. Luego empieza la serie de los años 1870-1876.

entre este método y el lancasteriano es ambigua, dado los contenidos en los informes descritos de manera general.

Hay que recordar que para esta década el lancasterianismo significó para la mayoría de las personas una nueva forma de enseñanza y nuevas técnicas, donde los principiantes escriben en la arena (una práctica que se caracteriza desde la observación hecha por Bell), luego el grupo de los copistas, los que utilizan la pizarra, los lectores y los alumnos que aprenden aritmética. Lo que demuestra una idea horizontal de aprendizaje separada entre (primero) la escritura y luego lectura. La lógica de la horizontalidad debía funcionar en forma de reproducción mutua por transferencia, entre mentor-alumno, hasta la formación de nuevos profesores.

Tabla. 3.1. Cuadro de las escuelas de Centro de Quito de 1840

Plan de las escuelas que contiene la parroquia del Centro [Quito]					
Locales	Preceptores	Sueldos	Método de enseñanza	No. niños	No. niñas
Beaterio	Miguel Espinosa	300	Lancaster		42
Convento de San Agustín	Modesto Andrade	200	Lancaster	18	
Calle del Antiguo Edificio	Manuel Arias	270	Lancaster	246	
Monasterio de la Compañía	Isabel López	130	Lancaster		75
Convento de la Merced	Mariano A.	120	Lancaster	100	
Convento de San Francisco	Mariano Pazmiño	10	Antiguo		
Compañía de la Concepción	Marioano Albornoz	30	Antiguo	56	
(...) de Santo Domingo	Manuel Baraona	45	Antiguo	50	
Calle Angosta	Pablo Navarra	39	Antiguo	26	
Monasterio de Santa Clara	Trinidad Franco	20	Antiguo		16
Calle de San Francisco	Melchora V.	16	Antiguo		10
Arco de Santa Elena	Ana Aro	48	Antiguo		20

Cuadro transcrito por el autor de: Libro Escuelas 1839-1874. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito, página 96.

Para 1840 en el Centro de Quito estudian un aproximado de 650 alumnos, que incluyen 160 niñas. El informe también consta los nombres de 12 maestros, de los cuales 4 son mujeres. Se especifica que reciben remuneraciones. Estas escuelas funcionaron como espacios de formación principalmente a la clase dirigente de Quito. La Escuela pública de San Francisco menciona a Rafael Aguaiza como indígena.⁸⁴ Además, al presentar la lista de alumnos especifica que, 13 niños pertenecen a la “clase subalterna”. Esta forma

⁸⁴ Informe de la Escuela pública de San Francisco. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 34.

de diferenciar se constata hasta 1840. Más adelante esta inscripción se pierde. Nosotros planteamos que en esta década se empieza a generar una política de asimilación, en especial de aquellos que empiezan a ocupar la clase media. Es posible que con “clase subalterna”, quien escribe el informe se refiera al acceso que empiezan a tener los hijos de los artesanos y otros grupos. Así para la década de 1850 los artesanos empezaron a acceder a la cultura escrita y demandaron cambio como una educación artesanal y participación en las decisiones políticas, en especial en el contexto del marcismo (Borja 2018).

El panorama cambia al observar lo que sucedía en las parroquias. Los informes firmados por los tenientes políticos entre 1839 y 1840 reflejan una realidad limitada del impacto de las políticas educativas, las parroquias San Roque, Alangasí y Santa Prisca reportan una ausencia total de escuelas atribuidas a la pobreza, falta de recursos, parroquias donde predominan habitantes indígenas. El Estado intentaba implementar un modelo unificador, sin embargo las condiciones locales estuvieron marcadas por la pobreza y precariedad. Los informes parroquiales revelan un contraste en la provisión de locales, maestros precarizados, carencia de escuelas y una limitada metodología de enseñanza. En parroquias como Machachi o Conocoto los métodos de enseñanza eran improvisadas a la iniciativa de los maestros en locales inadecuados.

En la parroquia Aloasí, existió una escuela donde asistían 50 niños, de estos 13 son indígenas y “algunos blancos demasiados pobres, se ha contentado por ahora, para este año contar con lo ofrecido al preceptor”⁸⁵. El documento es más descriptivo en esta parroquia, en cuanto al método de enseñanza, consistía en reunir a los “muchachos a las seis de la mañana cada uno es señalado a su respectiva lección de aritmética”. Algunos empiezan a escribir palabras. Los principiantes empiezan reconociendo el alfabeto y luego a escribir palabras. Se les enseña la tabla y las reglas de contar aritméticamente para que aprendan a sumar. En este ejercicio se ocupan hasta las once, y cuando terminan, por la tarde a las dos se ocupan hasta las cinco en el mismo ejercicio: la doctrina se les enseña diariamente con los textos de Francisco Amado Pouget y la del Abad Fleuri.⁸⁶

⁸⁵ Informe de la parroquia Aloasí. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.

⁸⁶ Informe de la parroquia Aloasí. En Archivo Metropolitano... página 33.

En la parroquia de Conocoto, el teniente político N. Ontaneda escribe “Comunicándoles que pasan de veinte niños blancos y más de treinta indígenas capaces de instrucción, e ilustración”⁸⁷. En San Roque, asisten cuarenta niños bajo la dirección de José Santos, de estos, los “treinta son españoles, cuatro indígenas y seis negros”. En Machachi el maestro José María Albuja enseña a treinta y siete alumnos que se componen de 25 niños, 5 niñas y 5 indígenas. También en Machachi el maestro Agustín León tiene 26 estudiantes.⁸⁸ En el informe de la parroquia Santa Bárbara se menciona dos métodos, la antigua forma de enseñanza y el lacasterianismo. Para la enseñanza se combina entre el método mutuo y el antiguo “esto es leer libros, capacitaciones de música, costura y gramática castellana”⁸⁹

Podemos señalar que, en las parroquias donde existe una escuela, esta cumple una función más comunitaria, sostenida por la iglesia católica y por los padres de familia. La dependencia de los aportes y contribuciones de los padres implica que muchas familias procuraban que sus hijos ingresen a recibir una enseñanza en condiciones de subsistencia. La contribución de los padres sirvió para pagos simbólicos a los maestros. Por ejemplo, en la parroquia Pomasqui donde existían “seis niños en una escuela por un maestro que les instruye la lectura y el rezo de la doctrina cristiana y medio a escribir, esto por su corta renta que le contribuyen los padres, dos reales de mesada por cada uno de sus hijos”.⁹⁰ En cambio, la iniciativa en Uyumbicho fue la de dedicar a “uno de esta parroquia, solo para enseñarles así a jóvenes como [mujeres] a leer y escribir, pagando sus padres o madres las mesadas de cada mes (...) y a un real por ser muy pobres, como también la doctrina cristiana.”⁹¹ Mientras, en Tumbaco existió una escuela, donde se instruye niños y niñas en las primeras letras dirigida por el párroco Pedro Salazar, los padres de familia contribuyen con dos reales por mes para la escolarización de los hijos.⁹² También, en San Blas y San Roque, donde los padres aportan según su posibilidad.⁹³

⁸⁷ Informe de la parroquia Conocoto. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas, 65-66

⁸⁸ Informe de la parroquia de Machachi. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 66-69.

⁸⁹ Informe de la parroquia Santa Bárbara. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 23.

⁹⁰ Informe de la parroquia Pomasqui. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 54.

⁹¹ Informe de la parroquia Uyumbicho. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 85.

⁹² Informe de la parroquia Tumbaco. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 44.

⁹³ Informe de la parroquia San Roque. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 63.

Esta situación justifica la promulgación de los artículos 70 al 73 del Reglamento de educación (1838) de Rocafuerte, en el cual se reguló este tipo de prácticas: la apertura y lugares de enseñanza que no responde a una educación pública y autorizando a realizarlo también de manera gratuita. Es probable que algunos individuos se dedicaron a esta actividad como José María Albuja, Antonio León y José Novoa, nombrados maestros ocasionales⁹⁴.

Las condiciones de las escuelas parroquiales hasta 1840 todavía no se lanza a cristalizar las políticas educativas de Rocafuerte. Al contrario, se observa la resiliencia de la población tanto indígena y no indígenas en su intento por acoplarse a esta nueva institución. Los niños indígenas, pocos, empiezan a acceder a la escuela. Ya sea por presión del párroco o de manera voluntaria. También, es importante subrayar el caso de Chillogallo, los padres no se interesan en la educación, lo miran con recelo. Esto también fue una respuesta por parte de la población indígenas, no enviar a sus hijos a las escuelas.

Por último, en Alangasí resalta en los archivos, el aviso sobre los “indígenas revueltos al grupo de la agitación” está asociada al desorden y la desobediencia de los nativos, a los cuales el teniente político informa que no puede aplicar la corrección necesaria al carecer de una cárcel. Es posible que las agitaciones locales se hayan producido como consecuencia de la enseñanza de los maestros, aunque la información es muy ambigua.

3.10. Conclusión

El Gobierno de Juan José Flores intentó consolidar un poder central, con el afianzamiento de las élites terratenientes, lo que fue una limitada proyección como construcción del Estado. La centralización se interpretó como una amenaza por las regiones que sostenían autonomía y control, por ejemplo, el caso de Guayaquil. Flores negoció y logró consensos entre Gobierno y terratenientes para impulsar la concentración de tierra como propiedad de pocas familias; ignorando la integración de los sectores populares y menos para los indígenas. Su gobierno optó por las políticas paternalistas, antes que de integración. El programa educativo para los indígenas fue orientado hacia el interés económico y de la

⁹⁴ El informe de la parroquia de Aloag, señala: “escuelas no hay más que una con solo catorce niños incluido algunos indígenas, su maestro es un sujeto transeúnte que por insolvencia se ha dedicado a ello, y su método es muy religiosos con bastante práctica”. Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 32. Algo similar en Conocoto. La parroquia no contaba con una escuela, aunque estaban “acostumbrados a recibir a algún forastero, quien enseñaba por ocho o quince días”. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 65.

privatización de la tierra, con el objetivo de apropiarse y enajenar las tierras baldías, aprovechando la falta de los hitos y delimitaciones de las haciendas y de las tierras comunitarias. A través de la legislación buscó generar mano de obra disponible para la producción de la hacienda, y al hacerlo perpetuó la dependencia económica de los indígenas. Privilegió el interés de la producción, mientras se subordinó a los nativos para una mano de obra disciplinada.

El sistema escolar propuesto por este Gobierno fue una emulación de la hacienda, de manera que se puede definir como una educación hacendaria. Además, el Decreto educativo de 1833 legisló una educación de imposición de valores católicos, morales y de sumisión a la autoridad. Este enfoque niega un mínimo de reconocimiento de la diferencia cultural, más bien responde a la subordinación de los pueblos nativos. El conjunto de leyes revela que los sujetos indígenas fueron construidos discursiva y legalmente como sujeto de control y tutela, con un lenguaje de proteccionismo, mientras se mantenía activa la exclusión.

No obstante, las acciones del Estado fueron condicionadas por los indígenas, un dominio resistido, la estrategia fue la resistencia en el campo legal, con apelaciones y planteamiento de juicios en temas donde la comunidad se encontraba vulnerada. Este agenciamiento dio como resultado que el gobierno de Flores se retracte, por ejemplo, en el tema de la venta de tierras baldías. Acciones como estas se repiten a lo largo de su mandato; de este modo el Estado y el Gobierno fueron cuestionados y resistidos con las acciones judiciales de los indígenas.

Por su parte, Rocafuerte inició un proceso de modernización del Estado, en el ámbito económico, judicial, ordenamiento de la división territorial, el poder militar, entre otros. Su admiración por el anglicanismo y el protestantismo son indicativos de la libertad de culto en Ecuador. Llevó a cabo un serio intento por reformar al Estado y en específico la educación, se plantea una institución pública, y también el uso de los recursos de la iglesia católica, en especial los locales y los recursos producidos por algunas iglesias fueron redireccionados para las escuelas, esta acción fue un claro intento por secularizar el sistema educativo. La Ley Orgánica de Educación visibilizó la desigualdad en la población, fue diseñada para responder las necesidades de los habitantes y las escuelas en la ciudad. En estas se educa a la clase dirigente; a la vez, abre el acceso a la emergente clase media, sino es que lo motiva y lo construye.

Algunas leyes sobre los indígenas fueron proteccionistas y buscaban corregir los abusos históricos. Se planteó normar a los cobros excesivos de los diezmos y otros impuestos realizados por los cobradores arbitrariamente, la regulación moral en cuanto a las costumbres de priostazgo. Consideramos que las leyes sobre los nativos no son solamente un reflejo de las políticas de exclusión, responde o se escribió a causa de la resistencia de esta población.

En el caso de Machachi descubrimos formas de resistir al poder por parte de los indígenas en el tema educativo, unido a la adjudicación de tierras, el arrendamiento y el cobro de contribución para fines escolares. El Consejo Municipal señaló la urgencia de conciliar los intereses educativos con la de los indígenas principalmente para recaudar impuestos. Se obligaba de esta manera la contribución escolar. Los indígenas resistieron a este proceso demostrando el uso de las tierras comunitarias de manera cotidiana, también apelaron a su derecho de propiedad al hacer de este espacio su habitación, desde tiempos inmemoriales. También, judicializaron la representación peyorativa de abyectos para incorporarlo como lenguaje de denuncia y de protesta, utilizado principalmente en el campo jurídico.

Por último, la aproximación a las escuelas tanto del Centro de Quito, como de las parroquias rurales se constata diferencias visibilizadas en la adecuación de los locales, la implementación de las clases, la remuneración a los profesores, el uso del método lancasteriano a la par del antiguo método, y una mayor capacidad organizativa. En cambio, las escuelas alrededor de Quito enfrentaron precariedades como de locales improvisados, enseñanza a discreción del maestro y en algunas localidades los padres se resistieron a enviar a sus hijos a la escuela. A pesar de esta condición, los habitantes de la parroquia se muestran resilientes; las familias aportan un valor simbólico para los pagos de los maestros. En las poblaciones rurales fue el contexto de los maestros “forasteros” y de algunos individuos que fingían la enseñanza a cambio de una retribución.

Capítulo 4. Discurso liberal radical: educación popular y ciudadanía indígena

En este capítulo analizaremos el discurso educativo de José María Urvina sobre los indígenas. Su gobierno responde a una visión liberal democrático de corte popular, su proyecto político cambió la relación del Estado con los sectores subalternos. Realizó reformas políticas con los cuales los sujetos indígenas accedieron a la ciudadanía, eliminó la “contribución personal” (1857) y la institución del protector de indígenas; llevó a cabo la manumisión de esclavos (1853) y otras reformas. En el campo educativo, impulso y fortaleció la escolaridad primaria y asignó fondos para su mantenimiento. Encargó a los municipios el presupuesto escolar, demostrando con ello la práctica política descentralizada del Estado. Asignó el cobro de impuestos a la producción de la sal y el salitre para aumentar el presupuesto educativo, incluyó en estos la producción minera y el impuesto por el uso del puerto fluvial para fines educativos.

También, examinamos los archivos de Simón Rodríguez, en particular el tema de la educación popular, lo que esta categoría significó en la primera mitad del siglo XIX y la presencia de este pensamiento articulado en el documento “Consejos de amigo dados al Colejio Latacunga”, en este proyecto plantea la integración del indígena en el diseño educativo estatal. Además, los documentos de Rodríguez contienen una descripción detallada sobre la instrucción situada en el dominio de la élite, lo cual legitimó a esta clase social para el ejercicio de la dirección moral y cultural desde la educación, que funcionó de manera orgánica con la Iglesia. Pero, la clase dirigente no logró contener el saber educativo como derecho transferible, al contrario, la instrucción, en particular el saber rudimentario de las primeras letras encontró salidas hacia las clases populares.

Estas dos perspectivas, la visión política del liberalismo radical y la de un maestro coinciden en formular la educación popular como una vía para la formación del ciudadano. En el discurso radical los indígenas pueden acceder al sistema educativo y aporta elementos culturales como el idioma. En este sentido, el radicalismo plantea un diseño propio, en sentido nacional, tanto del sistema educativo como en la construcción del Estado.

4.1. Republicanismo democrático, práctica política

José María Urvina fue un político militar que gobernó entre 1851-1856⁹⁵. En 1843 apoyó a Flores en la designación como presidente en la Asamblea Constituyente, para un tercer periodo, este le nombró gobernador de Manabí. Urvina se encontraba en este cargo cuando se produjo la “Revolución Marcista” (1845), para derrocar al presidente Flores. Urvina emitió su “Pronunciamiento de Portoviejo” en apoyo a los organizadores del movimiento, como fueron: Vicente Ramón Roca, Diego Noboa, José Joaquín de Olmedo y Antonio Elizalde, opuestos a la aristocracia de la Sierra (Coronel 2011; Levi 1997; Ayala 1985). Para Enrique Ayala (1985) Urvina fue un gobierno que representó los intereses agroexportadoras de la élite costeña, gobernó a favor de este grupo, suprimió los impuestos grabados de exportación, se produjo el proceso de acumulación de tierras en especial en la Costa, con lo cual se produjo una mayor movilidad de trabajadores y se amplió las fronteras agrícolas (Ayala 1985; Chiriboga 1986).

No obstante, Urvina representa la práctica política del liberalismo radical. Fue una ruptura frente a la administración tradicional de Juan José Flores. Aquel apuntó por la descentralización y el fortalecimiento de los municipios; gobernó en función de la clase popular, promulgó reformas a favor de esta clase, cuyo contenido afectó los intereses de los terratenientes. Valeria Coronel (2011) interpreta el contexto de Urvina desde la categoría, “republicanismo democrático”, en el cual se produce un proceso de negociación entre una facción periférica de la élite y los indígenas de la Sierra central, que lograron incluir sus demandas en la agenda de reformas del Estado, con lo cual fueron capaces de participar en las transformaciones sociales, como la adquisición y redistribución de tierras y la definición de ciudadanía. Con ello los nativos empezaron a formar el contrapeso frente a los terratenientes (Coronel 2011).

También, este periodo significó la cristalización del discurso de la igualdad, expresada en políticas de corte popular, con lo cual se produjo la politización de los grupos subalternos, aunque las reformas no afectaron las estructuras consolidadas desde el inicio de la República. Juan Maiguashca mira este contexto como la movilización social de la nueva generación de políticos en ascenso por la vía “aristocratizante” (Maiguashca 1994; 2007).

⁹⁵ Para revisar la trayectoria militar de Urvina, véase Édison Macías. 2007. *El Ejército ecuatoriano y su presencia protagónica en la vida republicana del siglo XIX*, tomo 3. Quito: Instituto Geofísico Militar.

Por otra parte, en la política educativa de Urquina es conocida la promulgación del Decreto sobre la libertad de estudios⁹⁶ en 1853. Con este articulado amplió el acceso a la educación superior. Para ello, reguló la duración de la carrera, en especial la literaria, acortándolo y dejando a la decisión de los estudiantes para generar su propio tiempo de estudio. Esta medida respondió para favorecer a los estudiantes de escasos recursos. Junto a esta normativa, también se amplió el número de ingreso de estudiantes. A la vez, flexibilizó el tiempo para rendir exámenes en las materias de gramática, filosofía, jurisprudencia, medicina y teología. Se eliminó los costos de matrículas y la certificación de asistencia obligatoria, dejando a la decisión voluntaria. El objetivo fue que estudien a discreción, teniendo como referencia el examen como evaluación final. Urquina dejó la base de los estudios superiores en la decisión personal autónoma para acelerar el proceso de formación.

Constituyó becas de “dispensación” total o parcial para quienes demuestren su situación de pobreza, buena conducta y aprovechamiento, en especial en los grados de maestro en filosofía, bachiller y doctor en facultad mayor. También, estableció la libertad de enseñanza, con lo cual cualquier persona estaba autorizada a enseñar conforme a las leyes, con la excepción de impartir doctrinas “contrarias a la religión o a la moral.”⁹⁷

Otro giro importante para la política educativa fue unir temas disímiles para el funcionamiento de los programas gubernamentales. Nos referimos a la relación entre el tema educativo con la sal y el salitre. Urquina grabó impuesto de su explotación, cuyos fondos se utilizó en la construcción de las escuelas de instrucción y para el pago a los maestros. Esta política empezó a implementarse en Imbabura. Esta provincia no cobraba impuestos grabados sobre la explotación de estos productos hasta 1853. De esta manera, obligó a los productores a pagar una patente y permiso de funcionamiento cada año, cuyos fondos irían al Municipio de Ibarra para la adjudicación de las escuelas para administrar en la adecuación de locales en las cuatro parroquias de Imbabura, incluido Guayllabamba. Estos locales tenían que cumplir con parámetros de comodidad y de construcción para los propósitos escolares. Se proyecta de la misma forma para las

⁹⁶ Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 18-19.

⁹⁷ Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.

escuelas de Guayaquil, el cobro de seis centavos por cada carga de cacao que se exporte. Urvina se constituye de esta manera en el primer Gobierno en ocuparse del financiamiento de las escuelas,⁹⁸ sin utilizar el recurso de la privatización de tierras baldías.

Este Gobierno puso especial énfasis en las provincias de Imbabura y Loja, donde se crearon escuelas con buena dotación o de primera, los cuales son: Monasterio de Concepción, de la Merced, de la Compañía, del Hospital, parroquia de Salinas, Otavalo de niños, Atuntaqui, Cotacachi, Cayambe, Tabacundo y Tulcán. Escuelas de segunda clase la de la parroquia de San Antonio, Caranqui, Urcuquí, Tumbabiro, Mira, Pimampiro, la de Caguasqui, San Pablo, Tocache, Tusa, Puntal, El Ángel y Guayllabamba. Las de tercera clase: las escuelas de Angochagua, Píalarquer, Intag, San Pedro de la Carolina, Anguquí, Imantag, Malchinguquí, Cangagua y Guaca. Estas escuelas fueron asignadas al cuidado del Colegio de San Diego⁹⁹. La colecturía de esta Institución se encargaría del mantenimiento de la estructura, la provisión de materiales y los pagos a los preceptores.

Fue evidente la descentralización en el ámbito educativo, estos debían manejarse en el ámbito de los municipios, por su proximidad a la comunidad y se encargó las funciones del cuidado de los establecimientos a los colegios. Como fue el caso ya mencionado del Colegio de San Diego en Ibarra; el Colegio San Vicente de Latacunga, sostiene dos escuelas de niños y una de niñas. El Colegio de San Bernardo de Loja tiene a su cargo dos escuelas de niños y una de niñas.

También, estableció escuelas de primeras letras en Loja y Zaruma, para lo cual se asigna fondos declarados a través de actividades comerciales de la misma parroquia. Los “pobladores blancos” que usufructúan del cultivo de terrenos en comunidad o aquellos dedicados a la crianza de ganado, debían pagar un impuesto de ocho reales anuales. Los propietarios de molinos de minerales como el oro, cuatro reales. Los que se benefician de la producción del trapiche, tres pesos anuales. También se graban impuestos por el uso

⁹⁸ Fomento de la instrucción primaria en la provincia de Imbabura (15 de diciembre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 25-26.

⁹⁹ El Colegio San Diego de Ibarra se estableció en febrero de 1828 por Decreto del gobierno de Simón Bolívar; en su inicio estuvo a cargo de la Iglesia; en 1830 se produjo la secularización. En 1856 se formula estatutos y políticas para el Colegio. Para una mayor comprensión de la función de este Colegio véase Elías Liborio Madera. 2006. “La trayectoria del San Diego”. En *Monografía de Ibarra volumen VI* editado por Sociedad Cultural “Amigos de Ibarra”. Ibarra: Sin datos.

del sistema fluvial de barcos y buques que utilizan los puertos de Pital y Santa Rosa¹⁰⁰. La recaudación de esto impuestos serían dedicados para la instrucción pública. Dejando el uso y manejo de los fondos a los consejos municipales.

Para 1857 existen 221 escuelas de niños y 41 de niñas, entre ellas 192 públicas dotadas por los Concejos Municipales o por el Gobierno, y 62 privadas costeadas directamente por los padres de familia. El número total de alumnos que concurren a las primeras asciende a 8807 y el de alumnas que asisten a las privadas suman 1509. Se asigna un presupuesto para las escuelas públicas de 31405 pesos¹⁰¹.

Tabla 4.1. Cuadro de escuelas primarias hasta 1857

PROVINCIAS	ESCUELAS		ESCUELA DE					TOTAL	
	NIÑOS	NIÑAS	MÚSICA	COSTURA	OBSTETRICIA	ESCULTURA	PINTURA	ALUMNOS	ALUMNAS
Pichincha	38	8	1	1		1		960	434
León	29	5						1097	0
Chimborazo	17	4			1	1	1	990	168
Imbabura	20	4						1315	278
Guayaquil	24	7			1			1271	366
Manabí	35	1						1474	49
Cuenca	42	6						1217	45
Loja	16	6			1			483	169
Esmeraldas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	221	41						8807	1509

Cuadro elaborado por el autor. Información tomada de: Exposición del ministro Antonio Mata. En Exposición del ministro del Interior, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública dirigida a las cámaras legislativas del Ecuador en 1857, sin número de página.

Siguiendo la lectura de la información del cuadro, Cuenca está a la cabeza con 42 escuelas, mientras Manabí es la provincia con mayor número de alumnos 1474. En la educación de las niñas Pichincha encabeza con 38 escuelas con 434 estudiantes. Según la versión del ministro Antonio Mata esta cuantificación está contrastada con las anteriores y corregida, dado que el anterior encargado de este ministerio había incluido los proyectos de construcción en su informe al Congreso. De manera que, esta información nos aproxima a una imagen verídica de la cantidad de escuelas y de alumnos en 1857.

La política de Urvina se orientó hacia la creación de escuelas y organizarlo como la base educativa para acceder a los estudios superiores. Para regular algunos comportamientos

¹⁰⁰ Estableciendo escuelas de primeras letras en Loja y Zaruma. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 27.

¹⁰¹ Exposición del ministro Antonio Mata. En Exposición del ministro del Interior, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública dirigida a las cámaras legislativas del Ecuador en 1857, página 40.

y creencias en cuanto a la escuela; como lo explicará Simón Rodríguez más adelante, la gente creía que no era necesario asistir a la escuela primaria (por vergüenza), sino saltarse directamente al colegio.

En este contexto resalta la cuantificación de 62 escuelas privadas. Urquina motivó su creación por parte de las personas particulares y corporaciones. El Decreto sobre la libertad de estudios (1853) expresa: “cualquier individuo tiene derecho a establecer libremente la enseñanza que quiera, pero será castigado conforme a las leyes si se acredita que enseña doctrinas contrarias a la religión o a la moral.”¹⁰² Más adelante en 1858 el gobierno de Francisco Robles emitió el Decreto de Instrucción Pública en el cual se define y regula este tipo de educación, dice el documento: “Son escuelas particulares o privadas las que existen o existieren, recibiendo el Institutor de los padres de familia cierta retribución convencional por su trabajo”¹⁰³. Deja libre el contenido sobre las lecciones de la enseñanza primaria o secundaria a la decisión del institutor. Se crea la Junta de inspección en las provincias para supervisar la infraestructura, higiene y ornamento de las escuelas privadas.

Además, el Decreto de Instrucción Pública¹⁰⁴ (1858) define aspectos como el institutor, la escuela y el método de enseñanza. Así, toda persona que enseñe a un número de diez estudiantes se lo reconoce como institutor y a esta reunión se denominará escuela. También, para comunicar la enseñanza se admite los principios de los métodos simultáneo o mutuo, debiéndose proscribir la enseñanza individual. Vale subrayar que para 1858 continúa vigente el método lancasteriano (mutuo) y a la vez se oficializa el uso del simultáneo en las escuelas estatales. Se define como escuela pública a aquella que recibe el presupuesto de las municipalidades, corporaciones religiosas y adjudicaciones especiales piadosas. En cuanto al contenido de la instrucción primaria se enseña lo concerniente a la educación moral y religiosa, lectura, escritura, lengua castellana, urbanidad, aritmética, el sistema de pesos medidas y monedas nacionales. En las escuelas de niñas se enseña además costura y economía doméstica. Se reconoce la profesión de

¹⁰² Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853), artículo 6. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 18-19.

¹⁰³ Decreto de Instrucción Pública (artículo 10). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

¹⁰⁴ Decreto de Instrucción Pública (artículo 8). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

institutor y se delega mayores responsabilidades dentro de la escuela y se establece garantías sociales como las pensiones de retiro y jubilación.

El Decreto también establece la preferencia de ingreso en las escuelas nacionales a los niños indígenas y se fija fondos para la dotación de útiles escolares¹⁰⁵.

4.2. Gobierno de Urvina y los indígenas

Por otra parte, el gobierno de Urvina consideró que la contribución personal del indígena estaba en decadencia a causa de la multitud de leyes; el cual se elimina de la política económica en 1857. Generó políticas para el reconocimiento de los indígenas con los mismos derechos ciudadanos, habilitándolos para actuar de manera legal y realizar contratos, adquirir y vender bienes sin tutelaje. También, se revisó las exenciones tributarias, se prohíbe la obligación del servicio de los indígenas en el Ejército, sino de manera voluntaria. Así mismo, no pagan este impuesto, estudiantes de carrera de letras, los que sirve de posta y guías de correo, aquellos indígenas que hayan servido de maestros de primeras letras, los gobernadores y caciques auxiliares de la cobranza y líderes religiosos¹⁰⁶.

Además, la reforma política reconoció los derechos comunitarios para los indígenas en defensa del agua en Perucho, Atuntaqui y El Quinche, con lo cual afectó de manera directa los intereses de los terratenientes. El discurso del gobierno consistió en una defensa en contra de la explotación de los nativos y sugirió que un levantamiento indígena violento contra los terratenientes sería “excusable”. Insistió en evitar la confrontación, cuando los reclamos son derechos justos. Advirtió además de no permitir a los militares una represión violenta contra los indígenas¹⁰⁷. Según Derek Williams (2003), como proyecto político el liberalismo popular se caracterizó por su antagonismo con el conservadurismo; esta

¹⁰⁵ Dice el texto: “Los niños y niñas de las familias indígenas serán preferidos en su admisión de entrada en las escuelas nacionales y de los fondos de estas donde los tengan se dotará una cantidad mensual para que se invierta en los útiles que haya menester los más necesitados”. Decreto de Instrucción Pública (artículo 8). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

¹⁰⁶ Decreto que corrige normas sobre la contribución personal del indígena. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 37-45.

¹⁰⁷ Mensaje del presidente de la República, pidiendo al Congreso una Ley especial sobre el derecho de usar las aguas en distintas poblaciones en la República, 1856. En Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes y vicepresidentes de la República jefes supremos y gobiernos provisorios a las convenciones y congresos nacionales desde el año de 1819 hasta nuestros días por Alejandro Noboa, tomo II. Guayaquil: Imprenta de A. Noboa, páginas 258-62.

coyuntura emerge como una anomalía, de corta duración, sin embargo, confirma la regla del conservadurismo ecuatoriano (Williams 2003).

Con esta estrategia Urquina buscó el apoyo de los indígenas de la Sierra centro, además, eliminó las contribuciones de pequeños negocios, contratos y sobre las cosechas. A esto se suma, la condonación de las deudas a los indígenas por contribución personal, de las deudas atrasadas hasta 1851. Eliminó el pago de deudas con días trabajo. Permitted la movilidad de los trabajadores indígenas, a fin de que puedan cambiarse de hacienda, esto para los conciertos. Realizó la distribución de tierras de comunidad. Estas fueron entregadas a los indígenas para cultivo y desarrollo de su familia; se reconoce las tierras comunitarias para uso colectivo. Mientras que los sobrantes de las tierras comunitarias debían usufructuar en arriendo para producir beneficios para las escuelas primarias. En este proceso se exceptúa las tierras que tengan título y que pertenezcan a una comunidad indígenas.

En este Gobierno se efectúa un impulso hacia la integración del indígena. Esto se realizó en el ámbito de la identificación. Primero, los indígenas menores de edad quedan sujetos a las mismas reglas que los menores de edad que pertenecen al común de los ecuatorianos. De este modo se elimina la identificación para generar una política nacional; no obstante, al hacerlo elimina también la pluralidad y pertenencia de los nativos. Segundo, se elimina las identificaciones que diferencian en la escritura, en los informes gubernamentales se disminuye la referencia a los indígenas con significantes peyorativas y se plantea nuevos lenguajes. Se empieza a utilizar la expresión “del común de los ciudadanos”, no se identifica como indígenas sino “habitantes del campo”, “ciudadanos competentes” y “masas populares”. De esta manera se empieza a construir el discurso de integración como ciudadano, se implementa la idea de la igualdad ante la ley y los derechos. También, los informes locales y nacionales no realizan una identificación de las clases sociales. En los escritos no especifican la pertenencia étnicas, se entiende que están incluidos en las cuantificaciones. A diferencia de Christian Büschges (2007) quien considera que la asimilación empezó a partir de 1960. Nosotros planteamos que este fenómeno empezó en 1840, continúa en 1850 y mucho más en el contexto político de García Moreno.

4.3. Escuela popular de Simón Rodríguez en Ecuador

Simón Rodríguez vivió entre 1769-1854, se desconoce su genealogía de padre y madre; hijo expósito del clérigo Alejandro Carreño. Trabajó como profesor en el Cabildo de

Caracas donde conoció los “modos” de enseñanza, la división social que excluía a las bases populares del acceso a la educación, la precariedad de una escuela, la necesidad de regulación y supervisión del Gobierno monárquico. En 1792 recibió a su cargo la educación de Simón Bolívar, actividad que lo llevó a cabo junto con Andrés Bello. Participó en la “Conspiración de Gual” en contra de la Corona en 1797. Sobre este evento Rodríguez comenta: “Yo era presidente de una junta secreta de conspiradores. Denunciados por un traidor, y hechos blanco de las risas del Capitán General, logré sustraerme a las persecuciones y a la muerte, por una rápida evasión” (Picón 2019, 17). A causa de esta acción política dejó su cargo de profesor e inició su viaje de destierro por Estados Unidos y Europa. Para asegurar su exilio adoptó un nuevo nombre: Samuel Robinson.

Permaneció en Europa veinte años, tiempo en el cual formó escuelas, trabajó en un laboratorio de química y dedicó tiempo para asistir a una junta secretas de carácter socialista. De estas reuniones tomaría algunas ideas para dar forma a su plan escolar, por ejemplo, las ideas de Fourier sobre economía agrícola, como también la apelación al acceso universal de educación planteadas por Owen (Rumazo 2004). Tanto en el proyecto de Latacunga y en Chuquisaca estas ideas aparecen articuladas para crear centros industriales que vinculen a la escuela y a las familias pobres de la población, como también la propuesta de colonias escolares a manera de micro-sociedades, tema que revisaremos en detalle más adelante.

En 1825 se encuentran con Simón Bolívar en Perú y ambos emprenden el viaje hacia Bolivia. En Chuquisaca recibe el cargo de director de Educación y director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República, de esta incipiente nación, en esta función permaneció cuatro meses, renunció en 1826 por diferencias políticas en la implementación de un sistema educativo accesible a la clase popular. Rodríguez describió su paso por el Gobierno con lo que sigue: “En buenos trapos me veo, al fin de mi vida, por haberme metido a servir al público sin armas” (Rodríguez 1827, 676). Finalmente, en las dos últimas décadas se dedicó a establecer escuelas de instrucción en Valparaíso, Piura, Cartagena, Quito, Latacunga y Huaylas¹⁰⁸.

¹⁰⁸ La biografía de Simón Rodríguez cuenta con el aporte de varios investigadores que han trabajado el tema a lo largo del siglo XX, de los cuales puedo mencionar los siguientes: Ramón Azpurúa (1877); Gonzalo Picón Febres (2019); Fabio Lozano y Lozano (1913); Alfonso Rumazo 2004); Armando Rojas (2008), entre otros.

Simón Rodríguez escribió un importante volumen sobre diferentes tópicos los cuales fueron publicados por talleres imprentas y en las Gacetas. Cito a manera de ejemplo algunos títulos: “Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella” (1794); “Pródromo” a Sociedades Americanas en 1828” (1828); “Defensa de Bolívar” (1830); “Luces y virtudes sociales” (1840); “Sociedades Americanas en 1828” (1842); “Crítica de las Providencias del Gobierno” (1843); “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana” (1849); “Consejos de amigo dados al Colejio Latacunga” (1851). Es cierto que sus textos no son escritos sobre historia. Sin embargo, al analizarlos como un “texto” discursivo es posible reconstruir la historia social cuyo contenido cubre una temporalidad entre 1790-1850. En los documentos de Rodríguez está presente la articulación de varios eventos significativos que permiten trazar hitos sobre la educación. El autor describe con especificidad la situación de la educación en el Antiguo Régimen, critica el programa liberal de educación y propone a través de proyectos educativos un cambio radical, el acceso universal de la educación y con ello planteó el debate sobre la igualdad, tema que se encontraba ausente en los liberales independentistas y menos en los tradicionalistas. Todo este contenido producido por Rodríguez ayuda a reconfigurar el campo histórico de la primera mitad del siglo XIX para analizar las acciones políticas orientadas a la educación.

No obstante, al revisar los archivos de este autor sobre la categoría de “estrategia prefigurativa (tropológica)” (White 1992)¹⁰⁹, la figura dominante que subyace es la ironía. La configuración de la “estructura profunda”, se transforma en descripciones del pensamiento histórico expresados en esta figura narrativa. A partir de la ironía, Rodríguez observa el ocaso de los héroes y la fragmentación de América en pequeños estados gobernados por militares mercenarios y caudillos, la decadencia política, el abandono de la instrucción pública, la radicalidad de las jerarquías sociales que organizan la sociedad, y el regionalismo. Es decir, “la naturaleza fracturada del ser social, de la duplicidad y la ambición personal de los políticos, del egoísmo que gobierna todas las profesiones relacionadas con el bien común”. (White 1992, 224).

4.4. Reconstrucción de las prácticas informales de instrucción

¹⁰⁹ White (1992) clasifica los géneros tropológicos que definen la estrategia narrativa de la historiografía del siglo XIX, encuentra el predominio de cuatro figuras narrativas dominantes: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía.

El texto intitulado “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella”, cuyo contenido fue presentado como un informe al Cabildo de Caracas en mayo de 1794¹¹⁰, describe las especificidades de la instrucción en dicha población.

Es conocido que la clase dirigente del siglo XIX quería una población subordinada y analfabeta; esta condición social fue generada por la clase dirigente a través de prácticas y condicionamientos culturales con los cuales cerraron las posibilidades de acceso a la escolaridad. El discurso educativo tenía en su estructura la orientación de la clase dirigente, es decir, la dirección moral y cultural (Gramsci 1971) fue asumida desde la élite y con ello formaron criterios sobre la instrucción, tales como, el criterio de que la educación no era necesaria para los hijos de los pobres, que la educación como valor moral pertenecía a la clase dirigente; además, se representó a los niños pobres como sujeto de trabajo.

Los aristócratas habían instalado en la base social criterios dominantes como aquel que sostenía que las clases populares “tienen bastante con saber firmar; y que, aunque esto ignoren, no es defecto notable” (Rodríguez 1794, 22), con lo cual la élite que defendía el conocimiento como privilegio de la clase dirigente.

Un primer condicionamiento de la clase dirigente, a decir de Rodríguez, fue la de instalar en la percepción de la población en general, la determinación de un grupo con derecho a ejercer el poder presentándose ellos mismos como “buenos, porque sus padres lo fueron” (Rodríguez 1794, 22). En esta significación se articuló el pasado y el presente que se debía mantener, al igual que un testamento que se podía transferir hacia las siguientes generaciones. Un mecanismo de este aplazamiento fue convertir los valores que eran útiles de la clase dominante hacia la población en general, y para ello utilizaron la legitimación de la Iglesia. Esto significó la formación de una “hegemonía” entre la élite y la iglesia para convertir la concepción del mundo religioso en norma de vida, para ello se debía establecer un proceso de “relación pedagógica” hacia la clase popular (Gramsci 1971).

¹¹⁰ La obra permaneció inédita hasta 1946. Enrique Bernardo Núñez, cronista de la ciudad, la publicó en el Boletín de la Academia Nacional de la Historia, vol. XXIX, N° 115, Caracas, julio-septiembre de 1946.

El proceso consistió en considerar a las masas como descarriadas y necesitadas de instrucción de sus deberes y derechos morales; pero, no se incluían los derechos sociales y menos aún derechos políticos. La moral fue el campo de dominio de las élites y para lograr el consentimiento de las clases populares debía pasar por los valores religiosos, por lo cual la iglesia podía predicar a los subalternos, la “sumisión a los Hacendados, a los Fabricantes i a los Mercaderes —llamando Resignación, la ciega obediencia de los brutos, i Virtud, la estúpida conformidad con la voluntad del Patrón, —todo respaldado con los altos designios de la providencia” (Rodríguez 1828, 43).

Ahora bien, la educación permanecía excluida en el espacio de la clase dirigente y se gestionaba su transferencia al igual que un testamento y los privilegios de nobleza; controlando de este modo el acceso al conocimiento. Según Rodríguez, en esta práctica se constata los enlaces familiares incluido las redes hacia Europa para realizar estudios y la conformación de una comunidad de notables, los cuales se formaban exclusivamente para dirigir. Estos fueron los signos con los cuales se identificaban y establecían las diferenciaciones, manifestándose en la conducta social, por ejemplo, en el uso de los implementos, la vestimenta y los rituales de saludos, que respondía a la usanza renovada y actualizada:

[...] con crespos a la francesa, relojitos muy chiquitos con cadenitas de filigrana, andando muy ligeritos, saludando entre dientes, haciendo que no conocen a los conocidos y hablando perfectamente dos o tres lenguas extranjeras... todo para [hacer] honor a [la] familia. Si alguno estuvo en España, vuelve hablando de las calles de Madrid, y trae un criado (1849, 571).

Otro campo de percepción dominado por la clase dirigente fue la niñez. La clase popular estaba convencida que sus hijos no necesitaban ingresar a las escuelas, porque ellos perdían el tiempo en lugar de dedicarse a algún trabajo útil. El criterio dominante era que los niños no lograban abstraer conocimientos, tampoco contaban con experiencia y carecían de juicio necesario para comprender los contenidos de instrucción. Sus padres los consideraban como un sujeto incapaz de aprendizaje y de articular un juicio propio. Además, aquellos creían que, todo lo que los niños aprenden en las escuelas lo olvidaban y con el tiempo pierden la habilidad de escribir y de leer. La construcción de este criterio terminó por empujar el acceso de los niños a la edad de doce años y debían medir lo

suficiente en su estatura corporal para su ingreso, con lo cual, la escuela se convertía en un espacio para adultos antes que para niños (Rodríguez 1794, 22-23).

Al contrario de este “sentido común”, por su parte Rodríguez plantea la infancia como la etapa para el aprendizaje, “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable” (1794, 21). Y, para superar el pensamiento dominante sobre la niñez, el autor propone emprender una educación reflexiva: “enseñar á los niños á pensar” (1840, 324 cursivas del original)¹¹¹.

Otra acción producida por la élite fue la diferenciación entre una instrucción orientada hacia el saber rudimentario, leer, escribir y contar, y otra educación con énfasis en la dirección y gobierno. Esta definición implicó la división del trabajo y la delimitación del conocimiento para cada clase social.

Rodríguez se dio cuenta que, al contrario de la educación, la instrucción era un mecanismo de dirección de la clase dirigente, quienes habían institucionalizado para prescribir a través de estas normas y estatutos acordes a la necesidad de la élite. El autor consideraba que, el fin de la instrucción era la acumulación de normas y ordenes, sin observar al “arte de vivir”. Lo que importaba era la reproducción de las conductas para formar seres sin conciencia y se integren al orden social. En este sentido, la instrucción construía sujetos pasivos. El autor señala que, “Instruir no es educar ni la *Instrucción* puede ser un equivalente de la *Educación*, aunque *Instruyendo se Eduque*” (1842, 350 cursivas del original). Dentro de este criterio la instrucción pública significaba el establecimiento de normas escolares “para ejecutar, al pié de la letra, lo que mandan” (Rodríguez 1842, 352).

Otro problema de la instrucción era la falta de material didáctico. En estos lugares utilizaban como texto de enseñanza el *Flos Sanctorum*, la *Guía de Forasteros* y el catecismo de Ripalda. La gente estaba convencida que la enseñanza debía fundamentarse

¹¹¹ Ahora bien, sobre la propuesta de Rodríguez encuentro una resonancia de las ideas de Jean-Jacques Rousseau. Este paralelismo se presenta en nociones como la necesidad de la espontaneidad del niño en la instrucción; la división entre instrucción, educación e institución; la educación sobre la virtud y la verdad en contraste con una educación liberadora. “Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros; tanto equivale exigir que tenga un niño dos varas de alto, como razón a los diez años” (Rousseau 2000, 89). Es cierto que, el Emilio de Rousseau frente al niño de la educación popular planteado por Rodríguez se establece diferencias significativas. Aunque, el análisis de esta comparación lo realizaré en otro apartado.

en los libros de meditaciones y en los discursos espirituales. No había un proceso de revisión de los contenidos con los que los niños debían aprender a leer. La realidad social no solo se componía de los “santos fines”, sino de cuestiones seculares. Entonces había que salir de los formatos de lectura restringidos de los “diálogos”, para que con ello los estudiantes tuvieran una formación de los sentidos de interpretación, pues era “necesario saber leer en todos sentidos y dar a cada expresión su propio valor.” (1794, 26).

Carlos Paladines (1996) define esta educación de la élite como una “educación testamentaria” porque se cosifica en su propia identidad, orientada hacia el mantenimiento de un determinado estatus social, construido a partir de las apropiaciones de valores europeos. Para mantener este sistema se prefirió la instrucción dentro de casa, la educación primaria era privada solo para las familias pudientes; con esta práctica se evitó la creación de escuelas. “Optar por una política educativa a favor preferentemente de niños pobres e indígenas, supuso preferir la educación primaria a la secundaria” (Paladines 1996, 180).

Un cuestionamiento que encontramos a la “educación testamentaria” es que Paladines analiza solamente la instrucción de la élite y la propuesta innovadora de Rodríguez para el acceso a la instrucción de las clases populares. En este sentido otros investigadores también subrayan la propuesta de una educación popular, igualitaria para todas las razas (Granda 2011), consolidar como una formación ciudadana (Parra 2007); la educación como inclusión social (García 2005) y una propuesta política para la igualdad. Estas investigaciones establecen una mirada dicotómica de la educación, donde la educación popular se interpreta como una innovación y un programa no ejecutado por el bloqueo de los intereses de los poderes locales. Como señala Adriana Puiggrós el “alegato de Simón Rodríguez no se perdió ni perdió, sino que quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho, pero no se hizo, como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdadera, la de los ricos y los pobres, haciéndolos iguales” (2016, 50).

Sin embargo, las mencionadas investigaciones han prestado poca atención a la instrucción informal de las clases populares que son mencionados de manera implícita en los documentos de Rodríguez, aquellos conocimientos rudimentarios de primeras letras que se difundieron hacia la clase popular por medio de los artesanos.

El dominio político de la élite tiene su base en la coerción, pero su ejercicio implica el consentimiento de las clases populares (Gramsci 1971). Lo cual significa que la exclusividad del grupo dominante tiene sus fisuras y logró encausar los saberes rudimentarios hacia las clases populares. En este sentido, la noción de “apropiación” (Chartier 1994) es productivo para analizar el proceso de divulgación de las primeras letras, el uso, la interpretación con la cual intervinieron las clases populares. Al respecto también las reformas educativas producidas por los liberales independentistas y más tarde las reformas producidas en la República independiente, respondieron a una “reforma de la cultura popular” (Burke 1996), a través de la normativa, con lo cual la élite procuró cambiar conductas y purificar costumbres bárbaras.

Por otro lado, también los significantes “popular”, “pobres”, “social” aparecen sin su historicidad, como significados dados. ¿Quiénes son los pobres en el siglo XIX? ¿Qué es lo popular? ¿Están los indígenas dentro de los “popular”? Son preguntas para revisar y sistematizar las significaciones producidas por Rodríguez frente a los usos en el contexto del siglo XIX.

4.5. La disputa por extender la instrucción

La clase dirigente intentó mantener el control del saber escolar en la lógica de una “educación testamentaria”. No obstante, el conocimiento en general no se puede encerrar y contenerlo como un objeto que pertenece a una clase social. Su inmaterialidad encontró vías de salida hacia la clase popular, en particular los saberes rudimentarios de las primeras letras. En este sentido Rodríguez describe una realidad social contradictoria. Por una parte, el autor manifiesta su interés en la necesidad de masificar y difundir el saber escolar sin importar los medios, cuestión que se producía en la cotidianidad de los artesanos; a la vez, en dicha narración expresa su desacuerdo con el desorden que causa esta divulgación.

El autor describe como hecho común el abrir un sitio pequeño o una casa como escuela a cambio de pagos irrisorios, lo cual se había convertido en un modo de sustentación para gente que nada tenían que ver con la escolaridad, por ejemplo, había quienes empezaban una escuela porque tenían buena letra y sabían contar. Esta actividad significó para algunos padres la posibilidad de que sus hijos aprendieran las primeras letras, para ello eran enviados a la casa de “cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere

enseñarlo porque la habilidad se supone”. Esta divulgación logró reproducirse de manera significativa, el autor señala que, basta “para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela” (Rodríguez 1794, 24-25).

Esta enseñanza informal funcionó también como publicidad para los artesanos: “Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñarlos a leer: ponerlos a su lado mientras trabaja a dar voces en una Cartilla, óyelos todo el vecindario; alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; ocurren a hablarle para otros: los recibe: y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos.” (1794, 25-26).

La divulgación de primeras letras significó también para los artesanos un modo de aumentar su valor simbólico, ellos lo manifestaban mediante el uso diferenciado de los hábitos, es decir, se manifestaba en el vestido que utilizaba el artesano; utilizado como sinónimo de evocación de sabiduría. Y había entre los artesanos quienes habían ganado fama con esta práctica y tenían el reconocimiento del pueblo¹¹².

Ahora bien, como hemos revisado en el capítulo anterior, esta práctica, de apertura de casas pequeñas como escuelas, era una realidad que se encontraba activa para 1837 en Ecuador. Al respecto, el gobierno de Vicente Rocafuerte elaboró una normativa en el Decreto sobre instrucción pública, con lo cual se legalizó la apertura de pequeños locales para escuelas a fin de multiplicar y acelerar la alfabetización. La normativa se planteó

¹¹² La vestimenta tiene un valor simbólico determinante en la identificación de las clases sociales. En abril de 1777 el asesor general del Virreinato de Nueva Granada Francisco Robledo presentó el contenido de la normativa para un decreto sobre “Instrucción General para los Gremios”. El texto reconoce la postración de las artes mecánicas y de sus actores, los artesanos. El documento del Virrey de Nueva Granada, Manuel Antonio Flórez, propuso cambios para la clase artesana, organizando un sistema gremial, regulando el trabajo y motivó cambiar las vestimentas. Ellos tenían que dejar de usar la ruana, por ser una vestimenta indígena. Si bien esta propuesta se asemeja a la de Campomanes en Madrid, quien elaboró su “Tratado sobre la Educación Popular de los Artesanos”. El documento de Robledo contiene 131 normativas o “Reglas generales”. En ellas se señaló la forma de reestructurar la vida gremial, obligando a educar a los futuros artesanos en los mismos talleres renovados”. A la vez se prohibió la formación de Juntas de artesanos porque iba en detrimento de la autoridad real, también, prohibió la concentración de las casas de artesanos en un solo vecindario, para no aumentar el costo de las cosas por la plusvalía y, por otro lado, para disminuir el ruido. A la vez se intentó valorizar al sujeto artesano, sacarlo de su condición despreciable; “teniéndolo en concepto de hombre de baja esfera, sin dignarse de su compañía y constituyéndolos en su abatido comercio, reducidos al trato entre sí mismos, sin atreverse a ingerirse en la concurrencia y corrillos de aquellos, ni aun en sus diversiones y paseos”. La prohibición del uso de las ruanas dignificaría su situación y lograría mayor nivelación de esta clase social. Instó a que los maestros y padres de familia procuren quitarlos enteramente a sus discípulos e hijos. Este es nuestro resumen del texto de Humberto Triana. 1963. “Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* 5 (VI): 684-85. Disponible en: <https://url2.cl/jdpAb>

para solucionar problemas como la carencia de edificios escolares estatales y la falta de maestros.

Si bien, a Rodríguez no le interesó enfatizar la participación de los artesanos en sentido de reconocer en ellos la divulgación de las primeras letras; pero la reproducción de estas casas y estos emprendimientos obligó al autor a realizar recomendaciones al cabildo de Caracas para regular la escolaridad a través de la normativa. En este sentido, el planteamiento de Rodríguez sitúa su interés en institucionalizar la educación, organizarlos, graduarlos acorde a la edad de los estudiantes, especializar a los maestros, construir casas acordes a una escuela.

Asimismo, los artesanos se iniciaron como instructores en la enseñanza de lectura y escritura, para lograr pequeños ingresos en dinero u otros bienes, lo que con el tiempo empezó a convertirse en una competencia entre este grupo, para lo cual aprovecharon el valor simbólico que ostentaba cada artesano. Para las familias pobres, el artesano se convirtió en una oportunidad para enviar a sus hijos como aprendices de un maestro quien le enseñaría las artes del oficio, o aprovecharía sus servicios para los quehaceres domésticos.

Y se verá que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez con honores de Maestros de Primeras Letras, y con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del Catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en actual ejercicio forman sus Escuelas públicas de leer y peinar, o de escribir y afeitar, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades, y nunca se ve salir de ellas uno que las acredite (1794, 25).

Con esta proliferación de instructores de primeras letras empezaron a acceder cada vez más, adolescentes de distintas clases sociales, pardos, negros, convirtiendo a los artesanos en mediadores de instrucción. Rodríguez observó que las “artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la Provincia [Caracas], como vinculadas en los pardos y morenos” (1794, 22). Por su parte los aprendices que lograban insertarse con los artesanos tenían que superar las barreras sociales más radicales. El autor señala que las diferenciaciones radicales no permitían alcanzar la instrucción y menos una especialización como artesanos.

Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea. (1794, 22).

Esta relación de los artesanos con los aprendices, y la enseñanza de instrucción de saberes rudimentarios, fue una costumbre que funcionó como intermediación social en el Antiguo Régimen, una situación que influyó en la formulación de normas para organizar esta práctica. El “régimen y los mecanismos no tan formales de reclutamiento y capacitación siguieron definiendo, para muchas personas, identidades y de formas acotadas y basadas en la actividad artesanal” (Johnson 2011, 23).

Ahora bien, a partir de la descripción sobre la práctica de los artesanos en la difusión de instrucción, es necesario realizar un análisis sobre el proceso de mediación que se activó con este grupo.

Rodríguez presenta la cotidianidad del siglo XIX y en ella a los artesanos que, en su función de intermediación a través del intercambio de sus oficios, fueron los que generaron un proceso de comunicación e influencia social. Con lo cual se originaron conexiones y contactos para la interacción de las prácticas. Es cierto que la sociedad de inicios del siglo XIX estaba fundada en estamentos que situaban a cada grupo social en su función, para quienes los vínculos sociales de diferenciación estaban establecidos en la pertenencia a los parentescos, como en los símbolos visibles de propiedades, actitudes de urbanidad y maneras de vestir. No obstante, como lo plantea Demélas (1988) estas jerarquías organicistas empezaron a debilitarse, como sucede en los cambios generacionales y más aún con la irrupción del contexto independentista, donde la configuración de las regulaciones sociales entró en conflicto antagónico contra la continuidad del Antiguo Régimen. Es posible que este debilitamiento permitió a los artesanos aumentar su espacio de mediación.

Estos cambios eran importantes para Rodríguez, dado que la función de los artesanos ya no se enfocaba solamente en artes y oficios, sino que empezaba a proyectar en este grupo una participación política más activa. De manera que, esta nueva actividad, la de difundir la instrucción básica, el autor lo considera como una oportunidad para la reproducción de

la escolaridad. Su desacuerdo contra esta nueva actividad estaba dirigida a la falta de organización, la deshonestidad de algunos que encontraron en la instrucción una forma de hacer dinero y la ausencia de un contenido enfocado hacia el aprendizaje que apelara al pensamiento antes que a la repetición. Para Rodríguez el mecanismo de difusión generado por los artesanos era el camino para volverlo popular a la educación.

En consecuencia, a su pensamiento, el autor planteó la difusión educativa a través de la creación de centros educativos, en los cuales se capacitarían a los estudiantes y quedarían habilitados como maestros de primeras letras; ellos, serían enviados a las poblaciones cercanas para reproducir esta iniciativa. De hecho, este programa fue uno de los objetivos del autor en La Casa de Chuquisaca entre 1825-1826, tema que también lo incluye en la propuesta para el Colegio de Latacunga; en este lugar, los maestros debían contar con ayudantes para que se encarguen de propagar la disciplina y el dogma de la enseñanza; con ello, además de difundirlo se lograría economizar los recursos (1851, 609).

Por otra parte, Rodríguez insiste en la especialización de la mano de obra de los artesanos y la necesidad de una difusión social del conocimiento artesanal, orientado hacia el mejoramiento en las artes mecánicas. La idea de una instrucción para los artesanos era una demanda en el Estado monárquico. Por lo cual se intentó dar forma a los oficios y artes, organizándola a través del registro en la “Instrucción de Gremios en general”¹¹³, normativa que respondía a los requerimientos económicos en cuanto a la recaudación de impuestos, los modos de organizar la sociedad en una economía moral en el buen uso del tiempo, el aprendizaje de una industria útil¹¹⁴.

Sobre esta normativa técnica del Gobierno, por su parte Rodríguez observa que la especialización podía servir como un mecanismo para superar la barrera de las clases sociales, hasta entonces dominada principalmente por los mestizos, para así permitir la participación de los pardos, morenos e indios. Al respecto el autor se pregunta: “¿Qué

¹¹³ “Instrucción de Gremios en general para todos los oficios aprobada por el Excelentísimo señor Virrey del Reino. Síguese á ella quantos papeles y providencias se han creado en el asunto”. Existe una transcripción de este documento realizado por Marta Fajardo (1995).

¹¹⁴ Esta relación de maestro y aprendiz se encontraba activo en 1853. Por ejemplo, en México los artesanos estaban obligados a la innovación no solo de las técnicas de producción, sino en cambiar los métodos de enseñanza del oficio. Además, este impulso de innovación se debía aplicar en el método de enseñanza, la educación y el aprendizaje. Estas prácticas estaban normadas por ordenanzas de los municipios (Toledo 2005). En Chile en 1862 las asociaciones anteriores a las sociedades obreras tuvieron protagonismo social a través de periódicos de opinión. Además, entre los objetivos de estas organizaciones estuvieron las de procurar la educación de sus miembros, obligar a los miembros el aprendizaje de la lectura y escritura a un año de la membresía, para ello fundaron una escuela nocturna (Illanes 2012).

progreso han de hacer estos hombres, qué emulación han de tener para adelantarse, si advierten el total olvido en que se tiene su instrucción? Yo no creo que sean menos acreedores a ella que los niños blancos” (1794, 23). Estos debían ser aceptados en los centros de aprendizaje para mejorar las técnicas hasta llegar al grado de maestros artesanos. Y, de manera indirecta, con esta propuesta se ponía fin a la diferenciación de las clases sociales, en esta lógica, el acceso a la clase artesanal debía ser por igual.

Esta especialización también respondía al mejoramiento de la producción manual, para articular la producción interna, que cada vez veía el aumento de la venta de productos extranjeros; fue una propuesta para defender la producción local frente al aumento de las importaciones, expresadas a través de una propaganda de la prensa extranjera, inglesa y norteamericana, que dirigió una publicidad de oposición al desarrollo de producción nacional (Chávez 2019, XXV).

Al respecto surgen preguntas para seguir indagando sobre este tema. ¿Por qué cada vez más, como lo demuestra Rodríguez, la educación había llegado hacia las bases populares? ¿Se produjo algún tipo de letramiento o alfabetización en los indígenas con la mediación de los artesanos? O a su efecto ¿produjeron los indígenas algún tipo de acciones para subvertir la intervención civilizadora de la educación? Son preguntas para seguir con la revisión de los archivos.

En definitiva, para Rodríguez el advenimiento de los artesanos en la mediación de la instrucción básica reveló, por otra parte, la necesidad de organizar la educación, generando para ello normativas para los estudiantes y los maestros, formando un contenido educativo para lo cual era necesario la intervención del Gobierno. La instrucción informal no lograba dirigir el conocimiento en los niños por la carencia de un sistema gradual y consecutivo de la enseñanza, la falta de acreditación y de supervisión, lo cual le llevó al autor a plantear una reforma escolar como lo demuestra el documento “Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella” (1794). Por otra parte, con la relectura del texto se plantea un cuestionamiento sobre el papel que cumplió la clase artesana en la divulgación de las primeras letras, la multiplicación de esta práctica fue significativa, una prueba de ello es la reforma educativa. Este discurso jurídico implica la promulgación de la normativa para impulsar “la reforma de la cultura popular” (Burke 1996), el cual fue enfocado hacia el cambio de valores y actitudes de la población.

4.6. La instrucción una cuestión social

Para Rodríguez la instrucción pública debía convertirse en una institución democrática en el que se practique la igualdad. Plantea que los niños pardos e indios no son menos “acreedores” que los niños blancos. Y, argumenta dos razones para ello: una es la interacción social que se produce en la base social, ellos “no están privados de la sociedad”, las acciones de estos grupos subalternos demuestran la habilidad de convivencia y para ello necesitan de la instrucción para una convivencia social y política, extendiendo la posibilidad de ser ciudadanos de la república. Otra razón la comprueba la iglesia, al no hacer “distinción de calidades para la observancia de la Religión” (1794, 23). Los hijos de los blancos “han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc., éstos han de servirla con sus oficios no menos importantes; y por lo mismo deben ser igualmente atendidos en la primera instrucción” (1794, 23).

En definitiva, la educación era el mecanismo social para instalar el discurso de la igualdad, frente a la propuesta de los tradicionalistas, para quienes la educación estaba encaminada para formar a la clase dirigente y mantener su orden social. Por su parte, los liberales procuraban instalar una institucionalidad que responda a la necesidad económica y a la reforma política educativa, con lo cual, no llegaron a producir un cambio cultural. En cambio, para el liberalismo radical, en el cual se sitúa Rodríguez, eran importante organizar la educación desde el Estado, pero, esta tenía que realizarse en colaboración con la comunidad que debía intervenir con su trabajo en la edificación y mantenimiento de las instalaciones y para gestionar el presupuesto. Debía regirse por constituciones, preceptos, régimen y métodos que respondan a la educación de los niños. Además, se debía superar los mecanismos dominantes de la restricción del uso de fondos para fines escolares, que estaba en relación con el cumplimiento de la voluntad de los testamentarios¹¹⁵.

¹¹⁵ El testamento de un vecino de Tunja, Audiencia de Santafé manifiesta un condicionamiento al uso de los recursos en cuestión: “He hallado será muy del agrado de Dios nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres... por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad... en la cual se han de enseñar y recibir hasta un numero de doscientos pobres, si los hubiere... y con condición que en dicha escuela no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que sólo se reciban los pobres españoles” (Granda 2011, 13).

Rodríguez creía necesario multiplicar maestros y distribuir la construcción de escuelas, desde los poblados hacia el campo para facilitar la concurrencia, con ello se lograría orden e “instrucción expedita”. Los preceptores tenían que gozar de fueros y ser atendidos a función de este honor “un Preceptor que tiene el mismo honor que los otros en servir al público, es el juguete de los muchachos” (1794, 27). Esta instrucción tenía que ir acompañado de instrucción general y de comportamiento particular en el trato civil. Con una institucionalidad más dinámica, una dirección más bien horizontal antes que vertical, una escuela ordenada, que permita un saber continuo sin interrupciones y una instrucción que pueda graduar los aprendizajes de acuerdo con la edad.

Rodríguez realizó esta propuesta en 1790, medio siglo antes de la llegada de los Hermanos Cristianos. Esta orden religiosa trajo consigo un planteamiento similar al mencionado plan, se denominó la escuela graduada, esta misión llegó a Ecuador en la década de 1860 convocado por García Moreno. Por su parte, Rodríguez planteó la escuela graduada frente al modelo dominante, el lancasterianismo. “No puede en una sola casa, ni por un solo maestro, enseñarse el número tan considerable de niños que contiene” (1794, 28).

4.7. La Casa de Chuquisaca, proyecto educativo

La reconstrucción sobre la condición de la instrucción en la década de 1790 proyecta las convicciones de Simón Rodríguez sobre una escuela que afecte la esfera social, una educación pública en el sentido participativo de la comunidad para convertirla en un espacio de mediación social que procure la igualdad. La Casa de Chuquisaca fue un proyecto que maduró durante tres décadas 1795-1825, en las cuales Rodríguez visitó Norteamérica, Europa y Latinoamérica (Colombia, Bolivia, Ecuador y Perú). Su posición de un liberal radical no ha cambiado, pero, ahora tiene la oportunidad de materializar lo que antes había expresado en formulaciones de reglamentos, propuestas y esbozos diseñados en papel.

El Decreto¹¹⁶ expedido en 1825 por Simón Bolívar en Chuquisaca ordenó el establecimiento de escuelas primarias en cada ciudad capital del Departamento. A partir de estas se crearían otras en los poblados pequeños. En ellos se procedería a recoger todos

¹¹⁶ Decreto Que se reúna en las escuelas a los niños varones huérfanos y se organice otras para las niñas huérfanas (11 de diciembre de 1825) promulgado por Simón Bolívar. En Colección Oficial de leyes, decretos, ordenes de la República Boliviana, año 1825 y 1826. La Paz: Imprenta Artística, página 66.

los niños varones huérfanos y a reunirlos en las escuelas; de preferencia a los niños más pobres. Al ser la primera escuela en Chuquisaca, el presidente del Departamento debía encargarse de recoger a los niños huérfanos de la ciudad y de sus inmediaciones, y entregarlos al director general de la enseñanza pública. Esta experiencia se replicaría hacia otros Departamentos. Luego debía organizarse otra escuela para las niñas huérfanas. Para este proyecto Simón Bolívar nombró a Simón Rodríguez como director de Enseñanza Pública y director de Agricultura, Minas y Caminos Públicos.

Para Rodríguez el plan de educación popular estaba destinado a “ejercicios útiles y de aspiración fundada a la propiedad”. En la práctica el proyecto consistió en recoger a los niños pobres de ambos sexos para ubicarlos en escuelas construidas con las adecuaciones necesarias para este objetivo. Las instalaciones debían ser cómodas, los niños debían estar alimentados y cuidados. La escuela contaría con divisiones para talleres con instrumentos necesarios y dirigidos por maestros especializados. Las escuelas combinarían entre dos clases de aprendizaje, una era la instrucción orientada a la educación escolar y la segunda correspondía a las artes mecánicas en la fabricación de velas, cebos y ladrillos. “Tenían, fuera de los maestros de cada oficio, Agentes que cuidaban de sus personas y velaban sobre su conducta, y un director que trazaba el plan de operaciones y lo hacía ejecutar” (1830, 251-252).

Para la mirada de los conservadores como también para los liberales, este proyecto de la Casa de Chuquisaca reflejaba el programa político que Rodríguez había seguido como funcionario público, el cual no se ajustaba a los ideales liberales de los independentistas y menos de los conservadores. Mientras los liberales pugnaban el control desde el Estado creando instituciones o casa de caridad, los conservadores estaban acostumbrados a mantener establecimientos de caridad ya sea bajo el control de la iglesia; a ejercer el paternalismo de los sujetos a servidumbre y encargando la dirección moral a los curas.

Por su parte Rodríguez cuestiona la situación de estos centros de caridad, pues demuestra que eran instituciones que se habían creado en función de encerrar a los niños, sin intención de instruir, menos educarlos o enseñarles oficios técnicos. A su vez, las casas de beneficencia aprovechaban el trabajo de los niños para realizar hilados a cuenta del Estado. Sobre los Conventos indica que se dedicaban “á rogar á Dios por sus bienhechores” (1830, 251); las “Cárceles á purgar la miseria ó los vicios de sus padres”.

Los hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo á servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles ó esposas inocentes.” (1830, 251).

La iniciativa de Rodríguez era, entonces, reorientar la función misma de las diferentes instituciones para crear centros de aprendizaje para integrar la población y el Estado en la gestión educativa. En la práctica, el proyecto planteaba una visión que superaba el Decreto de Bolívar promulgado el 11 de diciembre de 1825. Rodríguez articuló la creación de una escuela general en Chuquisaca y en otras poblaciones más pequeñas, esto significó, organizar instituciones desde el Estado, dotándoles de la función de instrucción. El Decreto de Bolívar responde a una perspectiva institucional desde una visión liberal aristocrática. En cambio, el programa de Rodríguez era radical. Su proyecto busca integrar a los niños huérfanos, a las familias pobres, y en ella a los padres y los hijos, además la escuela debía reunir niños (con las niñas) en un solo lugar, una decisión innovadora, aunque la sociedad tradicional iba a resistirlo.

El proyecto consistió en la creación de escuelas que integraban a los alumnos y los padres. Esto se realizó para activar un centro de trabajo, desde la perspectiva del uso del tiempo en cosas útiles; “los niños no eran frailes ni los padres eran presidiarios” (1830, 252). En el día se ocupaban en actividades y trabajo mecánico, y en la noche se retiraban a sus casas. El proyecto se diseñó para asistir con becas de estudio para los niños huérfanos. Mientras que los padres de familias pobres con posibilidades físicas de trabajar se incorporarían a las labores dentro de la institución. Estos tenían que intervenir en la construcción y mantenimiento de las instalaciones. Si un padre de familia no se hallaba en condiciones de trabajar se “socorría” a los hijos, y “con esto se ahorraba la creación de una casa para pobres ociosos, y se daba á los niños una lección práctica sobre uno de sus principales deberes” (1830, 252).

El proyecto empezó con un presupuesto de seis mil pesos entregados por Bolívar a su Maestro. No obstante, la proyección de Rodríguez era gestionar sus ingresos por los padres y los estudiantes. La contabilidad se llevó a cabo con cuidado para cada niño. Cada estudiante al terminar la escuela tenía una deuda con el fondo escolar, la cual debía cancelarse sumando un cinco por ciento de interés. Al terminar el periodo de aprendizaje cada uno debía cubrir los gastos realizados durante la estancia. La escuela contaba con tres fondos, denominados de amparo, auxilio y socorro. El de amparo funcionaba para

ayudar a los miembros que no lograban solventar los gastos escolares. “Sólo el amparo era una carga — por el auxilio y por el socorro pagaban interés al fondo.” (1830, 252).

Entre diciembre de 1825 y mayo de 1826, “La Casa de Chuquisaca” reunió a más de 200 niños, 50 niños pobres y 20 jóvenes de diferentes lugares. Ellos serían los encargados de propagar la instrucción a las poblaciones pequeñas. El objetivo no era aumentar artesanos y reproducir la competencia entre ellos. Más bien la intención era instruirlos “y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles — asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento, era colonizar el país con sus propios habitantes.” (1830, 252).

4.8 Resistencia al proyecto: liberales y conservadores

Rodríguez era un radical, el proyecto y los planteamientos de este autor configuran las perspectivas de quienes estaban a este lado del liberalismo. Algunas propuestas de cambio planteadas por Rodríguez generaron resistencia no solo de la clase dominante, sino también en la población y en el Gobierno.

En esta reconstrucción se presentan los cuestionamientos y el porqué de la resistencia. Entre los cambios impulsados por Rodríguez está la implementación de una escuela para cambiar la dinámica del uso del tiempo de los niños. Algunos saldrían de la casa hacia un lugar diferente y para muchos eso era todavía extraño. Además, los niños pertenecientes a las familias de diferentes clases sociales se unirían con los niños de la calle, los huérfanos y con los pobres, según Rodríguez, el “Gobierno no debía distinguir á los hijos por los padres, en la educación nacional” (1830, 253). De manera que el cambio afectaba el uso de los espacios determinados para cada estamento. La escuela se convertía así en el sitio para eliminar las clases sociales, con lo cual se afectaba las relaciones sociales.

Otro cambio que se producía en la escuela popular de Rodríguez era la unificación en la misma institución a los infantes (hombres y mujeres). A Rodríguez le acusaron de “demoler escaleras, abrir puertas y ventanas, para poner en comunicación los niños con las niñas”. Para la mirada conservadora la clasificación de género era una práctica que alteraría el orden social. La educación femenina se producía en la casa. “Se daba instrucción y oficio á las mujeres paraque no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia.” (1830, 252-253). Los tradicionalistas querían recrear una comunidad familiar a partir del paternalismo. En la propiedad conservadora el patricio se representa como protector de la genealogía noble,

conservador de la familia y de las buenas costumbres y el trato paternal sobre los sirvientes, jornaleros y los indígenas. La instrucción era entendida por la aristocracia la entrega de los indígenas al cuidado del cura, este debía enseñar el catecismo y buenas costumbres.

El proyecto de Rodríguez pretendía transformaciones sociales generales, es decir que, un “Pueblo, condenado (como en todas partes) á la miseria, y propenso al desorden. . . [sea] convertido en jente decente” (1830, 255). Se buscó crear una base social ocupada en cosas útiles, de pequeños propietarios, con los campos cultivados, donde los campesinos tuvieran mejores condiciones de vida con casa amobladas, limpias y decentemente vestidos y donde se divertirían con moderación. Es decir, enseñarles a vivir en sociedad. Por ello, el fin último del proyecto de Rodríguez era la formación de ciudadanos; “instruidas en sus deberes morales y sociales por consiguiente republicanas y adictas al Gobierno” (1830, 255).

Rodríguez pensaba que con estos cambios se acentuarían los criterios de propiedad de los pequeños agricultores. Estos nuevos sujetos, la “gente nueva”, no dedicarían su tiempo como sirvientes para las cocinas de los aristócratas. Asimismo, las *cholas* dejarían de ser sirvientas que iban detrás de las Señoras, dejarían de ser sujetos inferiores, libres para caminar en las ciudades, sin que les obliguen con violencia los caballeros de las ciudades a limpiar la caballeriza de los oficiales, a barrer la plaza, “ni á matar perros, aunque fuesen artesanos”. Finalmente, “los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos á los curas, y como no vendrían los arrieros no los venderían en el camino” (1830, 256).

El proyecto de la Casa de Chuquisaca se cerró de manera abrupta en julio de 1826 por el gobierno de Antonio José de Sucre. Rodríguez fue denunciado por sus vicios y el Gobierno lo declaró extravagante y loco. Acto seguido Sucre “mandó echar á la calle los niños, porque los mas eran cholos, ladrones los machos y putas las hembras” (Rodríguez 1830, 253; Antonio José de Sucre 2009 [1826], 412)¹¹⁷ El dinero fue utilizado para organizar un asilo de ancianos, mientras el edificio se utilizó para abrir un colegio de ciencias y artes para que ingresen los “hijos de jente decente”. Para la gente pobre (“jente

¹¹⁷ El tema está presente en la correspondencia entre Antonio José de Sucre y Simón Bolívar; existe una compilación realizada por José Salcedo y Tomás Straka (2009). Ver: Que Don Samuel se acabe de ir con Dios (Chuquisaca, a 10 de julio de 1826). En *De mi propia mano*, editado por José Salcedo y Tomás Straka, página 410-13. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. Disponible en <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>

menuda”) se estableció una escuela lancasteriana y junto a La Casa de Chuquisaca se construyó un mercado (Rodríguez 1830, 253).

Para Antonio José de Sucre, Rodríguez abusó “arbitrariamente de los decretos del Gobierno y se le desaprobó su conducta”. Su trabajo generó resistencias: “en Cochabamba ha peleado e insultado a todos tratándolos de ignorantes y brutos, lo cual, desagradó como era natural, a aquellas gentes; pero lo que más alarma causó, fue que dijo que o él había de poder poco, o que antes de seis años, él destruiría en Bolivia la religión de Jesucristo” (A.J. de Sucre 2009 [1826], 411).

En la correspondencia intercambiada entre Antonio José de Sucre y Simón Bolívar se constata la diferencia de criterios en cuanto a la implementación de las políticas escolares. El contexto político en Chuquisaca necesitó negociaciones políticas para sostener la formación de la incipiente nación boliviana. El Decreto de Bolívar no fue bien recibido por la población y en cuanto a las negociaciones políticas, Sucre necesitaba consensuar con los clérigos y los militares. Por tanto, Rodríguez no era funcional para el proyecto liberal: “De esto deducirá ud. que yo tengo mis buenas ganas de que don Samuel se acabe de ir con Dios” (A.J. de Sucre 2009 [1826], 412).

Para los liberales era necesaria la creación de escuelas como instituciones con la vigilancia del Estado, organizados de manera individual para mendigos, otra para huérfanos (entendiendo por aquellos que han perdido a los padres en las batallas independentistas) y era el gobierno con sus funcionarios el que debía establecerlo. El liberalismo actuó por la transformación cultural, intentando centralizar el poder estatal, con cambios establecidos desde el poder hacia las bases sociales y a través de reformas jurídicas. De hecho, la innovación de los liberales en la educación fue moderada. Esto es evidente en el gobierno de Vicente Rocafuerte, en el Decreto sobre Instrucción Pública el Gobierno terminó por reconocer varias formas de educación, se reconoce y valida la educación doméstica de la élite, se plantea una educación pública dirigida por el Estado y se permite la apertura de escuelas en casas particulares como pequeños negocios, y la denominada educación privada. Al contrario de los liberales, el planteamiento de los

liberales radicales estaba enfocado en las bases sociales, el poder social con quienes se debe construir el poder político¹¹⁸.

En resumen, en el proyecto La Casa de Chuquisaca, Rodríguez se sitúa en el liberalismo radical; esta posición política fragmentó y delimitó posiciones encontradas. A diferencia de propuestas educativas de esta época, como las de Andrés Bello o Domingo Sarmiento, los cuales evocaban en sus contenidos el discurso de las élites. Por ejemplo, el plan de Sarmiento fue el de motivar la migración extranjera para reproducir la economía de trabajo europeo, lo cual respondía al pensamiento positivista de pureza racial necesaria para el acceso a la ciudadanía. Rodríguez en cambio plantea colonizar hacia adentro de la República, hacerlo con su propia gente, integrándolos a través de la educación y la especialización de las técnicas en artes y oficios; promoviendo la producción y el consumo de la manufactura interna antes que los objetos importados, e integrar en esta economía a la población indígena, esta propuesta se revela en el documento sobre el Colegio de Latacunga.

4.9. Una escuela con indios; el Colegio de Latacunga

Rodríguez llegó a Latacunga en 1844. Impartió clases de su “nuevo método” en el Colegio Vicente León hasta julio de 1851, en este año elaboró un proyecto educativo que fue entregado a Rafael Quevedo rector de la mencionada Institución y un resumen a los legisladores que se reunirían en la Convención de Cuenca en ese año. El proyecto está registrado en “Consejos de amigo dados al Colegio Latacunga” (1851) cuyo contenido esboza las directrices para formar una “nueva escuela”, denominada también “escuela social”. Esta debía ocupar un lugar central en el Municipio para integrar a la población los servicios del grupo de “maestranza” dedicados a los oficios manuales en conjunto con científicos, este grupo de especialistas tendría como base de sustentación la sociabilidad y la colaboración. En este proyecto era imprescindible la participación de los indígenas, ellos debían ser capacitados para aprender una “industria” útil que les permitiría

¹¹⁸ “El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse á lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre — y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas. . . Unas para expósitos — Otras para huérfanos — Otras para niñas nobles — Otras para hijos de militares — Otras para inválidos . . . en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien jeneral, sino por la salvacion del fundador ó por la ostentación del Soberano. El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva, en una palabra, es la República.” (Rodríguez 1830, 253-254).

integrarse en “lo social”. Para ello se debía instruir a los indígenas y especializarlos en el arte del trabajo, descolonizar la lengua de los indígenas y permitir su uso.

En particular, para Rodríguez, “lo social” está en relación con los valores como la fidelidad, veracidad, bondad, generosidad, amabilidad, confraternidad, el ser agradecido, consecuente, cuidadoso, reputado y cumplir con lo que se promete, valores con los cuales el ser humano tendría las habilidades para manejarse de manera general y aprender la convivencia social. En resumen, para “ser Sociable, es menester ser útil a sus consocios i para ser útil es menester haber aprendido a serlo” (1851, 612). Para el autor socializar significa incluir a los “otros” hacia un reconocimiento como iguales.

Consideró necesario que el gobierno se persuada de que la primera obligación es cuidar que en sus estados no haya un solo individuo que ignore sus derechos y deberes sociales, con lo cual los países darían un gran paso en la “carrera de la civilización”. El autor señaló que una “verdadera sociedad necesita educación social. Un gobierno y autoridad constante es posible con costumbres liberales. ¡Si queremos hacer república! debemos emplear medios. . . tan nuevos, como es nueva, ¡la Idéa de ver por el bien de todos!” (1851, 630).

Estaba convencido que la educación lograría la difusión, este último entendido como un proceso de sustitución y a la vez una reorganización entre lo nuevo y lo viejo (Gramsci 1971), permitiendo de esta manera el acceso de la clase popular. Esta apertura implicó la cuestión de la igualdad, un tema que no lograron resolver los liberales independentistas, enfocados en la libertad política y económica; mientras la libertad en la práctica cultural seguiría bajo el dominio de la élite. La clase dirigente se había apropiado de la significación de libertad, lo habían legitimado en la práctica con la propiedad individual y el derecho de establecer el discurso jurídico de manera corporativa antes que como bien general, al respecto Rodríguez argumenta lo siguiente:

Libertad personal y derecho de propiedad se oyen alegar, con frecuencia por hombres de talento. La primera, para eximirse de toda especie de cooperacion al bien jeneral— para exigir servicios sin retribucion y trabajos sin recompensa para justificar su inaccion con la costumbre, y sus procedimientos con las leyes —todo junto.... para vivir IndePendienteS en medio de la sociedad (1842, 356-57 cursivas del original).

El medio para alcanzar la igualdad era la escolarización, funcionando y mediando como un centro que dinamizaba y lograba poner en movimiento las voluntades humanas, “porque educar es crear voluntades”. Así, Rodríguez afirma que la “Primera Escuela es la que debe... ante todas las cosas, Ocupar la atención de un Gobierno Liberal”, no en sentido individualista de “Cada uno para sí, i Dios para TODOS”. Sino al contrario pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él. (1851, 626). Esta educación debía combinar la técnica, lo científico y cumplir una función social con la población; también, era necesario el acompañamiento del Estado, el cual debía crear normas sobre contribución personal y recolectarlo sin excepción de condición ni género para los fines escolares.

4.10. “¿Es posible que vivamos con los indios, sin entenderlos?”

En el documento se puede leer el siguiente aforismo, “emprenda su Escuela con... INDIOS”, ellos, dice Rodríguez, están en condición de aprender a hablar en castellano, tienen la habilidad para escribir y para llevar cuentas. “Bien merecen los dueños del PAIS, los que mantienen el Gobierno i la Iglesia con su dinero, i a los Particulares con su Trabajo, que enseñen a sus hijos a Hablar, a Escribir, a llevar Cuentas, i a tratar con decencia” (1851, 603). Para el autor, los indígenas estaban condicionados por sistemas de trabajo de explotación y otras formas de sometimiento manteniéndolos en estado “semi-salvaje”, esta explotación es la causa por el cual los indígenas se vuelven indiferentes y resistentes a ocupar el tiempo en una industria útil, ellos se encuentran fuera de la clase artesana y de adquirir las destrezas en artes y oficios.

En el documento “Observaciones sobre el terreno de Vincocaya”, publicado en 1832, Rodríguez describe la interacción producida entre el representante político, los constructores y los indígenas, cuyo contenido demuestra la percepción que tenían sobre los indígenas y la posibilidad de cambiar su condición de siervos:

El Gobernador y el alcalde de un lugar tuvieron poder para hacer salir al pobre indio de su choza, y encaminarlo á Vincocaya [Perú]; pero no para infundirle, de repente, el arte de trabajar. Por más que el maestro grite y se desespere, los indios harán al revés de lo que él quiere, esto es, emplearán mucho tiempo para hacer muy poco y no sería tanto el mal, si lo poco fuese bueno. (1832, 289).

Para Rodríguez el poder externo, aquel que podía subyugar desde la violencia era la causa que condicionaba y producía en el indígena la indiferencia al trabajo, esta cualidad no era inherente a la subjetividad de los nativos. No obstante, en la indiferencia y resistencia al trabajo emerge el mecanismo con los cuales los indígenas lograron responder al poder. De manera que el poder de la clase dominante era resistido con acciones, por ejemplo, haciendo “al revés” el trabajo, también, abriendo la brecha de incompreensión por la falta de traducción del lenguaje del indígena; es decir, el uso de aquellos discursos ocultos (Scott 2000), que los nativos tenían a la mano.

Por otra parte, la conciencia cotidiana del siglo XIX establecía sobre los indígenas su condición de ignorancia, pensamiento naturalizado por el tradicionalismo, con lo cual se cerraba cualquier acceso hacia el saber de primeras letras. Por su parte, Rodríguez menciona que la ignorancia y la pobreza no son inherentes a los seres humanos; es decir, que el “hombre no es Ignorante, porque es pobre”, sino que el problema es el acceso a la educación, este debía ser igual tanto para blancos y para los indios. En consecuencia, los indígenas podían adquirir conocimiento, para lo cual, según el autor, ellos contaban con la habilidad de aprendizaje; este sería la vía para integrarlos en “lo social”.

Como mecanismo para lograr esta igualdad proponía inaugurar una cátedra de castellano y otra de quichua, y eliminar el latín porque era una lengua que servía a quien se ordena en la religión. Sobre lo señalado el autor se preguntaba, “¿Es posible!? que vivamos con los indios, sin entenderlos?! Ellos hablan bien su Lengua, i nosotros, ni la de ellos ni la nuestra.” (1851, 634). Estos cambios debían implementarse en conjunto con materias como física, química y otra de historia natural, en lugar de teología, derecho y medicina. La importancia del castellano se debía a que era una lengua corriente y el quichua, por la conveniencia social de interactuar con los indígenas.

También, Rodríguez proyecta realizar mejoras en la producción agrícola usando la hacienda de la Institución y volviéndola productiva. Por una parte, se enfocaría en la “técnica”, entendido como la especialización en conocimiento industrial, este se combinaría con disciplinas como historia natural, física y química. Creía que el conocimiento de la agricultura ayudaría a las personas a vivir del campo antes que migrar hacia los poblados (1851, 640-641).

En la reconstrucción de los planteamientos de Rodríguez se evidencia así su pragmatismo para conectar tanto el trabajo, la hacienda del Colegio con la población de Latacunga. Es una propuesta que responde a una estructura de una escuela industrial o una colonia escolar. El modelo de escuela-fábrica es constante en los textos de este autor. Tanto en la Casa de Chuquisaca y en el proyecto de Latacunga incorpora los trabajos de manufactura. Por ejemplo, propone establecer fábricas de loza, de ladrillos y otra de vidrio, el objetivo era fabricar aquellos implementos necesarios para la población. Además, la escuela de Latacunga debía ofrecer servicios de albañilería, carpintería y herrería, “haciendo platos, botellas, tapias, silletas i clavos” (1851, 632).

Para realizar estos trabajos era necesario la especialización, para ello se debía contratar maestros en albañilería, carpintería y herrería, para crear un centro enfocado en artes y oficios, para lograr “maestranza” en los estudiantes, a esto se sumaría especialistas en arquitectura y mecánica. Esta comunidad de especialistas debía estar conectada con la población, cumpliendo de esta manera una función social del conocimiento. Se esperaba ofrecer a los habitantes del municipio, tanto en la construcción, la refacción de las casas y la reconstrucción de las iglesias. Aquí los indígenas una vez especializados en los trabajos técnicos, tendrían su espacio, “Mas cuenta nos tiene, entender a un indio que a Ovidio Nosotros tendremos quien nos haga lo que necesitamos. . . bien-hecho, barato, a tiempo, i sin trampas” (1851, 632).

El modelo respondió a una economía liberal. El proyecto intentaba conseguir la autonomía de los sujetos a través de trabajos útiles que logren generar ingresos para los estudiantes y logren insertarse en el poblado. Para esto se necesitaba especializar el trabajo, mirarlo como “arte”, realizar una producción que responda a las necesidades de la gente y motivar al consumo de productos locales. Aunque, Rodríguez presupone su aplicabilidad sobre una estructura social que no lograba todavía salir de las formas de producción colonial.

Ahora bien, esta propuesta se conecta con el viaje de exilio de Rodríguez por Europa y su contacto con algunas de estas escuelas, por ejemplo, en Madrid y Sevilla ciudades donde este modelo escolar se habían extendido desde 1778, tras la promulgación del Reglamento de Libre Comercio. Se puede también constatar que, este modelo se implementó años más tarde, en 1870, en Cuba por Rafael Serra y Booker Washington lo haría igualmente en Cuba y en el sur de EE. UU.

Por otro lado, al igual que en Caracas, Rodríguez describe la situación de la educación en Ecuador, resalta la despreocupación de las familias, la carencia de edificios escolares y de preceptores. De manera que, al empezar una escuela, como la que aconsejaba para Latacunga, tenían que enfrentar algunos problemas. La gente confundía la función de la escuela con una casa para encerrar a los niños, consideraban la escuela como una sala o salón al cual se los enviaba para que no incomoden en la casa. La falta de maestros de escuela ha hecho que un “desharrapado” quiera enseñar abriendo para ello pequeños locales (1851, 624).

El documento delinea consejos para lograr orden y disciplina dentro y fuera de la escuela, estableciendo para ello las siguientes normas: libros de control de asistencia, expulsión por reincidencia de faltas, papeleta de información sobre la conducta. La comunidad debía conocer el reglamento de enseñanza y realizar un compromiso para el acceso de los hijos. Esboza también el reglamento para el ramo de enseñanza, para método y modo de enseñar, uno para la relación del maestro con los discípulos. El proyecto debía aceptar ayudantes de los maestros para propagar la disciplina y el dogma de la enseñanza, con ello se lograría la economía de recursos. Una vez ganados la experiencia, los ayudantes tendrían que dedicarse a la enseñanza en los diferentes cantones (1851, 609).

Propone también la formación de un cuerpo magisterial, ellos debían cumplir con las aptitudes, conocer la materia y conocer al “arte de enseñar”. Manifiesta su desacuerdo a los exámenes públicos, este se había convertido en ostentación de los maestros antes que una demostración de conocimiento de los estudiantes. Para evitar los exámenes se debía convertir cada acto de enseñanza en un examen. Plantea el método de enseñanza sobre la estimulación de las habilidades de razonamiento y de cuestionamiento, sobre el tema el autor señala: “Enseñen los Niños a ser preguntones! Para que, pidiendo el porqué, de lo que se les mande hacer, ¡se acostumbren a obedecer (. . .) a la razón! no a la autoridad, como los limitados ni a la costumbre, como los estúpidos.” (1851, 624). Rodríguez privilegia el razonamiento, el maestro debía motivar a los alumnos a pensar, cuestionar sobre las lecciones antes que a una obediencia.

Rodríguez asimismo realiza una crítica al modelo educativo dominante en 1850, la enseñanza mutua. Lo considera un modelo inventado para memorizar y aprender la Biblia. Dice el autor:

Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagallos, para que. . . por la vida!.. sean charlatanes. Hacer letras en la arena, con un palito, i borrarlas con la mano, grabarlas en pizarras, i limpiarlas con Saliva. De manera que los niños no aprenden caligrafía sino criptografía, no es bella escritura (1851, 622).

Cuestionaba el modelo porque admite la dirección de los alumnos a adolescentes que no están preparados para la enseñanza, son discípulos enseñado a otros. A diferencia del pensamiento liberal, tanto en el contexto de la Independencia y de Rocafuerte se decide en sentido pragmático, el método mutuo por su eficiencia en la difusión, el costo para la asignación de los profesores y porque lograba abarcar según estimaciones de Lancaster hasta mil niños en una sola aula. Al contrario, el programa de Rodríguez es más complejo, crear colonias y ciudadelas de estudio; su modelo se aproxima al sistema gradual de conocimiento, a una enseñanza simultánea.

¿Qué es lo popular en este contexto? ¿Están los indígenas dentro de lo “popular”? La categoría popular en los escritos de Simón Rodríguez implica una caracterización que trasciende a una clase social. No es su propósito definir colectivos sociales, encerrados en un pensamiento monolítico cuya oposición vendrían a conformar los aristócratas del siglo XIX. Al contrario, es una descripción de la deconstrucción social, que ocurre a principios del siglo XIX, una afirmación política sobre las variaciones sociales y el surgimiento de diversos grupos y actores sociales. Desde esta categoría las clases sociales se revelan con un carácter fluido, con fronteras étnicas y sociales que empiezan a difuminarse. Entre las causas están los cambios en las corporaciones estamentales, que dejan de ser estáticas. “Así, estas transformaciones permitían a aquellos sectores sociales que hasta entonces aparecían periféricos o desplazados penetrar en ámbitos más amplios y dinámicos del mundo del trabajo, de la economía, de la política y de la cultura.” (Lida 1997, 3). En este sentido, la categoría popular supera la dicotomía entre privilegiados y marginados. En lugar de connotar inferioridad, manifiesta la diversificación, que no solo se fundamenta en una clasificación social con bases económicos, sino sociales y culturales; y la generación de un componente colectivo capaz de redefinir el mundo social y demandar su participación política. Así, para Rodríguez son populares, las identificaciones étnicas como los campesinos, indígenas, pardos, afros; también las clases sociales definidas por la actividad y producción como los artesanos, preceptores, propietarios de pequeñas parcelas, pequeños comerciantes. Rodríguez, afirma que la

educación popular “debía tener como núcleo organizador y como sustento a la población pobre” (Puiggros 2005, 51). La educación emerge como una posibilidad para la movilización social, para ello era necesario democratizar y fomentar la participación y establecerlos como derecho, es decir, convertirla en una demanda social para los grupos históricamente excluidos. Rodríguez plantea la educación incluyente popular como el fundamento en la construcción del Estado republicano para generar la igualdad, crear espacios de conocimiento y la sociabilización de esta.

Una propuesta que contrasta al del maestro venezolano es la “Educación Popular” de Domingo Sarmiento (1811-1888). Para este autor era primordial la integración de la población y ponerlo en marcha en la vía de la modernización, técnica y científica. Se presenta como urgente frente a la permanencia de características estamentales que trascendían hacia la república. Es bajo esta premisa que Sarmiento plantea una educación para todos, moderna y laica. En sentido universalista debía integrar a toda la población, el objetivo era el progreso de la nación. Enfocado en la producción “la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean.” (Sarmiento 2011, 48). Así, la categoría popular define el acceso de las diferentes clases sociales su cambio civilizatorio y la transformación cultural. Este progreso no debía manifestarse solamente en el campo económico, sino en el cultural, este era primordial en la renovación de las perspectivas morales, como también había que superar las costumbres ancestrales aplicando una mayor civilización. A diferencia de Rodríguez, que busca incluir a la población indígenas en la construcción de una República incluyente. Sarmiento los separa bajo la barrera de la barbarie, y como un colectivo que detiene el avance de la modernidad en el continente; sus costumbres necesitan transformarse para lograr la integración. El autor lo explica en la categoría “herencia cultural”, cuestión que condiciona y limita su contribución en la construcción de la nación (Sarmiento 2011). La superación de esta condición de los nativos está en la educación y en la asimilación, para ello la educación debía usar el idioma hegemónico, enseñar costumbres occidentales, hasta lograr su cambio. Además, Rodríguez propone un modelo de Estado que sea orgánico desde América Latina. Como también una política que abarque a todas las clases sociales y provocar su participación en el ámbito político, construir una versión republicana desde esta región en lugar de traer y copiar modelos extranjeros. En cambio, para Sarmiento la idea de una educación popular está condicionada por el proceso civilizatorio y mira los

modelos europeos (en especial la administración pública francesa) y norteamericano para imitarlo en Sur América.

4.11. Conclusión

El proyecto político de Urvina constituyó políticas sociales que dieron claras señales de integración de los sectores subalternos, de esta manera el republicanismo democrático amplió los accesos para la ciudadanía de los indígenas, reconoció y protegió los derechos comunitarios frente a la explotación de los terratenientes sobre los recursos de uso común, como el agua. Reformó el sistema de trabajo dentro de la hacienda, mejoró las condiciones a favor de los indígenas concertados. Eliminó el impuesto de contribución de indígenas. Estos cambios también fueron evidentes en el uso del lenguaje para referirse a los indígenas, se abandonó las menciones peyorativas y se empieza a generar otras representaciones como “ciudadanos comunes”, “campesinos pobres”, entre otros significantes. En el campo educativo fijó su atención para aumentar las escuelas de educación básica, consideró mejorar primero los grados elementales, luego el colegio. La política descentralizada de Urvina se constata en la delegación de responsabilidad a los municipios del Ecuador para establecer y mantener las escuelas y más tarde a los institutores. Grabó impuestos a la producción de la sal y el salitre, también, la explotación minera y el uso de los puertos fluviales, el producto de estos impuestos se entregó al municipio de la localidad correspondiente para su administración.

En nuestra interpretación la visión de Urvina coincide con el pensamiento de Simón Rodríguez en cuanto a la educación popular. Esta se convierte en una categoría que, en lugar de clasificar en jerarquías sociales, o en clases de acuerdo con el capital económico, se constituye un significantes político que da cuenta del acceso de los sectores subalternos, posibilita la movilidad social y la construcción de la igualdad social. También, la idea de construir una república abierta y accesible para los indígenas y los diferentes sectores, construida a partir de la perspectiva ecuatoriana antes que copiar modelos extranjeros. Las dos perspectivas miran la necesidad de fortalecer una institucionalidad local, que responda las necesidades comunitarias. La inclusión de las familias para participar en la construcción y mantenimiento de los locales escolares. También, una educación abierta para todos los sectores y regulada por grados de conocimiento, es decir, aboga por una educación graduada, por tanto, había que fortalecer la educación básica y luego el colegio. Rodríguez es más radical al escribir sobre el colegio de Latacunga, los indígenas deben

formar parte del sistema educativo y el idioma de los nativos debe incluirse en el plan de estudios en lugar de los idiomas como el latín que sirve para la especialidad teológica y su uso es reducido.

BORRADOR

Capítulo 5. Instrucción pública conservadora y católica: mecanismos de educación indígena

Luego del contexto político del liberalismo radical se produjo en Ecuador una crisis política que amenazó con la fragmentación y la guerra civil. Entre los acontecimientos que generaron esta crisis están la cesión de territorio ecuatoriano por el pago de la deuda inglesa. La intervención del Perú en la política interna con la posible separación de Guayaquil; el bloqueo de la flota ecuatoriana por parte de Ramón Castilla presidente del Perú y la intención de vender tierras en las Galápagos a los Estados Unidos de Norteamérica. El conflicto produjo la formación de cuatro gobiernos, uno en Guayaquil con Guillermo Franco, el de Cuenca con Jerónimo Carrión, en Loja, Manuel Carrión y en Quito, García Moreno.

Ahora bien, en este capítulo nos interesa analizar la evolución del pensamiento conservador a partir de la década de 1850 en el cual se produce una literatura, cuyo contenido contiene discursos sobre los indígenas, el contexto de disputa con el liberalismo radical, en el cual el catolicismo jugó un papel significativo para dirigir la opinión de la población. Los conservadores defendieron la idea del orden social como una forma natural de organización de la sociedad, en la cual los seres humanos debían sujetarse a las jerarquías sociales y raciales. Además, defendieron la migración europea masiva para construir una república libre de conflictos políticos e implantar en Ecuador la ética de trabajo industrial del Viejo Continente con lo cual se aseguraría el progreso.

En este contexto, la producción de literatura de autores conservadores fue significativa y en esta escritura registraron discursos sobre la población indígena, como sujeto de protección, como también referencias sobre la educación de esta población. Algunos autores utilizaron el idioma de los nativos para expresar el pasado idílico de los indígenas, como memoria imaginada para sustentar el relato conservador y un presente de sujetos abyectos, sobre quienes el Estado debía intervenir con políticas diferenciadas, legitimando con ello la institucionalidad del paternalismo. Estos debates están registrados en diferentes narrativas, como en los escritos de Fray Vicente Solano (1830 y 1850), José Ignacio Eyzaguirre (1859) (Protonotario apostólico para América Latina), los escritos de Juan León Mera (1868), los de Benigno Malo (1867), entre otros autores.

Además, examinamos el discurso de las leyes sobre instrucción pública de 1863, 1869 y 1872. La redundancia de estas implica una intervención constante del Gobierno para

construir un programa acorde al ideal conservador y católico. Estos códigos revelan una racionalización en la organización y la intención de controlar de manera directa del presidente en las decisiones sobre las políticas educativas. A pesar del serio intento por masificar la educación, no logró integrar a los indígenas. La resistencia vino desde las propias élites, propietarios de grandes extensiones de tierras y desde los indígenas.

5.1. El conservadurismo en Ecuador, contexto político

A partir de 1830, las facciones alineadas en la perspectiva conservadora empezaron a reclamar los espacios de privilegios social y a buscar estrategias para recuperar espacios políticos. La recuperación del control político por parte de los conservadores consistió en radicalizar su oposición al modelo centralista del gobierno de la unión colombiana. Los grupos de elite exigieron la formación de regiones y en ellos el afianzamiento de los poderes locales en los diferentes municipios.

Un personaje que nos ayuda a reconstruir las diferentes perspectivas tanto desde la visión conservadora y desde la religión católica es el Fray Vicente Solano.¹¹⁹ Fue un religioso de la orden de los franciscanos, de origen cuencano, vivió entre 1791 y 1865. Un apologista del catolicismo creía en la libertad de expresión y la prensa como la mejor forma de difusión. Vicente Solano representa los intereses de una élite criolla emergente luego de la independencia. Destaca en el autor la influencia del pensamiento ilustrado, propuso instaurar un modelo de nación acorde al orden social colonial, así lo expresó en su proyecto sobre el “Imperio Republicano de los Andes” (Proaño F. 2022). Solano combina estas nociones opuestas, la estructura centralizada propia de los imperios y la idea de república que contiene los principios democráticos y representativos. Esta propuesta es un modelo que busca superar las divisiones regionales y las diferencias locales; el objetivo es lograr la estabilidad política y lograr la construcción de una unidad

¹¹⁹ Sobre Vicente Solano se ha estudiado la polémica con Irisarri. “Se trata de las definiciones en torno al papel que la Iglesia Católica y los sacerdotes han de jugar en la vida política del país y del rol que les corresponde en la estructuración del Estado-Nacional.”. Léase a Paz y Miño, Juan, 1992. Fray Vicente Solano y el pensamiento conservador en Ecuador. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 3, página 110. También un análisis sobre las ideas de educación superior realizado por María Cristina Cárdenas. “Patria y nacionalidad en el ideario educativo de Fray Vicente Solano (1828-1865)”. En Diana Soto, Jesús Paniagua (editores). 2011. *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L. Además, Punín, María y Betty Calva. 2014. Periodismo en la Audiencia de Quito: seis iluminados en la historia del periodismo de Ecuador. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico* 20, (2): 177-194. Muñoz, Ricardo. 2006. *Fray Vicente Solano*. Quito: Crear Gráficas-Editores. Sus escritos se publicaron en periódicos como *El Eco del Azuay, La Alforja, El Telescopio, Seminario Eclesiástico, La Luz, La Escoba*.

frente a una realidad fragmentada entre los mismos grupos de poder. Por último, la categoría “Los Andes” implica una geopolítica en sentido histórico, la vinculación por la herencia cultural, la unidad territorial de las regiones como son Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia que habían logrado la independencia.

Solano aprobó la formación del Estado ecuatoriano, creía que la Gran Colombia retardaba el progreso de Ecuador. “Esta república, por su vasta extensión, por el difícil recurso á la capital por los intereses opuestos a cada departamento, etc., no podía sostenerse bajo la unidad; fue precisa la separación que exigía la naturaleza de sus partes constituyentes” (Solano 1892, tomo 1, 247). Y añadió que esta unión significó atraso político y social por una administración militar viciosa e inmoral. Para Solano entre las causas de la desintegración de la Unión Colombiana estuvo el modelo educativo que corrompía a los jóvenes volviéndolos “epicúreos”, es decir, jóvenes intemperantes, corrompidos, contrarios a producir buenos frutos. Además, Solano consideraba a Simón Bolívar, como un individuo que procuró el consenso político, lo sitúa en la facción conservadora del liberalismo. Mientras que a Santander lo acusó de ser un radicalista. Solano lo describió de esta manera:

(...) se había despojado de sus prerrogativas personales, y no quería sino una república mazziniana, radical, ó lo que fuese. Con esta idea, mandó que se enseñara en los colegios la doctrina de Bentham. ¿Qué espectáculo tan doloroso fue ver convertidos los seminarios en gimnasios de jóvenes utilitaristas? (Solano 1892, tomo 1, 103).

Solano (1892) describe los cambios significativos producidos por el ingreso de doctrinas extrañas a los colegios, denuncia la conversión de los seminarios tradicionales, como instituciones que resguardan la fe, que ahora se asocian con el pensamiento filosófico clásico, es decir, convertir en “gimnasio de jóvenes utilitarias” a las instituciones religiosas. Critica el impacto cultural como un “espectáculo doloroso”, como el desarraigo de las tradiciones, ahora transformándose hacia mentalidades disruptivas. El planteamiento de Solano es un debate que defiende su contexto de valores conservadores, frente a una corriente ilustrada y utilitaria. Critica la doctrina de Bentham porque implica la racionalización de la enseñanza en los principios utilitarias.

Para la década de 1830, los conservadores ecuatorianos reunidos en diversas facciones se identificaron en la necesidad de tener representación política en las instituciones republicanas, principalmente el Congreso. Estas asociaciones tenían objetivos comunes,

como lo fue su interés por mantener las relaciones de negocios con fines económicos, afianzar la propiedad privada, defender el monopolio de productos como la sal en la Costa y Sierra, también en la producción del aguardiente y el interés por mantener las importaciones de bienes del extranjero¹²⁰. Además, una forma de asegurar la presencia de la facción conservadora fue a través del “Partido ministerial”. Para las primeras décadas de la República el encargado de nombrar ministros de Estado era el Congreso. De esta forma los aristócratas terratenientes, militares y los sacerdotes católicos participaron como parte de los gobiernos incluso en contexto de gobiernos liberales.

Al observar los movimientos políticos de los conservadores es posible señalar la ausencia de una hegemonía de este grupo como un partido político. No obstante, eran facciones que podían entrar en épocas de consenso y presionar en el diseño de las políticas; en nombrar ministros de Estado funcionales; y en casos radicales de oposición, apoyar guerras civiles o reemplazar a gobiernos depuestos, como sucedió en el contexto de los gobiernos marcistas. Es el caso de Francisco Manuel de Ascázubi, un aristócrata, político conservador que se aseguró de participar como ministro en diferentes periodos. Además, fue presidente encargado en 1849-1850; 1869 y vicepresidente entre 1847 y 1849 y en 1869.

Por último, como señala Ana Buriano, los conservadores fueron partidarios de gobiernos ejecutivos fuertes “defensores de una sociedad que tenía un fundamento sagrado y en sólida alianza con la Iglesia católica, los conservadores latinoamericanos fueron promotores del desarrollo económico, técnico y del progreso material, pues aún apelaban recurrentemente a sus raíces” (Buriano 2008, 12).

5.2. La visión conservadora de la sociedad

Los conservadores utilizaron la categoría barbarie para oponerse y resistir a los programas liberales que afectaban sus intereses. Construyeron una realidad social del Ecuador republicano temprano, representándola como corrompida a causa de los liberales, quienes habían afectado diferentes áreas, como la producción de la ciencia, la familia y la escuela. Al respecto, Vicente Solano, en 1843, observa que el progreso de la ciencia por fuera de

¹²⁰ Las negociaciones y disputas políticas emergen de manera individual en los discursos de los legisladores, los cuales se puede constatar, en Actas del Congreso Ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito: Imprenta del Gobierno, como también del año 1832.

las virtudes cristianas encamina a la barbarie; destruye el presente y amenaza el futuro. Además, añade:

(...) entre tanto, á pesar de estas luces, el pueblo en muchos lugares ha sido sepultado en una ignorancia salvaje sin religión porque se la han arrebatado y parece temen volvérsela; sin fe, sin freno, ardiendo en pasiones determinadas á saciarse á toda costa, destruyen lo presente y amenazan lo futuro. (Solano 1893, tomo 2, 151).

Es necesario recordar que, la barbarie como narrativa explica la superioridad de la cultura, delimita la geografía física y establece identidades diferenciadas de manera simbólica. Las categorías barbarie y civilización son contrarios asimétricos, con los cuales los grupos hegemónicos definen a los sujetos y colectivos identificándolos como “otros” opuesto a su grupo social, esta definición se produce de manera unilateral, despectiva y se convierte en un discurso sobre los sujetos subalternos. Estas dicotomías trascienden los contextos históricos y, mantienen estructuras de segmentación. Para Koselleck (2004) estos conceptos reflejan relaciones de poder y perpetúan acciones y políticas de exclusión e inferiorización. En definitiva, los conceptos tienen una larga duración y su contenido se actualiza para cada época manteniendo en su base los significados implícitos que moldean a los sujetos (Koselleck 1993). Para el siglo XIX la barbarie era una categoría que servía para representar la realidad política, cultural, religiosa; cumplió la función de un referente referencial para hablar de los sujetos subalternos, del cual hicieron usos los conservadores.

Para los tradicionalistas se presenta una realidad social intervenida por la barbarie, lo cual se manifiesta en la transformación de las buenas costumbres, cambios en la vida familiar piadosa, las virtudes y los cambios morales, con lo cual se presenta una sociedad que abandona la doctrina religiosa. Por lo tanto, se presenta la necesidad de regeneración de los pueblos, sacarlos de la decadencia en el que se hallan imbuidos. Por su parte Solano observó que el progreso de la ciencia encamina hacia la barbarie, cuando está por fuera de las virtudes cristianas:

Se cerraron las fuentes de la vida y en vano se buscan otras nuevas. Esto es lo que se llama el movimiento del siglo, progreso de las luces y de la civilización: palabras pomposas con que cubrimos nuestra irreparable miseria; pero nuestro orgullo, envilecido con esto, se da por contento; pone un manto de púrpura sobre un esqueleto horroroso, y hele aquí satisfecho (1893, 151 Tomo 2).

El texto critica la modernidad y sus valores desde una visión pesimista. Dice el autor, las “fuentes de la vida” se han cerrado, representando con esta frase la pérdida de fundamentos esenciales como la religiosidad espiritual y moral que dan sentido y contenido a las tradiciones. Solano (1893) critica lo que denomina “movimiento del siglo” lo cual se caracteriza por el avance de la civilización, la ilustración, cuyo contenido, a decir del autor, es rimbombante, que en realidad encubre la miseria para la gente. El progreso es vacío y a la vez superficial, lo simboliza como un “esqueleto horroroso”. A comparación de la religiosidad que es un contenido fundamental y una verdad sólida.

En este sentido, también Juan León Mera (1908) realizó una crítica a la modernidad, a la cual denominó la “barbarie civilizada”. En esta categoría critica la civilización enfocada en el avance científico apartada del pensamiento católico. Así, la educación cristiana apartada de las intenciones de laicismo se convertiría en instrumento para la regeneración social. Señala el autor:

(...) pondría los fundamentos del verdadero progreso, que no consiste tan sólo, como parece entenderlo cierta clase de gente, en los adelantos de las artes, ciencias, etc., encaminados a hacer más cómoda y agradable la vida material, sino también y principalmente en hacer más apto al hombre para que llene el destino moral. (León Mera 1908, 208).

El párrafo argumenta que no se debe limitar los avances técnicos y artísticos solamente a mejorar las condiciones de vida, sino que estas deben orientarse de manera prioritaria al desarrollo moral del ser humano. Entonces, el enfoque católico sobre el progreso radica en transformar las aptitudes del individuo para cumplir con su “destino moral”, los valores espirituales y éticos; estas características son necesarias para el avance real de la sociedad.

Los autores conservadores encontraron en la religión, en la práctica de la espiritualidad y la moral católica, un consenso, no solo regional sino con Europa (Espinosa y Aljovín 2015; 2017; 2020). Para esto funcionó el mecanismo de comunicación, el cual consistió en armar una red de lecturas de autores del siglo XVIII y XIX. En Solano y en Juan León Mera se puede constatar una lectura extensa de autores europeos. Ambos leyeron a: Voltaire, Rousseau, Holbach, Diderot, Condorcet, D’Alembert, Volney, Lebrunt, Aime Martin, ya sea para generar reflexión crítica sobre los autores o para argumentar sus convicciones. Tanto la iglesia y los conservadores encontraron peligroso los cambios

producidos por el liberalismo para las tradiciones y la religiosidad de la sociedad. Así, Solano y Juan León Mera se convierten en interlocutores, ambos coinciden en la lectura y la representación de la barbarie con François-René vizconde de Chateaubriand, quien señala respecto al tema:

No era, pues, á los sofistas á quienes extraviaban sino al pueblo, á quien se le debía reconciliar con la religión, y á quien se le había seducido diciéndole que el cristianismo era un culto nacido en el seno de la barbarie, absurdo en sus dogmas, ridículo en sus ceremonias, enemigo de las artes y de las letras, de la razón y de la hermosura: con culto, en fin, que no había hecho más que derramar sangre, encarcelar hombres, y retardar la felicidad y las luces del género humano. (Chateaubriand 1853, 11).

Chateaubriand reivindica al cristianismo, como una religión real que se fundamenta como un pilar cultural y moral. Refleja un apologética que intenta reconciliar la fe con la razón, desafiando la narrativa racionalista ilustrada que atribuía la religión cristiana como retrograda en la historia de la humanidad, contrario a todo progreso. Al contrario, señala el autor, el cristianismo ha sido malinterpretado y tergiversado, en especial por los críticos, dado que cumple un rol esencial en la vida de la gente como fuente de valores y cohesión social.

A decir de Solano¹²¹ se había instalado una concepción reduccionista de la civilización y la educación. Aquellos que definen la civilización como la adquisición de conocimiento científico y artístico y no se interesa por la moral y menos lo espiritual. Observa que, los enfoques educativos inculcan preceptos de la iglesia en general, sin una doctrina clara, como consecuencia, esto lleva a la falta de una fe sólida lo que da lugar a interpretaciones como el deísmo, el ateísmo. Concluye que una enseñanza que no contenga valores trascendentales fracasa, aunque su contenido esté proyectado a la ciencia y el conocimiento. Por eso, aboga por un modelo educativo que integre el valor de las artes y las ciencias sin relegar la importancia de la espiritualidad católica.

5.3. Suprema razón étnica

¹²¹ Solano escribe lo siguiente: “Piensan unos que lo que se llama civilización sólo consiste en algunas nociones de ciencia y arte; otros pretenden inspirar a los jóvenes ciertos preceptos generales de religión, que no pueden fijar la creencia, y presto terminan en el deísmo ó ateísmo, como nos lo demuestra la experiencia diaria” (Solano 1893, tomo 2, 151).

Para los conservadores, además de la religión otra solución para el discurso de la degeneración y la anarquía social era atraer la migración europea. Con ello se lograría una solución al problema de la “suprema razón étnica”, como lo proponía Benigno Malo, en 1840. Para Félix Frías diplomático conservador en Francia, la migración sería análogo a la transfusión de sangre europea, con lo cual se alcanzaría la seguridad que necesitaba la élite; es decir, la migración europea mitigaría el temor de la población blanca, que en la cuantificación demográfica era minoritaria frente a la cantidad de indígenas. Esta migración ayudaría también a evitar los conflictos raciales generando orden y estabilidad al dedicarse a crear empresas útiles e impulso hacia el progreso. Además, para Frías, este “fenómeno de orden físico influye poderosamente en el orden político; pues la desigualdad de razas es una protesta viva contra la igualdad política proclamada en la Constitución” (Félix Frías citado por Tobar 1934, 66).

Al igual que Frías, Solano relacionaba la migración extranjera con el progreso, como mecanismo para que América se coloque al nivel de los pueblos antiguos de Europa. Para conseguir este objetivo el Ecuador necesitaba mayores “luces y población”, pero una población de inmigrantes. Dice Solano: la “población de un país, dicen, se debe más bien á las introducciones de nuevas familias, que al aumento de los aborígenes”. Esta migración debe producirse o permitirse de personas católica, para volver fructífera la introducción de los extranjeros y evitar todo conflicto social (1893, tomo 2, 235).

Para mediados del siglo XIX el tema de migración europea se había convertido en una cuestión de política pública, que llegaría a unir esfuerzos entre el Estado y las misiones religiosas como los jesuitas. Las primeras experiencias de migración se llevarían a cabo en Manabí y Napo. El tema de la migración extranjera se empezó a plantear como política de Estado y formaba parte en los rubros del presupuesto nacional. En el Informe al Congreso Constitucional de 1871 García Moreno lo expreso así: “Para éstas y para otras partes despobladas de nuestro territorio obtendremos en breve una inmigración de alemanes católicos, si dais al Gobierno la autorización y los fondos suficientes.”¹²² De esta manera se legitimó el discurso de migración extranjera con fines modernizantes y la colonización de asentamientos indígenas con el discurso de definición territorial diferenciado en la categoría barbarie. Para ello, renovó las actividades misioneras de los

¹²² Escritos y discurso de Gabriel García Moreno. Recopilados y publicados por la Sociedad de la Juventud Católica de Quito y anotado por su presidente D. Manuel María Pólit, tomo II. Quito: Imprenta del Clero, 1888, página 280.

jesuitas¹²³. La “civilización de la Cruz” había vuelto a penetrar la sociedad amazónica y que pronto habrían de seguir los “días de luz y prosperidad” (Williams 2007). Las órdenes religiosas tenían la misión de civilizar a los nativos, enseñar el trabajo, como practica de interacción social, a la vez colonizar, el territorio de los indígenas para convertirlas en tierras cultivables, enseñándoles nuevas prácticas de cultivos. Es decir un procesos de desterritorialización de los habitantes nativos, tanto en territorio y las prácticas culturales; convertir los territorios indígenas en “zonas de extracción” (Gómez-Barris 2017). De este modo, los indígenas amazónicos sufren una doble intervención, la del paradigma civilizatorio de la modernidad católica y segundo, las formas de producción de la economía liberal (Esvertit 2008; Taussig 1987; Muratorio 1998).

Por otra parte, la débil presencia del Estado se llegó a sustituir por el poder religioso. La autoridad civil de los jesuitas incluía el nombramiento de las autoridades locales, administrar justicia, destituir autoridades. Como lo planteó el ministro del Interior en 1865: “Aquella gente infeliz, no necesita, por otra parte, de la fuerza y potestad de la autoridad civil, sino más bien del gobierno suave y paternal del misionero que instruye y moraliza” (Citado por Esvertit 2008, 69). La misión tenía en su poder el control civil, la apertura de nuevos caminos para colonizar mayor territorio, esto con el fin de aumentar la exportación de la cascarilla y contener las sublevaciones de los indígenas.

Los jesuitas se instalaron en el Oriente por cinco años. Los informes de los jesuitas señalan que en 1875 “más de 200 niños asistían a la escuela de Archidona y también se impartía exclusivamente doctrina a 100 niñas. Para estas mismas fechas en Loreto había casi 200 niños escolarizados y en el pueblo de Napo, estaba prevista la pronta escolarización de otros” (Esvertit 2008, 73). Aunque, los jesuitas estaban obligados a justificar su presencia en el Oriente, por tanto, los informes sobre evangelización responden a los objetivos de mostrar una buena imagen (Muratorio 1998)¹²⁴.

¹²³ Para Natàlia Esvertit el Oriente se transformó de una “provincia incipiente”, hacia uno que intenta integrarse en el discurso nacionalistas ecuatoriano. Para ello se construyó un discurso simbólico, como el nuevo “Dorado”, que traería la “salvación nacional”. Además, se fabricó un imaginario nacional sobre el Oriente, que se “elaboró y difundió a partir de los contenidos presentes en la historiografía tradicional, la literatura y los proyectos para la incorporación de esta región al Estado” (Esvertit 2008, 260). La modernidad católica jesuita impulsó en la Amazonia ecuatoriana un proyecto similar a las desarrolladas en Mainas y en Paraguay en el siglo XVIII, “suponía la implantación de una economía basada en la agricultura y la ganadería, lo cual requería la concentración de los indígenas en pueblos estables” (Esvertit 2008, 70).

¹²⁴ Blanca Muratorio (1998) subvierte el imaginario del indígena amazónico, representado de manera general como, dominado, doblegado por la civilización y paternalizados por las misiones religiosas. La

Es claro que la visión de articulación de distintas poblaciones indígenas dentro del programa conservador incluye una estrategia y una configuración distinta para la región amazónica¹²⁵, delegada a las misiones, y la región de la sierra donde se reelabora en torno al carácter del poder local donde actúan actores como el municipio, las juntas, los intermediadores judiciales, hacendados y más tarde el teniente político como el poder administrativo. En este escenario de “micropolítica”, estos funcionaron “como un ariete que expanden la soberanía del estado nacional frente a los indígenas a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX” (Guerrero 1994, 18). Aunque esta expansión respondía también a las concesiones hechas a favor de la explotación de recurso y de la población por parte de las empresas extranjeras (Taussig 1987).

5.4. Visión conservadora sobre los indígenas y campesinos

Una lectura de los conservadores sobre los indígenas fue reivindicar el pasado inca, de los cuales se destacan características de la formación de la cultura de antaño, de lo cual solo quedaba la memoria. En el documento intitulado “Defensa de Cuenca”, Solano utiliza el texto del padre Juan de Velasco como referencia sobre los indígenas, realiza una lectura retrospectiva de los incas para resaltar el pasado indígena. El presente de Vicente Solano no ofrecía ninguna garantía social. Su visión era la de una sociedad decadente y en ella los indígenas. Nada de su presente tenía valor. Había que buscar en el pasado.

Este discurso está presente en el pensamiento de Juan León Mera (1868)¹²⁶. Es conocida la tendencia dominante del romanticismo en sus escritos. Lo cual nos permite tener esta

historia oral y la historia de vida le permite a Muratorio encontrar las resistencias cotidianas de los indígenas. Estas se producen en las estructuras de significados con los cuales los indígenas lograron mantener la comunidad de grupo, como también prácticas cotidianas de subversiones, “resistencia pasiva”, para rechazar los sistemas económicos y culturales dominantes. “De acuerdo a Osculati los indígenas que permanecían en Tena-Archidona se volvían “poco sociales, insubordinados y ladrones” (Muratorio 1998, 125). El desdén por la religión, la poca asistencia a la misa, el abandono de los poblados, huir del servicio obligatorio a los religiosos, son formas de resistencia a la civilización católica y a la función social de la iglesia.

¹²⁵ El texto “La provincia oriental de la República del Ecuador. Apuntes de viaje”, escrita por Rafael Cáceres en 1892, describe una versión cotidiana sobre la relación de los indígenas con las misiones religiosas. En Archidona en “casa de los misioneros están igualmente recogidos unos treinta indiecitos, vestidos y alimentados también por los PP., que además de la Religión cristiana, aprenden las primeras letras y algún oficio mecánico, para los que muestran singular habilidad. He visto á varios de esos niños coser expeditamente hasta en máquina, y trabajar como oficiales de carpintería.” (Cáceres 1892, 25). El informe de Cáceres implica que las misiones católicas no renunciaron a causa de los conflictos con los indígenas, cambiaron su presencia hacia otras estrategias y métodos.

¹²⁶ “Mera, hombre de su tiempo, donde no existía el escritor profesional, aunó política y literatura y paralelamente, a partir de 1860 en que fue nombrado Tesorero provincial de Tungurahua, inicia la actividad

doble mirada del contexto del siglo XIX: la percepción política de los conservadores y la mentalidad sobre los indígenas de esa temporalidad. El romanticismo de Juan León Mera consistió en la reinterpretación, adaptación y transformación desde la percepción americana, puso énfasis en aspectos antropológicos e intentó reflejar un mestizaje cultural (Agoglia 1983). Desde su perspectiva realista Mera divide a los sujetos indígenas entre bárbaros e incivilizados, y su mirada religiosa distingue a aquellos alejados de la religión cristiana y los que han sido catequizados, estos últimos han experimentado un cambio moral e intelectual “una visión del indio exotista, decorativa, colorida y lejana bajo unos tintes humanitarios o filantrópicos.” (Barrera T. 2002, 99). También el realismo costumbrista de Mera se presenta en los relatos sobre las costumbres, narradas de manera meticulosa, también los ritos, la vida cotidiana y vocablos de los indígenas del Oriente, representando con ello la cosmovisión de las comunidades (Barrera T. 2002). Si bien esta descripción enriquece de manera auténtica su contenido literario, a la vez ubica a Mera como mediador cultural que traduce y jerarquiza las experiencias de lo nativos hacia un público externo.

Juan León Mera en su libro “Ojeada, histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana” de 1868 construye la imagen de los indígenas en dos momentos. En primer lugar, mira el pasado idílico de la grandeza de la sociedad de los Incas. Mera recopila poesía quichua y analiza el contenido y ofrece algunas traducciones al castellano. En su investigación, siguiendo la pista del idioma encuentra que la cultura de los Incas tenía una estructura muy elaborada para la composición de poesía.

Los imperios de Méjico y el Perú, el reino de los Shiris, todos los pueblos del nuevo mundo que no yacían en completo salvajismo, han tenido su poesía. Algunas de las muchas lenguas que hablaba aquella gente había llegado á cierto grado de cultura, que les hacía capaces de

pública en la que llegaría a ocupar cargos administrativos, políticos y legislativos durante el gobierno de García Moreno y la Restauración. Su conducta se guió siempre por los principios de un conservadurismo católico y ortodoxo, aunque en su juventud fue liberal por poco tiempo. Escaló peldaños muy diversos, de administrador de Correos en Ambato a gobernador provincial, además de diputado, senador y presidente del Senado. También en este terreno dejaría su huella en aspectos tan disímiles como el Himno Nacional y el canto a la memoria de García Moreno (*El Héroe mártir*, 1876), así como una biografía del mismo, *García Moreno*, 1904. Pero quizás su mayor mérito resida en su intento de continuar la labor histórica iniciada por Cevallos. Con la obra, escrita en 1884, pero publicada póstumamente (1932) a cargo de J. Tobar Donoso, *Dictadura y Restauración en la república del Ecuador*, trataría de iluminar el período comprendido entre el asesinato de García Moreno y el derrocamiento de Veintemilla”. Tomado de: Apunte biobibliográfico de Juan León Mera. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: https://www.cervantesvirtual.com/portales/juan_leon_mera/autor_apunte/

pintar la naturaleza y los afectos del alma con verdad, energía, viveza y unción (Mera 1868, 4).

Desde la perspectiva romántica divide la temporalidad sobre los indígenas, aquellos sujetos históricos que habitaron antes de la llegada de los españoles, de aquellos destaca su valentía y honestidad, resalta la conexión espiritual con la naturaleza, su entorno y con sus deidades. Su descripción de la selva oriental enaltece la autonomía de los indígenas, los ubica en su mundo natural y exótico, donde los personajes son libres de la opresión. Presenta un entorno idealizado como un espacio de genuina autenticidad y pureza. En contraste, Mera dirá sobre los indígenas de su presente, se encuentran en desgracia, han perdido toda suerte de grandeza, se constituyeron en una “raza proscrita de los incas y shiris” (1868, 13).

Juan León Mera considera que, al igual que la población indígena, también el idioma quichua, como el castellano han entrado en proceso de corrupción. En el escrito¹²⁷ de 1868, Juan León Mera critica la hibridación de idiomas entre el español y el quichua, cuestión que se reproducía en la cotidianidad, la alternancia lingüística denominada “mistura escandalosa”. Para su explicación lo hace utilizando una metáfora visual, con lo cual representa a un sujeto grotesco. La hibridación del idioma es la de un hombre que combina la prenda tradicional del indígena con elementos de moda española con un “sombbrero adornado con pluma y escápela”, lo cual para la mirada del escritor es una incompatibilidad cultural y estética. Esta perspectiva continúa en la lógica dicotómica de interpretar la realidad en características inamovibles a partir de los marcos de conceptualización vigentes en el siglo XIX. Según los criterios de este siglo, el idioma debía mantenerse puro, como la lengua de la “civilización”, mientras la hibridación del idioma y la cultura significaba degradación; está asociado con lo bárbaro y la rusticidad. Esta alocución no es una propuesta personal, forma parte de un amplio auditorio que aprueba y legitima esta diferenciación¹²⁸. Este tipo de narrativas contribuyeron a la

¹²⁷ “El abuso de la corrupción, si se puede hablar así, ha llegado al punto de hacer una mistura todavía más escandalosa de las dos lenguas, pues hay composiciones en que alternan versos españoles y quichua; cosa que nos repugna cual nos repugna ver un hombre vestido con cullma ó camiseta de indio y sombrero apuntando a la española, con pluma y escarapela”. (León Mera 1868, 19).

¹²⁸ Marisol Cadena (2004) explora esta diferenciación en el contexto peruano, alrededor de esta categoría se construye y se negocia factores culturales y raciales como la aceptación social y está vinculada a la educación, la clase social y el género. El discurso opera como simulador para superar el racismo en estos ámbitos, no obstante, al mismo tiempo legitima las jerarquías sociales. Para Cadena el mestizaje es un proceso de desindianización, que permite salir a los sujetos nativos de la identificación de indios. Esta categoría está asociada históricamente con la inferioridad y la exclusión. Por tanto, salir de esta

marginación de la lengua nativa en el ámbito burocrático relegando a una posición subordinada en los programas gubernamentales.

Para Juan León Mera la población rural considerada “clases bajas” es un grupo sin educación. Para ellos la “escuela debe suplir particularmente la falta de enseñanza moral y de cultura en los niños del pueblo” (1908, 156). Los campesinos, las servidumbres son sujetos que necesitan la iluminación de la piedad, frente a la superstición.

Despreciar al pueblo es injusticia y necio orgullo; exponer á nuestros hijos al contagio de los defectos de los hijos del pueblo, es reprehensible imprudencia. Moralicemos, ilustremos al pueblo; tendámosle la mano para subirle hasta nosotros; pero guardémonos de descender hasta él. (Juan León Mera 1908, 158).

En esta percepción sobre el pueblo, empieza a emerger las concepciones sobre los campesinos y los indígenas. En la sociedad de Juan León Mera están representadas por clases sociales. Aparecen las personas del vulgo, en oposición están las personas decentes (“personas de calidad”). La degeneración social está presente principalmente en el lenguaje. Las formas de expresión se vulneran y son transformados por la clase popular, quienes quitan la pureza y exactitud al idioma español, y a su vez convierten el lenguaje con contenidos como el barbarismos, solecismos, galicismos y quichuismo (1908, 130-132) “Los vicios del lenguaje como los del corazón, todos hijos de la educación descuidada trascienden de igual modo fuera del hogar” (1908, 131). Para el pensamiento conservador era importante representar la memoria de los indígenas y construir un imaginario de las poblaciones nativas antes de la Colonia. Se construye sobre los indígenas ancestros prehispánicos incas como pueblos de avanzada. Mientras tanto, los indígenas del contexto de los autores están inmersos en la abyección y necesitan la intervención regeneradora de la “civilización católica”.

5.5. Los conservadores y el quichua

Históricamente el quichua se ha mantenido como una lengua activa, actualizando sus significados y a la vez como un contenido de significantes que da cuenta de los procesos colonial y republicano. Este idioma se ha interpretado desde una mirada teleológica que enfatiza los procesos estructurales entre una lengua que se pierde y la resistencia por los usos comunitarios. Otra interpretación es la perspectiva procesal de los académicos Luis

identificación permite reivindicar los elementos culturales indígenas, abandonar una condición social y superar los estigmas asociados a esta categoría (Cadena 2004).

Garcés (2018), Ruth Moya (1993), Blanca Muratorio (1994) y Regian Harrison (2001), donde el quichua se ubica en contextos dinámicos y como una lengua actual (Vizuete 2003: 45-79). Por nuestra parte encontramos que el uso del quichua se produce por personajes de la clase alta, como es el caso del escritor Juan León Mera¹²⁹, Luis Cordero¹³⁰, Vicente Solano y Francisco Salazar. ¿Por qué era importante para la clase dominante la lengua quichua? Esteban Vizuete (2003) plantea como respuesta el interés cultural de los filólogos conservadores. Para ellos el quichua significó un objeto literario para vincular con el pasado, pero no como una lengua activa y de uso cotidiano. Otro interés fue promovido por la pastoral y misión religiosa, su intención fue pragmática, la lengua nativa como herramienta para la evangelización, esto se refleja en la edición de catecismos (Vizuete 2003). Nosotros planteamos que el interés del quichua por parte de la élite se explica en la disputa por el lenguaje como capital cultural (Bourdieu 1985). Conocer el idioma de los nativos permite mantener legitimidad y estrategias de interlocución efectiva con las comunidades. Esto conduce a pensar el interés económico de la élite, el quichua era el idioma de los productores, de los trabajadores subsidiarios, de la servidumbre. Como también el interés político, para conocer el pensamiento que tenían los indígenas sobre su principal opositor, la ideología liberal¹³¹.

En este sentido, Vicente Solano constata que conocía el idioma quichua o al menos estaba familiarizado. En el texto “Defensa de Cuenca” (1892) el autor destaca algunas características del quichua como un idioma descriptivo de las propiedades de las cosas, de las virtudes, de su figura y su situación. Al explicar sobre los nombres que asigna los indígenas a las plantas y el uso que hacen de ellas, Solano señala que el idioma de los Incas “contiene las virtudes de las plantas y las cualidades de todos los objetos. Al oír los

¹²⁹ Véase el capítulo intitulado “Ojeada sobre la poesía quichua”, Juan León Mera. 1868. *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana, desde su época más remota hasta nuestros días*. Quito: Imprenta de J. Pablo Sanz. También, “Testamento del indio” en *Antología ecuatoriana. Cantares del pueblo ecuatoriano*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1892.

¹³⁰ Luis Cordero escribió el Diccionario quichua-español y español-quichua (1892). También poemas como: *Rinimi llacta* (1875), *Cushiquillca* (1895), estos se encuentran compilados por Isaac Barrera. 1960. *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana Mínima.

¹³¹ Para este debate véase: Vizuete, Luis. 2003. Entre filólogos y misioneros: debates y usos del quichua en Ecuador (1868-1913). *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia* 58: 45-79. Harrison, Regina. 1996. Siglo XIX, la polémica en torno de la valorización del quichua en la literatura, en *Entre el tronar épico y el llanto elegiaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar. Calvo, Julio. 2001. El vocabulario de Velasco 1787: finalidad de su confección. *Lexis XXV* 1: 33-49. Ortiz, Gonzalo. 2001. *El quichua en el Ecuador, ensayo histórico-lingüístico*. Riobamba: Abya-Yala. Kowii, Wankar. 2013. “(In)visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador”. Tesis Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador.

nombres de las plantas casi se saben sus virtudes” (Solano 1892, tomo 1, 477). En la documentación sobre las plantas “Plantas emenagogas” y “Plantas vulnerarias”, Solano describe sobre los usos de ciertas plantas por parte de mujeres y curanderos como rituales para afecciones, y a la vez constata el buen resultado de este uso.

Sin embargo, esta información es registrada como algo colorido y sin importancia. La clasificación que interesa es la del científico naturalista Carlos Linneo y la confirmación de los nombres de las plantas en la geografía ecuatoriana realizada por Alexander von Humboldt. De manera que a las clasificaciones y usos de los indígenas Solano dirá que esta “distinción no tiene lugar” (1892, tomo 1, 423). De su planteamiento tenemos una doble función. Por un lado, el conocimiento del quichua y de las prácticas indígenas, lo cual implica que los conservadores habían generado varios vínculos con los nativos, ya sea por la proximidad por el trabajo en la hacienda, por el trabajo de servidumbre y por la interacción social; lo cual hacía necesaria el aprendizaje del idioma de los indígenas. Por otra parte, Solano demuestra que el paternalismo de la iglesia católica era una acción civilizante. Con esta acción se produjo una borrada del pasado indígena, empujándolo a la memoria institucionalizada, para ubicarlo como muestras en los museos y exposiciones; mientras se negaba el presente de los nativos, intentando borrar la vida social de los indígenas.

También, el quichua aparece como elemento pedagógico en el programa de instrucción pública. El caso de Francisco Salazar, quien fue ministro de Instrucción Pública en el gobierno de García Moreno, es ilustrador al respecto. En 1869 Salazar escribió “El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador”. El libro expresa, entre otros temas, la pedagogía del Estado sobre la población indígena y el uso estratégico de la lengua quichua. Antes, debemos señalar que este método se ha investigado como una propuesta pedagógica ecuatoriana, cuyo objetivo fue la unificación de la educación primaria en el contexto del gobierno de García Moreno; el método buscó superar las limitaciones causadas por la descentralización y la fragmentación que dominaba el sistema educativo (Rosero 2018; Brito 2019). Salazar integra principios pedagógicos de Francia, Inglaterra y Alemania contextualizados para las escuelas en Ecuador. Combina entre el método simultáneo y el mutuo, que en la práctica consistió en organizar a los estudiantes en grupos por edad y habilidades y uniformar la enseñanza. También, el método promueve la utilidad práctica, por ello prioriza la enseñanza de oficios y los valores religiosos (Terán 2015).

Por nuestra parte queremos enfocar nuestra atención en el contenido sobre los indígenas. Salazar menciona este tema en el apartado que corresponde al “Apéndice” (1869, 78-79). Debemos reconocer que el “El método productivo de enseñanza primaria” (1869) es un primer planteamiento escolar para los niños indígenas desde la formación del Estado ecuatoriano, formulado dentro de un modelo. Fue un intento por insertar la lengua quichua en el proceso educativo, como una herramienta pedagógica. El quichua significó en esta propuesta un modo de comunicación e interacción para lograr comprensión de las lecciones. También, como una vía efectiva para facilitar el aprendizaje que se complementa con los materiales bilingües. Es una propuesta estratégica pedagógica que busca eficiencia en la comprensión del contenido educativo. Además, la propuesta es pragmática al motivar la instrucción de lectura y escritura en quichua. Es cierto que el modelo tiene por objetivo el dominio del castellano, pero, el método no propone un rechazo del idioma nativo, sino una transición progresiva, en las etapas iniciales de aprendizaje, el quichua sería la lengua guía. Pedagógicamente permite al niño indígena insertarse y familiarizarse con el idioma dominante.

No obstante, la propuesta de Francisco Salazar fue una estrategia pedagógica donde el idioma quichua cumple una función complementaria y de soporte para que los niños aprendan las lecciones. Aunque el documento reconoce la importancia de usar el quichua en las lecciones, este debía servir como fuente para lograr el objetivo final, los niños indígenas terminarían aprendiendo el castellano y el contenido de las lecciones y posteriormente se esperaba que abandonen su idioma materno. El enfoque pedagógico tiene una connotación que caracteriza al siglo XIX, están activas categorías como civilizar y cultivar a la población indígena, lo cual responde a un intento por integrar a los nativos en el sistema educativo. Salazar es muy descriptivo en los detalles, lo fue al presentar el modelo en general, así también sobre los indígenas. Propone enseñar el alfabeto adaptado a los sonidos del quichua, también se debe realizar ejercicios comparativos entre ambas lenguas; el objetivo era claro, que los niños dominen el español de manera gradual, hasta llegar a aprender “conforme a las reglas” y al “modo con que lo hablan los hombres cultos de España y América” (Salazar 1869). En definitiva, el método de Salazar opera en el marco asimilacionista con lo cual se reproduce y se prolonga la subordinación de las comunidades indígenas a la narrativa cultural dominante.

Por último, el poema “Rinimi llacta”¹³² (1875) fue escrito por Luis Cordero, político ecuatoriano, católico liberal (fue presidente del Ecuador entre 1892-1895). Dice Regina Harrison “Cordero reconoce la importancia de la integración en la formación del estado ecuatoriano y la necesidad de crear una política que mejore la suerte del indio”, de esta manera, la autora encuentra en Cordero una perspectiva indigenista en el siglo XIX (Harrison 1996, 182). Es cierto que Cordero presenta un discurso emotivo y crítico sobre la población indígena. Refleja en el escrito las tensiones históricas, la exclusión, opresión y desarraigo, dice el poema “mana quiquin llagdashina cuyanguichu runataca”. Ofrecemos la siguiente traducción: no soy aceptado en mi propia tierra. Con estas palabras el autor representa la desesperanza del indígena, de su tierra, en el cual vive en opresión, despojo, en definitiva, sin dignidad. Este escrito de 1875 demuestra la ausencia del Estado, que no logra agenciar la justicia a las poblaciones indígenas y los abandona en estado de vulnerabilidad. En nuestra interpretación, el poema dice más sobre la subjetividad del autor, antes que del indígena; el escritor es un observador externo. Cordero era un miembro prominente entre los hacendados, lo cual le asignaba una posición de privilegio social, económica y política, cuestión que traza una distancia con los indios. La expresión de empatía es genuina y tiene relación con el contexto histórico y con ello revela las tensiones sociales; esto se expresa en una visión paternalista, así el sujeto indígena es representado como sujeto vulnerable, pasivo y dependiente de una agencia externa, esperanzado que los redima de su condición. Como lo expresa la poesía, los nativos son incapaces de una decisión autónoma.

5.6. Educación popular, visión conservadora

La educación liberal instaurada por los independentistas y por los gobiernos liberales en la República significó, para los conservadores, la base de error y la ruina como nación. Una primera consecuencia es la transgresión del orden social que degeneró el cuerpo social, entendido como un organismo. En este sentido, el conocimiento de las letras era necesario en una República. Pero no era para todos. Explicado a partir de la analogía del

¹³² ¡Rinimi, Llagta, rinimi may carupi causangapa; mana quiquin llagdashina cuyanguichu runataca! Huarmi, churita saquishpa, ayllucunata cungashpa, cay tuta, quilla llugshigpi, ñanta japinimi, Llagta. Isaac Barrera realiza un compendio de poemas de autores ecuatorianos en *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana Mínima (1960). En su traducción al castellano, Barrera hace una repetida referencia a la Patria, aunque en quichua esta categoría no existe. También, Regina Harrison realiza un análisis como parte de la literatura ecuatoriana: *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, (1996).

cuerpo como un organismo, es necesario que cada miembro cumpla una función¹³³. “A la manera que un cuerpo que tuviera ojos en todas sus partes sería monstruoso, lo sería también un Estado si todos los súbditos fueses sabios” (Solano 1893, tomo 2, 153). En consecuencia, los “súbditos sabios” se volverían desobedientes, egoístas y orgullosos. Además, significaría el desequilibrio en cuanto a la producción de riqueza del Estado, frenaría el comercio y arruinaría la agricultura, por falta de mano de obra. El aumento de las letras en la población arruinaría familias, perturbaría el orden y reposo público (Solano 1893, tomo 2, 153-154).

Otro problema que causó la escuela para la mirada de los tradicionalistas era el ingreso de los hijos de las familias pobres a las escuelas; de manera que no era importante masificar la educación, sino la adquisición de los aprendizajes en cuestiones de trabajo y producción económica. Este criterio está presente en un diálogo compuesto e imaginario, intitulado “La industria” (Solano 1893, tomo 2, 244-246), en el cual dialoga con un campesino, propietario de una parcela de tierra y que había hecho de la agricultura familiar el sustento económico. El tema principal del diálogo es la comparación del rol que cumple el Estado y cómo este afecta a las pequeñas economías. La narración configura un Estado que controla y regula la producción, las importaciones y exportaciones, es decir, un Estado liberal. En la historia, el gobierno gravó con impuestos a los productos agrícolas, lo cual significa para los conservadores el fin de cualquier industria y comercio. Algo que resalta en esta historia es que la familia cambió el rol; las funciones de sus miembros han sido trastocadas. Los hijos ya no trabajan en el campo, ahora se dedican a estudiar en un colegio, uno para abogado y otro para sacerdote. En el

¹³³ La Iglesia construyó el discurso de una comunidad salvífica a partir de la analogía del cuerpo. Para Solano, la edad de la Iglesia, la autoridad del Papa y el mantenimiento de las buenas costumbres son la garantía para pensar la sociedad como un cuerpo místico dirigido por Dios y capaz de unir con un vínculo de unidad que de sentido a la República. Al presentar una sociedad fragmentada por ideas radicales, la iglesia se configura como única institución que ha permanecido durante siglos incólume. Había que evitar considerar al ser humano solo en sus relaciones con sus semejantes y mirarlo en el cuerpo social, proyectando con ello un futuro que está en los “designios de Dios y en el orden que ha establecido” (Solano 1893, tomo 2, 151), y así religar o volver a unir a los individuos disgregados. A decir del franciscano, el liberalismo y las revoluciones son acciones fuera de la naturaleza, es un intento de creación humana, apartando de la religión. Es decir, bajo “el imperio exclusivo de las constituciones humanas que no cuentan con Dios, no hay ninguna autoridad, porque el hombre no tiene derecho para mandar al hombre; no hay obligaciones” (1893, tomo 2, 151). Solo la iglesia permitirá moderar conductas, corregir defectos, reprimir vicios. Creía que la religión inspira sentimientos nobles. Quitar la religión de la educación o permitir una religión falsa significaría perder a los jóvenes y dejarlos en la insubordinación, desprecio a sus superiores y corrupción. Fuera de la religión las leyes e instituciones políticas operarían en un desorden absoluto. Aumentarían las “violaciones de las propiedades, del menosprecio del juramento, la avaricia, el egoísmo, ni de todos estos vicios que se llaman nuestras costumbres; todo se concede, y todos convienen en la separación del pueblo” (Solano 1893, tomo 2, 150-153).

diálogo Solano señala que es mejor el trabajo útil, antes que el colegio. Y agrega que, si esos “muchachos no tienen ingenio, ni son educados en la moral, ¿no serán inútiles para V. y nocivos a la sociedad?” (Solano 1893, tomo 2, 245). En esta narración se cuestiona a las familias que insisten en mantener a sus hijos en los centros escolares, y reflexiona que lo único que los hijos han conseguido de los colegios es vagancia y ociosidad. La historia concluye con una moraleja: “Lo que Dios quiere es que los hombres trabajen y coman con el sudor de su rostro; y si trabajan y sudan, entonces echa su bendición y premia una virtud”. Caso contrario, a causa de la ociosidad Dios les entrega a naciones industriosas; de “esta suerte castiga la ociosidad y premia temporalmente la virtud de la industria. Esto es lo que va sucediendo en América” (Solano 1893, tomo 2, 245).

Para el pensamiento conservador la educación tenía que responder a las necesidades del contexto, planteaban una educación enfocada para cada clase social. Por ello, la clase popular necesitaba una educación en artes y oficios. En el documento intitulado “Educación popular” escrito por Benigno Malo en 1867 plantea que el gran número de personas sin profesión que pertenecen a las clases populares no cuentan con una institución que impulse su formación. Reconoce que el Ecuador tiene hombres de ciencia como estadistas, políticos, hacendistas, pero el trabajador no puede especializarse. En el escrito de Benigno Malo está presente la disputa por el campo de la instrucción. Malo está situado entre los conservadores progresistas. Por lo cual protesta contra los criterios de igualdad y fraternidad planteados por los liberales, los cuales, a decir de este autor, no lograron enfocarse en la instrucción de las clases populares, en especial en la de los trabajadores. Su escrito insiste en la necesidad de que el pueblo debe ser educado desde la inspiración religiosa. Malo señala lo siguiente:

Las universidades, los colegios de ciencias, a pesar de cuanto digan la igualdad y la fraternidad, son recintos vedados a las masas menestrales, a la clase obrera, que en todas partes tiene el seductor nombre de pueblo, pero que en muy pocas recibe los miramientos y mucho menos la felicidad que todos los días le ofrecen sus tribunales, sus ángeles tutelares. ¿Cuándo le harán de veras feliz? El día que piensen en educarla por un trabajo apropiado a sus fuerzas y bien dirigido por la inspiración religiosa (Malo 2007, 158).

Benigno Malo (1867) entiende la exclusión de las clases populares de la educación superior en sentido paternalista. Enfatiza que, a pesar de los discursos de igualdad social y acceso a los colegios de ese contexto, los trabajadores y sectores populares “el pueblo”,

se encuentra excluido. Por eso, propone la creación de una educación acorde a las capacidades físicas y sociales de los sujetos e inspirado en los principios religiosos. En este orden, Malo expone el discurso educativo del siglo XIX sobre la población popular, esta debía enfocarse hacia la moral católica, a la vez salir de la religiosidad fanática. Esta lectura implica la instrumentalización de la educación para mantener un orden social, antes que una apuesta por un cambio social y menos una transformación. El plan era formar trabajadores dentro de los intereses de los propietarios y que se ajusten a los roles económicos, una educación enfocada para la enseñanza de artes y oficios. Por último, en el escrito de Malo está presente la contradicción social, la presencia de grupos que proclamaban un acceso a la educación, inclusive en condiciones de igualdad y la resistencia de las élites que se oponen para ampliar estos espacios educativos.

5.7. García Moreno, el contexto político

El tema principal que tratamos hasta aquí revela el discurso conservador que emerge cada vez con fuerza y empieza su resonancia social a través de escritos, principalmente contra lo que consideran ideas caóticas y que contradicen sus creencias y modos de vida. La reacción conservadora fue un proceso en el que participó de manera activa la iglesia, los actores eclesiásticos como Vicente Solano, esbozaron en sus escritos su perspectiva sobre los indígenas, la población popular y la construcción del discurso sobre la iglesia como el único reducto salvífico para la vida política y social ecuatoriana.

Esta mirada dicotómica de la realidad, por un lado, la sociedad en decadencia y la propuesta de la iglesia como la comunidad de salvación, se repite a lo largo de América Latina. Como lo constató José Ignacio Eyzaguirre (Protonotario apostólico para América Latina), quien visitó Ecuador en 1859, en el momento de transición hacia el periodo garciano. El documento intitulado “Los intereses católicos en América, tomo 2” (1859)¹³⁴, contiene informes sobre su observación en diferentes países de América Latina. Entre los puntos centrales destaca el rol del catolicismo en la sociedad. Dice el autor, solo esta doctrina contiene los principios para organizar la sociedad y los fundamentos que pueden dirigir la vida política de las naciones. La sociedad descrita por Eyzaguirre se

¹³⁴ El primer tomo comprende sus viajes por Brasil, Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Chile, y Perú. El segundo tomo contiene su recorrido por Ecuador (cap. I-VI), Colombia, Venezuela, México, y Centroamérica y las Antillas. Eyzaguirre espera que estos libros ilustren a “los americanos para contribuir al triunfo de los principios católicos en todos los espíritus mejorando la condición religiosa de los pueblos hace feliz su situación política” (Eyzaguirre 1859 tomo 1, VI)

encuentra en anarquía y violentas revoluciones, se muestra preocupado porque el liberalismo gana cada vez más espacios que pertenecían al tradicionalismo y prioriza el avance material antes que las cuestiones espirituales que son verdaderas. Otra denuncia es contra el regalismo, por el cual la iglesia es sometida bajo el poder civil, el cual es un sistema humano y temporal. La solución que plantea es la “reacción religiosa”, lo cual significa, renovar la vida espiritual y la regeneración de la sociedad a través de la fe. Se requiere la libertad de la iglesia frente a las restricciones del regalismo y promover la libertad política auténtica que se encuentran en la doctrina católica y no caer en la trampa de la libertad errónea promovida por el liberalismo. Además, dice este autor, que estos engañan a la población ofreciendo caridad, fraternidad y filantropía para formar sectas separadas del cuerpo católico, quienes perduran a pesar de combatirlos a través de la prensa y desde las leyes a través del poder legislativo. Los acusa de dividir la sociedad en dos partidos encontrados y opuestos, entre aquellos que profesan la fe y quienes siguen el materialismo (Eyzaguirre 1859).

Por otra parte, García Moreno gobernó entre 1860 y 1875, su proyecto político obedece a la reacción conservadora, alineado con la “reacción religiosa” planteada por Eyzaguirre, para poner fin a un gobierno de corte “liberal popular” representado en la figura de José María Urvina. En el contexto del garcianismo se puede identificar al menos dos prácticas que están en relación con la educación. La política de García Moreno consistió en responsabilizar a los liberales sobre la carencia de un sistema educativo por lo cual era necesario plantear reformas a través de una ley. Responsabilizó a Urvina y a sus aliados liberales sobre el estado lamentable de la instrucción pública y que esta se hallase en estado “rudimentario”. Una realidad de desventura y “camino de la barbarie” como lo valoró Augustine Berthe, su secretario de Gobierno (Berthe 1892, 204-205, Tomo II). También, Urvina fue acusado de convertir un colegio de Quito en un cuartel (militar), deteniendo así el avance de la educación. Con esta campaña García Moreno construyó la idea del temor social sobre los liberales. Estos fueron representados como anarquistas, corruptores, ateos, “gasolina” (se entiende como promotores del pensamiento incendiario), como símil entre bien y mal, plaga y bonanza, sujetos que conspiran formando sociedades secretas en perjuicio de los intereses de la nación. Con ello bloqueó el avance del liberalismo de corte “popular”, y en consecuencia coartó las libertades individuales, los derechos de ciudadanía subordinando hacia la moral católica.

Este contexto sirvió para la campaña de García Moreno. Esta consistió en leer los tiempos y utilizar el catolicismo a su favor, como estrategia política¹³⁵. En su programa político, planteó la necesidad de regenerar la familia y la sociedad a través de la piedad, proteger la fe católica, impulsar una política de intervención del Estado sobre los aspectos individuales. Así lo señaló en su discurso ante el Congreso de 1869, donde esbozó su visión política para este periodo¹³⁶. Enfatizó el respeto a la religión católica y la adhesión a la Santa Sede. Planteó una educación fundamentada en la moral, la fe y la construcción de una sociedad guiada por principios religiosos. De manera paralela también propone una agenda de desarrollo, que responde a políticas nacionales como la construcción de infraestructura, el impulso a la agricultura, la industria y el comercio. En lo jurídico el fortalecimiento de las garantías para la propiedad privada. Asimismo, su discurso sobre el orden y la estabilidad evidencia el autoritarismo, se muestra firme frente a la anarquía, el crimen, la demagogia y ofrece una represión inmediata. Por último, se establece para la designación de funcionarios públicos, criterios de mérito y aptitudes para desempeñar el cargo. “En una palabra, dice García Moreno, todo lo que tienda a hacer del Ecuador un país moral y libre, civilizado y rico, he aquí lo que me servirá de regla y de guía en el ejercicio del poder supremo” (Berthe 1892, 119-120). Este enunciado manifiesta su visión política, orientado a la construcción de una nación, donde era imperativo retomar la moralidad tradicional, sin caer en el fanatismo, establecer la libertad, entendida en la espiritualidad católica donde Dios es la autoridad y el Gobierno su representante, la consecución de la civilización y la generación de riqueza, estos elementos son planteados como fundamentales para el desarrollo social y político. En este contexto la educación significó una herramienta para moldear la sociedad y el diseño respondió a la demanda

¹³⁵ El catolicismo empezó a reafirmar su papel en el marco de la influencia del pensamiento liberal. Estos cambios dentro del catolicismo responden a un proceso que inició el Papa Pío IX, cambios en sentido doctrinal que conjugan entre la secularización y la construcción de un orden laico, denominado “crisis modernista” que se expresó en la acción política del garcianismo. Es necesario señalar que para el contexto del garcianismo la iglesia católica culminó su recomposición política (que lo había empezado en la construcción de la República). Esta recomposición se produjo no solo en Ecuador sino en Latinoamérica y Europa. Carlos Espinosa y Cristóbal Aljovín consideran que la “lucha conservadora-liberal en Ecuador se insertaba en las “guerras culturales” que convulsionaron el espacio transatlántico y que tenían que ver con la aparición de un “nuevo catolicismo global” (Espinosa y Aljovín 2015).

¹³⁶ “Respeto y protección a la religión católica que profesamos, adhesión incontestable a la Santa Sede, fomento de la educación basada sólidamente en la moral y la fe, complemento y difusión de la enseñanza en todos sus ramos, conclusión de los caminos principiados y apertura de otros, según las necesidades y recursos del país, garantías para las personas y la propiedad, para el comercio, la agricultura y la industria, libertad para todo y para todos, menos para el crimen, represión justa, pronta y enérgica de la demagogia y de la anarquía, conservación de las buenas relaciones con nuestros aliados, con las otras naciones hermanas, y en general, con las demás potencias con las que nos ligan vínculos de amistad y de comercio, colocación en los empleos de los hombres honrados, según su mérito y aptitudes”. (Berthe 1892, 119-120).

de la población, sobre los cuales, como ya lo hemos analizado en los párrafos anteriores, resonaba el temor que implicaba la administración política liberal.

En 1875 García Moreno proclamó su candidatura, con lo cual buscó afianzarse en el poder por un tercer periodo. En su propuesta de campaña planteó la necesidad de consolidar la “religión, orden, libertad y progreso material”. Esta frase se convirtió en una consigna política. Funcionó. Ganó las elecciones. El periódico *El Bien Público*, (No 21, del 28 de febrero de 1875), describe el programa político de entonces, recordando a la gente sobre el liderazgo de García Moreno, la estabilidad política alcanzada, el avance social, la protección de las virtudes que sirven tanto en la vida social y espiritual, por último, “libertad para el bien”. Son descritas como logros alcanzados. A la vez el periódico marca el contraste entre el pasado, caracterizado por un “régimen de barbarie y corrupción”. A la vez, denuncia a la oposición, (que cada vez va en aumento) identificándolos como “enemigos de la Patria”, defensores del liberalismo y del antiguo régimen, que emplean la calumnia, el desprestigio y utilizan la prensa para quitar credibilidad a su administración¹³⁷.

Por otra parte, el contexto económico refleja el fortalecimiento de un capitalismo agroexportador de productos primarios como el cacao, caucho, tabaco, cascarilla. Si bien, esto mejoró la economía, también, el Ecuador pasó a depender de los mercados internacionales. Este modelo económico impulsó el crecimiento de la economía, en beneficio de las plantaciones de la Costa, a la vez consolidó un sistema de latifundios, sometiendo a los pequeños productores a los grandes comerciantes que controlaban el precio de las exportaciones (Thorp 1998). Mientras la Sierra tenía limitaciones económicas, a pesar de las mejoras en infraestructura, como la construcción de caminos interprovinciales y cantonales. No obstante, el Gobierno logró promover la producción agrícola y artesanal, principalmente por el aumento de la demanda hacia la Costa. Tanto para la producción y la construcción estatal, intervinieron mano de obra indígena, sobre ellos pesó un sistema coercitivo, como el trabajo subsidiario y pago de contribuciones por parte de los campesinos (Ayala 2026).

En este periodo se aprobó dos constituciones, en 1861 y 1869. La primera Constitución es radical en la autonomía y jurisdicción de los municipios, con lo cual ganaron una

¹³⁷ García Moreno, el Candidato popular para la Presidencia de la República, 1875-1881. *El Bien Público, Periódico Semanal* No 21, año 1º (28 de febrero de 1875).

jurisdicción y autonomía sin precedentes; tiene una fuerte connotación federalista, por la presencia de legisladores liberales que no facilitaron la aprobación de una legislación a la medida de García Moreno. Este regionalismo obstaculizó la coordinación nacional de la educación, moralización o proyectos de construcción de infraestructura (Williams 2011). En cambio, la Constitución de 1869 nacionalizó los municipios y se canalizó por medio de ellos la ética de moralización y una institucionalidad estatal.

La articulación de la legislación y las políticas evidencian el problema del centralismo, este se había construido como una contrapropuesta a la organización y la fuerza que tenían los poderes regionales, que generaba cierta autonomía para los municipios. Este localismo implicaba el riesgo de disolución del Estado y era una debilidad en la formación del Estado. Además, “constata la desigual incorporación de las regiones a la economía nacional, (...) y la consecuente generación de adhesiones y oposiciones regionales y locales a este intento” (Buriano 2008, 46). Con esta política se impuso límites al poder municipal, lo cual significó políticas descentralizadas para los municipios, de manera que la educación, los servicios, obras públicas, junta de beneficencia fueron reorganizadas y con ellas el poder local. Un efecto del centralismo se produjo en la administración educativa. A partir de su segunda presidencia “restableció la primacía del ejecutivo sobre la educación en sus tres niveles, quitó la injerencia de las municipalidades y de los consejos académicos sobre la instrucción primaria y la sometió directamente al control del estado” (Buriano 2008, 255). Este contraste es evidente en el contenido de las leyes, como lo desarrollaremos más adelante.

5.8. García Moreno y la educación

La educación se convirtió en el centro de disputa, considerado como medio para llegar a las familias con su mensaje político y esto se realizaba en clave cristiano, también como una institución para insuflar ideales civilizatorios. Este discurso está latente en el primero y segundo periodo, como lo describe Pablo Herrera en su libro “Apuntes biográficos del Gran Magistrado ecuatoriano, señor doctor don Gabriel García Moreno” (1895). En Ecuador no debía existir una “escuela sin Dios”. Había que salvar la educación de los niños, hacia un entorno de valores¹³⁸. Para ello era necesario contar con preceptores virtuosos y comprometidos con la fe. Cambió y masificó la educación de las primeras

¹³⁸ Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

letras, que para la visión de Pablo Herrera (1895) “apenas existía”. Estas pocas escuelas, eran precarias con una enseñanza restringida a nociones básicas de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana (Herrera 1895). En este sentido se construyó una coyuntura política para enfatizar la transformación de las escuelas, como una acción urgente. Este discurso educativo se constituye en un giro político, de una educación decadente y en peligro a causa de los liberales, ahora se convierte en una herramienta que todos deben acceder porque es el impulso para el progreso. El programa también contempló colegios con un enfoque educativo riguroso y práctico, que debía incluir las ciencias naturales y las exactas, con docentes calificados y locales adecuados. Además, se incrementó la educación de la mujer, instalando colegios especializados, liderados por ordenes religiosas. Se suma la idea de progresar en las artes y las ciencias, para ello debía capacitar a maestros ecuatorianos y convertir en científicos especializados y capacitados en Europa.

Así, el tercer periodo del gobierno de García Moreno (1875), permite medir la escolaridad, en específico sobre la población indígena, y reconstruir el discurso alrededor de este colectivo en los documentos del gobierno. En 1863 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, cuyo contenido seguía dominado por los congresistas liberales y facciones opuestas al garcianismo. Será entre 1896-1872, en su segundo mandato, que García Moreno, logre consolidar un sistema educativo diseñado acorde a su propuesta.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863 establece un marco jurídico regulado desde el Estado, pone énfasis en la centralización administrativa, aunque comparten la administración con los municipios, también se establece la enseñanza moral cristiana, tanto en clase y como requisito para los maestros. La educación estaba dividida en tres niveles: primaria, secundaria y superior. Se establece un cuerpo administrativo dirigido por el Consejo General de Instrucción Pública, conformado por el ministro de instrucción pública, el arzobispo de la Arquidiócesis, el rector de la Universidad, dos miembros de la Academia Nacional y los decanos de las facultades universitarias. El cuerpo legal también buscó profesionalizar a los maestros. Sobre ellos la titulación expedida por el Consejo Académico. Se exige que los profesores sean modelos para la sociedad, no debían tener condenas judiciales, ni cometido delitos graves y profesar la “religión del Estado”. Por último, se planteó certificaciones y exámenes evacuatorias, la posibilidad de contar con nombramientos fijos y se determina el salario, que cada jurisdicción cantonal acorde a las posibilidades. Más adelante, en 1871, se propuso la jubilación de los maestros.

¿Dónde están situados los indígenas en estas leyes? Nosotros creemos que responde a la asimilación implícita, dada la fuerza que tiene en este contexto el discurso sobre civilizar a los nativos. La educación modeló su diseño como una herramienta para transformar a los indígenas. Otra categoría que surge en estas leyes es la de “pobre”. Los legisladores consideraron que los indígenas pertenecen a esta categorización, por tanto, por inclusión, asumen y legislan a esta clase social. En contraste la ley promueve una educación primaria universal, gratuita y obligatoria.

Por otra parte, el Gobierno estaba consciente de la dificultad que representa acceder a las comunidades alejadas, para establecer una escuela o que los niños sean enviados a los poblados para asistir a las clases, que duraba todo el día. También la visión paternalista de la educación hizo que el Gobierno administre por medio de decretos, en los cuales se reglamenta en sentido de asistencia benéfica, antes que generar políticas públicas que incluyan a los indígenas. Por último, una instrucción primaria enfocada en el control religiosos y cultural generó una respuesta de resistencia por parte de la población indígena, la gran mayoría, decidió no enviar a sus hijos a la escuela, como lo constataremos más adelante.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública, promulgada en 1869 tiene coincidencias con la anterior en cuanto a la regulación para la educación primaria, secundaria y superior. Se pone acento en la instrucción moral y religiosa en todos los niveles. También, son similares en cuanto a profesar la religión católica, la gratuidad educativa para los niños pobres y la regulación de los maestros.

En cambio, entre las diferencias encontramos que esta última ley amplía el control gubernamental sobre las instituciones privadas. Designa un mayor control del gobierno sobre las instituciones públicas y privadas, a los cuales exige mayor supervisión. En términos actuales diremos que es una Ley presidencialista¹³⁹; dedica varios artículos para enfatizar la intervención directa del gobierno en las decisiones que corresponde por delegación a los gobiernos locales. Reglamenta las funciones y concede autonomía a la educación superior. Regula la educación libre (privada y laica) con supervisión formal y

¹³⁹ “El presidencialismo consiste en la atribución exclusiva que se le otorga al presidente de la República para colegislar, legislar, nominar dignidades, controlar la economía nacional, ser la máxima autoridad de la Fuerza Pública y definir y dirigir la política exterior. Estos poderes entregados al Ejecutivo, con pocos recursos de control, tienden a ser ejercidos con autoritarismo y con abuso de poder” (Granda 2004, 83). Sobre los tipos de presidencialismo véase. Lanzar, Jorge. 2001. (compilador). *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

sanciones a quienes incumplan las normas. Se acentúa la escolaridad graduada. Se prohíbe abrir colegios sin antes fundar una escuela primaria.

Por otra parte, el tema de las escuelas libres está presente en las dos leyes, se dedicó un capítulo completo para regular su accionar. Es nuestra interpretación que las escuelas libres se refieren a las escuelas privadas, con la participación de personas laicas. Dice el documento: Son establecimientos de enseñanza libre, los fundados y sostenidos por corporaciones o personas particulares y los seminarios diocesanos. Esta regulación también está presente en el “Reglamento de Instrucción” promulgado por Rocafuerte (1837) y en la de Francisco Robles (1858). Esto implica que, en los tres gobiernos, distantes en tiempo e ideología, coinciden en permitir la apertura de escuelas libres. Esto responde a la urgencia para crear escuelas y lograr acelerar la alfabetización, no obstante, el costo de esta educación debía solventar cada familia, por tanto, es una educación pensada para familias con capacidad económica para cubrir los gastos educativos. Según los informes sobre Instrucción pública en 1873 había 431 escuelas, de estas 255 públicas y 176 privadas. En cuanto a su funcionamiento requerían autorización de los consejos académicos provinciales. La enseñanza debía sujetarse a las formuladas en la ley, los maestros tenían que demostrar su convicción católica, además, debían mantener una conducta intachable. Se establece multas para quienes incumplan esta norma y los establecimientos quedaban sujetas a la supervisión del Gobierno. En definitiva, las escuelas libres no tenían autonomía en las decisiones educativas, al contrario, se regula como una extensión del sistema público, sujetos de control por parte del consejo académico. El objetivo dispuesto por el Gobierno era formar por la vía privada, ciudadanos sujetos a los valores religiosos y a las políticas del Gobierno y moralmente alineados al cristianismo católico.

El sistema educativo de García Moreno estableció la gratuidad escolar para las familias pobres. El financiamiento para los niños pobres lo debía cubrir entre el Gobierno y los municipios. Quienes no calificaban como pobres debían pagar, cuando no se cubría el estipendio asignado al maestro. Este pago era fijado previamente por el consejo académico. Hay que enfatizar que, la gratuidad estaba dirigida para la enseñan primaria, no así para la secundaria y menos la superior, en estos últimos los estudiantes debían pagar derechos de matrículas, exámenes entre otros rubros. Desde la perspectiva económica, la diferencia entre los dos sistemas de instrucción (privada y pública) resulta ambigua, en los dos casos había que pagar y estaban sujetos a las mismas reglas.

El programa educativo de García Moreno incluyó métodos agresivos, como la amenaza, el castigo, la fuerza y represión para obligar la asistencia a los lugares de enseñanza. Consideraba que, a la gente “campesina hay que hacerla el bien por la fuerza; pero para que el uso de esta sea lícito, es necesario primero que la justicia le dirija y segundo que no quede otro medio de hacer el bien” (Pattee 1944, 325-326). En este enunciado se visibiliza la política paternalista y déspota, que justifica el uso de la fuerza para un fin escolar; implica la legitimación de la coerción autorizada por la ley, cuyo uso queda condicionado, para usarlo al no existir otras formas de conseguir el objetivo deseado. Este enfoque, aunque está orientado al bien común, termina por acentuar las relaciones de poder asimétricas y la subordinación de los nativos.

Por otra parte, con la reforma a la Ley Orgánica de Instrucción Pública, realizada en 1871, normó la obligatoriedad de la enseñanza primaria a los infantes, hasta los doce años, haciéndolos responsables a los padres, tutores y personas que tienen a su cuidado o que aprovechan de los servicios y trabajo de los infantes a enviar a las escuelas. Para los tutores que no se ocupaban de enviar a los niños al catecismo y a aprender a leer y escribir, estos debían pagar una multa anual entre tres y diez pesos por cada niño que tuviere bajo su cuidado. Además, definió que a partir del año 1882 la contribución del trabajo subsidiario sería pagado únicamente por los varones que no aprendiesen a leer y escribir.¹⁴⁰

Lo señalado podemos constatar siguiendo la lectura del Informe del ministro Francisco Javier León, quien realiza un compendio del número de escuelas y alumnos, distribuidos por provincias.

Tabla 5.1. Cuadro de “Resumen de las escuelas de la República”, 1875

¹⁴⁰ Ley, adicional a la de Instrucción Pública, de 1874. En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares expedidos en 1869, 1870, 71,72,73 y 74. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional Eugenio Espejo, página 284.

Provincia	Número de escuelas		Número de alumnos	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Imbabura	31	13	2014	137
Pichincha	66	33	5181	1904
León	24	13	1948	783
Tungurahua	34	16	2871	1025
Chimborazo	35	19	2594	1075
Azuay	26	2	1620	343
Loja	26	16	1174	659
Los Ríos	36	12	1602	410
Guayas	61	32	3065	1213
Manabí	18	6	1031	290
Esmeraldas	5	2	158	74
Total	362	164	23258	7913

Cuadro elaborado por el autor con datos de la Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León, página 39.

Para el final del periodo de García Moreno existen 526 escuelas; aproximadamente 31 100 estudiantes. 140 escuelas tienen locales propios y 399 pagan alquiler. El Informe ministro Francisco Javier León (1875) describe problemas como la centralización de las decisiones sobre los contratos y despidos de los maestros, lo cual impide realizar cambios de preceptores hacia otros lugares. También, la falta de recursos para levantar infraestructura y carencia de materiales pedagógicos. El gobierno ha entregado muebles y otros enseres; en cambio, para la compra de pizarras y otros útiles se organizó a los padres de familia para su contribución.

5.9. Sobre los indígenas

El conservadurismo instaló en Ecuador el discurso dicotómico entre la verdadera y falsa civilización; pertenecer a la luz de la verdad o la oscuridad; entre la doctrina evangélica y un liberalismo pagano. En el documento “El Congreso Ecuatoriano a la Nación (16 de agosto de 1875)¹⁴¹, Juan León Mera, esboza los alcances de la educación para la población indígenas, descrito con conceptos paternalistas, moralistas y religiosos. Los indígenas, una clase “degradada y envilecida”, empezaban a entrar en los “senderos de la verdadera civilización”, se había logrado transmitir a ellos los “primeros elementos del saber humano”, es decir, la enseñanza de conocimientos básicos, la lectura, escritura y

¹⁴¹ Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

aritmética. Enfatiza el modelo aplicado que incluyó la enseñanza de los maestros quienes debían cumplir su papel de guías espirituales, apuntando a la formación de la inteligencia y el carácter, desde una visión paternalista. Mera propone integrar a los indígenas a la estructura social, a la “comunidad cristiana”. Su discurso señala que, con la alfabetización de los indígenas se pretendió crear ciudadanos obedientes acorde al orden social jerárquico y moralmente alineados para la convivencia social (Discurso de Juan León Mera 1875).

Si bien el sistema educativo había avanzado principalmente en las ciudades y poblados más grandes. No así entre la población indígena. Al revisar los informes producidos por los inspectores y gobernadores provinciales, entregados a Francisco Javier León, Ministerio del Interior (1875), constatamos un problema sobre la situación educacional de los indígenas. Estos informes realizan poca y ninguna referencia sobre los indígenas. La mayoría de los documentos realizan solo ambiguas menciones, como es el caso del Gobernador de la provincia de Imbabura Juan M. España. El autor escribe: la instrucción pública “olvidada ésta, casi por completo en tiempos anteriores, hoy se encuentra organizada de tal manera que se halla al alcance de toda clase de personas así de españoles y mestizos, como de los indios y negros.”¹⁴²

Consideramos que esta forma de enunciar en los documentos es parte de la construcción autoritaria de las políticas públicas. La construcción de la nación fue transversal y jerarquizada, de manera que cualquier intento de pluralizar la sociedad significaba debilitamiento del Estado o la desobediencia civil. Como analizamos en los párrafos anteriores, es posible que, para quienes escriben los informes, los indígenas se encuentren contenidos en la categoría “pobres” o “marginados”, desde una mirada clasista y como clase social al cual se debía proteger.

Por otra parte, los informes ponen en evidencia las subjetividades y los criterios con los cuales construye el informante su argumento. En este sentido se convierten en fuentes de interpretación. Este es el caso del Informe de la provincia de León. Escribe el informe

¹⁴² Informe de Juan España Gobernador de Imbabura. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”, página, 33.

Aquiles Iturralde inspector de escuelas¹⁴³. Presenta una visión de prejuicio y discriminatoria hacia los indígenas. Las prácticas de los nativos, significa para la mirada exógena paganas, inmorales y sin sentido. El documento reconoce en los indígenas su participación en las actividades económicas, como la fabricación de bienes textiles, no obstante, lo menciona de manera condescendiente, representándolo como sujetos con “instinto mecánico” y subordinados a los comerciantes que los controlan. Sus tradiciones y prácticas son evaluadas desde un criterio que exalta los valores occidentales, particularmente aquellos asociados con el catolicismo y la moral conservadora.

Por otra parte, también se generó tensiones y resistencias estructurales en los territorios rurales. En esta misma provincia los indígenas decidieron no enviar a sus hijos a la escuela, dice Iturralde: “quienes por la ignorancia que nos legaron nuestros antepasados, creen, les será perjudicial sacarlos del humillante estado en que se encuentran.”¹⁴⁴ Planteamos que la decisión de no enviarlos responde más bien a una resistencia por la desconfianza hacia el sistema educativo. Además, se suma la política de obligatoriedad. Esta coerción produjo mayor resistencia. Los indígenas interpretaron esta acción Estatal, como un mecanismo de imposición de los valores occidentales, en perjuicio de las tradiciones indígenas. También, para los nativos enviar a sus hijos un día completo (mañana y tarde) a la escuela, significaba inactividad de los niños. Ellos dejaban las actividades cotidianas y esto era una amenaza para su organización familiar; y menos cuando la educación planteada por el Gobierno no respondía a las necesidades de los indios. Una solución a este problema fue “el de destinar para los niños indios solamente medio día de escuela, a fin de que la otra mitad la empleen en ayudar y servir a sus padres”.¹⁴⁵ Una respuesta pragmática planteada por Juan León Mera, quien creía que no había necesidad de emplear tanta diligencia y esfuerzo para calmar los ánimos y lograr que los nativos envíen a sus hijos a la escuela.

En definitiva, algunos indígenas decidieron no enviar a sus hijos a la escuela. Otros optaron por abrir espacios propios de enseñanza. Es el caso del indígena Manuel

¹⁴³ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 204.

¹⁴⁴ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio... página 204.

¹⁴⁵ Informe de Juan León Mera Gobernador de la provincia de Tungurahua. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 230.

Unapanta, de la parroquia de San Felipe, “que sin ninguna remuneración da lecciones a un número considerable de niños en su casa de habitación”¹⁴⁶. Esta práctica responde a un iniciativa personal y no pertenece a la organización estatal católica de García Moreno, aunque aparece en el informe del ministro del Interior Francisco Javier León. Unapanta no cobra ninguna remuneración; en cambio, el mismo Informe describe que los maestros de las escuelas rurales de los anejos de Habaspamba, Chabaspamba y Piganta de Perucho, cobran un sueldo de diez pesos mensuales cada institutor. Tampoco, pertenece al grupo de indígenas normalistas que estudiaron con los Hermanos Cristianos; el Informe de Yon-José de 1875, nada dice sobre esta práctica. Manuel Unapanta es para nosotros un caso emblemático, que puede tener su réplica, quizá no documentada, que se llevó a cabo en el siglo XIX¹⁴⁷. Se desarrolló en un contexto marcado por la desigualdad social y cultural; da cuenta de la ausencia del Estado y la presencia formal de una escuela. Expresa una conciencia educativa llevada a la práctica de manera proactiva: hizo de su casa una escuela.

Otro actor que intervino fue el terrateniente. Ellos resistieron la escolaridad de los indígenas. Así se constata en la carta dirigida a Juan León Mera el 24 de mayo de 1873. García Moreno señaló la necesidad de presionar el cumplimiento con las obligaciones educativas en las haciendas:

Por otra parte, la justicia exige que se haga respetar y obedecer la ley por los más poderosos, por los habituados a violarla, es decir, los ricos y propietarios. Principie, pues,

¹⁴⁶ Informe del ministro del Interior Francisco Javier León. En Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, don Francisco Javier León, dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1873, página 64. Bibliothèque Diplomatique numérique BDN: un site des Archives diplomatiques. <https://bibliotheque-numerique.diplomatique.gouv.fr/ark:/12148/bpt6k91072517/f69.item.texteImage>

¹⁴⁷ También, queremos mencionar la escolaridad del indígena Alejo Sáez, documentado por Alfredo y Dolores Costales. Escrito en un estilo narrativo describe a Sáez ingresando a una escuela pública en el anejo de Pulucate (Chimborazo). Hijo de agricultores; llegó a tener contacto con la familia de Pacífico Gallegos, un militar de visión liberal, quien le adoptó y le impulsó a terminar la escuela. Con la ayuda y patrocinio de esta familia ingresó a una escuela particular en Riobamba, perteneciente a Darío Emigdio Mancheno, un preceptor que abrió una escuela privada, dedicado a la enseñanza primaria en el cual utilizaba el método lancasteriano. Esta interacción con la cultura blanca-mestiza le permitió a Sáez comprender una realidad social diferenciada y su sistema de exclusión. También la proximidad a la ideología liberal hizo de este indígena una figura política, que en 1884 lidere un levantamiento contra el cobro de diezmos, movimiento que fue reprimido y terminó encarcelado. Más tarde se uniría a la Revolución Liberal, logrando un reconocimiento por sus méritos como General de la República, aunque para inicios del siglo XX fue más bien un reconocimiento simbólico. La biografía sobre Alejo Sáez se encuentra en el libro de Alfredo y Dolores Costales. 2001. *El legendario General indio Alejo Sáez*. Quito: Abya-Yala. Este texto responde al contexto de los levantamientos indígenas durante la década de 1990 y 2000 con lo cual los autores intentan demostrar el pasado indígena sobre los movimientos sociales y la memoria de líderes y la construcción de héroes indígenas. También el texto visibiliza el proceso de formación de un movimiento y la participación de los indígenas en la Revolución Liberal.

por estos, amenazándoles con las multas si nos enseñan o hacen enseñar a los hijos de sus peones y criados; y entonces pase a los pobres campesinos y a los indios sueltos, los cuales, sin necesidad de multa, harán lo que hagan los señores Holguín, Villagómez, Álvarez, etc. (Pattee 1962, 325-326).

Por una parte, la crítica explícita a los propietarios y terratenientes implica una estrategia política para presionar a este grupo. Es posible que García Moreno haya usado este tema como una persecución política. No obstante, el texto constata que los sectores privilegiados tenían influencia significativa sobre la población nativa, actuaron como intermediadores en la implementación de la política. Esto fue evidente en la Provincia de León. Dice Aquiles Iturralde, “creen, les será perjudicial sacarlos del humillante estado en que se encuentran y que este falso principio se hace igualmente sensible a ciertos propietarios que juzgan perder la sumisión y el trabajo de la raza indígena si esta llega a ilustrarse.”¹⁴⁸ Los hacendatarios conocían y hablaban la lengua quichua (al menos una mayoría), en este caso utilizaron como una ventaja para influir con el pensamiento conservador. Principalmente en lo referente a la categoría trabajo, como característica esencial del nativo, quien debía dedicarse a cosas productivas antes que dedicar tiempo para el aprendizaje.¹⁴⁹ Los propietarios de tierras no estaban preocupados para que los indígenas lograsen una conciencia educativa. El temor fue el interés económico, la pérdida de mano de obra barata, como también el mantener la estabilidad social, evitando los conflictos.

5.10. Hermanos de las Escuelas Cristianas

La educación en la coyuntura política de García Moreno significó la emergencia de una corporación extra-nacional, los Hermanos Cristianos, a ellos “delegó la regulación moral y la generación de cohesión social” (Espinosa y Aljovín 2015). La llegada de esta misión (1863) fue una estrategia política del Gobierno para detener el impulso de secularización. Como hemos revisado en el capítulo correspondiente sobre Vicente Rocafuerte, su

¹⁴⁸ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 204.

¹⁴⁹ Sobre la categoría trabajo, debemos preguntarnos sobre el principio Andino de *ama quilla, ama llulla, ama shua* y el uso que dieron por parte de los propietarios de tierras. Estas categorías se aproximan más bien hacia la relación con la propiedad privada, su producción y trabajo subsidiario y de expresar los criterios subjetivos, al igual que una confesión (no mentir). Esta trilogía responde a una caracterización cristiana católica. Frente a los valores andinos como la reciprocidad, la redistribución, características presentes en la cotidianidad.

política abierta a la libertad de creencias y con ello el acceso de actores con ideología protestante. Más tarde el gobierno de Urquiza reformó la educación hacia la libertad de enseñanza, abriendo con ello espacios para impartir materias y lecturas de textos fuera del canon regido por la iglesia.

La llegada de los Hermanos Cristianos también se produce en el contexto de “romanización” es decir, fue una institución que une lo global y local. El historiador José María Vargas, confirma esta relación, en su libro “Historia de la cultura ecuatoriana” (1965). La comisión ecuatoriana conformada, entre otros, por Ignacio Ordóñez, generó compromisos con órdenes religiosas de Europa. En noviembre de 1861, firmó contrato con la Superiora General, para el envío de religiosas de los Sagrados Corazones, las cuales establecieron sus Colegios, en Quito y en Cuenca. Los Hermanos Cristianos llegaron al Ecuador en marzo de 1863 y abrieron sus escuelas en Quito, Cuenca y Guayaquil. En 1862, vinieron a Quito los padres de la Compañía de Jesús y en abril de 1864, el Congreso aprobó un contrato con ellos, que les autorizó establecer casas y colegios en todo el territorio de la República y servir en las misiones orientales. García Moreno describió a esta política como “deber esencial”, es decir, como un valor subjetivo para “realzar la cultural del país” (Vargas 1965, 368-371).

Por su parte la misión de los Hermanos Cristianos intentó formar a algunos indígenas como maestros para las escuelas rurales, en la Escuela Normal para indígenas, que inició con doce alumnos provenientes de Loja, Otavalo, Perueho y Saquisilí (Vargas 1965). Los misioneros impulsaron la iniciativa de las escuelas rurales, campesinas, con una pedagogía diferenciada; gestionaron la escuela de agricultura, enfatizando con ello la enseñanza de la producción de la tierra, considerada una actividad útil para la vida cotidiana (Tobar 1930; Vargas 1965). García Moreno encargó a esta Misión la creación de un sistema educativo que supere el espacio municipal, borrando con ello los intentos de descentralización del estado en el periodo de Urquiza. La Misión tenía que diseñar un sistema graduado de educación, de acompañamiento de los alumnos, asistir con materiales pedagógicos y otras prácticas que rectifiquen las falencias del modelo lancasteriano.

El Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas¹⁵⁰, expone los alcances realizados alrededor de la educación hasta 1875. Dice el informe “Hay en la República 9 establecimientos, de los cuales 3 están en Quito, que son el de la Comunidad Principal, el de la Escuela de Artes y Oficios y el del Noviciado, 1 en la provincia de Guayaquil, otro en Cuenca, 1 en Latacunga. 1 en Loja y otro en Guaranda”¹⁵¹. Además, en Quito se encuentra en funcionamiento la Escuela Normal con 10 alumnos, indígenas que estudian con una beca del Gobierno, que los asiste con una pensión de 9 pesos mensuales para los alimentos y demás gasto y suministra un vestido completo cada año. De estos 5 alumnos aprobaron los exámenes como maestros de escuela y se dirigen para enseñar en la provincia de Imbabura y Loja. Sobre esta Escuela Normal, dice Terán (2015), que no logró su cometido; más tarde fue clausurada. Como también para 1875 doce misioneros regresaron a su país de origen, porque no lograron habituarse en Ecuador.

El Informe del Hermano Yon-José no diferencia a estudiantes indígenas, no obstante, menciona a niños pobres que reciben suministros en el convento de las hermanas de la Caridad. Sobre la atención a los niños pobres se especifica que esta misión atiende alrededor de cuatrocientos niños, también ochenta niños en el Convento de las Hermanas de la Caridad, quince en la escuela de La Merced que reciben lista de útiles y la Comunidad de la Escuela Principal apoya con una beca de estudios a cinco niños.

Ahora bien, es posible que los indígenas estén representados en la categoría “pobres”. Dado que, en el siglo XIX, las políticas públicas no están interesados en determinar la cultura indígena y menos sus particularidades. En el contexto de García Moreno lo plural es visto como desorden, fuera del cuerpo ciudadano eclesial. La idea de lo homogéneo es dominante, sirvió para evitar las fragmentaciones del país. En este sentido, para construir el Estado nación apostaron por vínculos de unidad y en ideas universales, lo indígena y su particularidad complejizó esta homogenización, emergió como un obstáculo, por tanto, había que definirlo como pobre. Al representarlo con esta categoría hicieron referencia a la condición económica, querían demostrar que no es un problema cultural, étnico, sino

¹⁵⁰ Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Yon-José. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 168-171.

¹⁵¹ Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Yon-José. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 168.

económico y que se alinea con los programas del Gobierno en sentido de asistencia y caridad, para legitimar el paternalismo sobre los indígenas.

5.11. Catequesis como instrucción

Por otra parte, es necesario analizar la práctica de catequesis, entendida como una metodología pedagógica de instrucción usada por la iglesia y otras instituciones. Antes debemos señalar que existe una variedad de catecismos por la capacidad de sintetizar preguntas y respuestas cerradas, volviéndolo versátil para la memorización.

Los catecismos son discursos del contexto en cuyo contenido convergen ideologías, formas de actuar, modos de hablar. Son cosas escritas para hacer. Dice Norbert Elias (2016): “Estos libros nos muestran lo que buscamos, esto es, a qué grado de usos y comportamientos trataba cada sociedad de acostumbrar a sus miembros en épocas concretas” (Elias 2016, 128). Los catecismos definen y diferencian entre individuos que siguen los postulados identificándolos como “bien educados”, “buenos ciudadanos”, capaces de entregar a la nación una identidad civilizada. Por ejemplo: El “Manual de urbanidad o de buenas maneras” (1853), escrito por Manuel Carreño responde a un objetivo civilizatorio con preceptos como la urbanidad, la moral, virtud, la higiene, los modos correctos de conducta. Para Carreño existen niveles de educación, las que instruyen de manera general, estas sirven para los sujetos rurales a quienes corresponde la lectura, escritura, bordado e industrias manuales. La segunda categoría está dirigida para los habitantes de los poblados cantonales, para estos vecinos recomienda aumentar, además de las anteriores, nociones de historia, geografía, urbanidad, confecciones. Una tercera categoría está diseñada para los individuos ciudadanos, esta educación responde a aprendizaje de especialidades como historia universal, geometría, música, idiomas. La educación en cuanto especial tiene el objetivo de construir una buena reputación, aceptación y respeto social Carreño (1853).

En el caso ecuatoriano es conocido el “Catecismo de Geografía de la República del Ecuador”, que incluye un capítulo de historia escrito por Juan León Mera y publicado en 1875. Este documento nos muestra los datos que los estudiantes memorizaron y difundieron en su momento en la cotidianidad social. Al analizar los temas sobre instrucción e indígenas, encontramos lo siguiente: El capítulo IV está dedicado a la Instrucción pública. Presenta una cuantificación del número de escuelas de niños y niñas;

la distribución de las escuelas por provincias y el número de alumnos. La información del Catecismo coincide y corresponde aproximadamente a los datos presentados por el ministro Francisco León, el cual lo analizamos en los acápites anteriores. En cuanto a las rentas para las escuelas primarias, la respuesta es con los fondos que proporcionan el erario, las municipalidades y los colegios que tiene fondos sobrantes. Hay varias escuelas particulares sostenidas por los padres de familia. Además, incluye información sobre el número de colegios, seminarios, las materias que se imparten, el trabajo de la misión de los Hermanos Cristianos, entre otros datos.

También este Catecismo dedica un apartado sobre “Población, razas, lenguas”. Se establece un número estimado de población de “un millón de almas”. Las razas están “divididas en la indígena o americana, la caucásica, venida de Europa, la africana y la mestiza procedente del cruzamiento de estas”. Las lenguas que se hablan en Ecuador, los indígenas, el quichua, que en la provincia oriental está dividida en varios dialectos y “todos los demás el español, que se halla adulterado entre los mestizos y campesinos”. Juan León Mera se pregunta ¿Cuáles son los caracteres más distintivos de los ecuatorianos?, responde:

En los indios predomina la humillación, la timidez y la astucia adquirida en su larga servidumbre, de dónde les viene también un notable aire de tristeza en su porte y en todos sus actos; pero son trabajadores constantes y sufridos. Los descendientes de europeos conservan mucho del carácter español: son religiosos, honrados, generosos y amantes de su independencia y libertad. Los de la raza mestiza son más del carácter indígena antes que del europeo; con todo, (...) que se civilizan van a moldeándose más al segundo (Juan León Mera 1875, 51).

Este Catecismo evidencia los prejuicios con los cuales se configuró la identidad indígena en la construcción de la nación. Los indígenas representan en la cualificación de Juan León Mera una tercera parte de la población total, al igual que los mestizos y menos de un tercio de la raza europea. Describe las características de humildad, timidez y astucia sobre los indígenas y esto responde a la consecuencia de servidumbre soportada en la colonia y todavía activa en 1875, con lo cual el autor posiciona a los indígenas en un colonialismo interno. Por otra parte, Mera reconoce las virtudes como la constancia y la cualidad del trabajo. Este valor es reconocido y aceptado por la élite y representa la cualificación desde la visión económica, los indígenas son identificados como una fuerza laboral.

El texto describe a los indígenas del Oriente como habitantes sin religión, dominados por el fetichismo o un confuso dualismo. Mientras que los indígenas de la Sierra están influenciados por la superstición, la sencillez extrema y rusticidad. En contraste, presenta al catolicismo como “una religión exclusiva de cualquier otra”, de esta forma fija en la perspectiva de los estudiantes y de quienes repiten este Catecismo, la jerarquía cultural de esta religión y su misión evangelizadora y a la vez civilizada sobre los nativos.

Carlos Brito (2019) señala que en nuestro país fueron escasos los catecismos, aunque los textos religiosos tuvieron una circulación significativa. Vale mencionar el catecismo de Claudio Fleuri, el cual se ha mencionado al estudiar las escuelas rurales de Pichincha. Escrito en 1683 sirvió de inspiración para leer la fe con la ayuda de imágenes que explican la doctrina cristiana, utilizado como una moneda corriente en el siglo XIX. También “El niño instruido” de Manuel José, escrita en 1806 contiene una defensa del catolicismo en el contexto de transformación de las ideas del orden hacia la anarquía.

Por nuestra parte nos interesa analizar la práctica del catecismo religioso, porque fue un espacio de contacto entre los indígenas y el catolicismo. La religión intentó representar un discurso armónico que supone trasciende las clases sociales, se pretendió de este modo que la catequesis sea un punto de coincidencia. Sin embargo, no se trataba de enseñar a todos una misma liturgia, ni la misma metodología. Al contrario, el catecismo permitió interpretar, enseñar y expresar, modulando una pedagogía para cada clase social, lo cual reafirma la estratificación social desde la religiosidad (Gonzalbo 1989, XIV).

En el periodo de García Moreno estaba en uso el catecismo para indígenas intitulado “Preguntas sinodales”, edición actualizada de Apuy Yaya por P. Figueredo en 1754¹⁵². Este sirvió en la enseñanza para los indígenas, en las parroquias, escuelas rurales y en las haciendas. Traducida al quichua para dos dialectos, uno para los indígenas del centro de Ecuador y otro para los indígenas del Napo. El libro tiene características especiales, se basa en la aceptación por su antigüedad y es una versión corta y breve, es decir un catecismo diseñado para los indígenas que no frecuentan la catequesis, ya sea porque los hacendados no los querían enviar a estas reuniones o porque aquellos no querían asistir (Pérez 1898). También, el obispo de Quito Luis Francisco Romero escribió un breve

¹⁵² Contiene la “Doctrina más popularizada y la más antigua que se conoce en el Ecuador”; antes de esta última versión se encuentran también las ediciones de 1583, 1641, 1754, 1892 y la de 1895; estos son hexaplas en castellano y quichua. La traducción se realizó con referencia en el catecismo de P. Ripalda. Mientras que para la versión quichua se ha revisado la traducción de P. Figueredo de 1754. (Pérez 1898).

catecismo en español y quichua intitulado “Breve introducción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito”, publicado en 1753, texto atribuido a Tomás Nieto Polo del Aguila¹⁵³.

Augustine Berthe menciona que la “enseñanza para los indígenas *libres* (no concertados con las haciendas), “se limitaba a la doctrina cristiana, dada cada domingo por los párrocos” (Berthe 1892, 204). Mientras que los indígenas concertados tenían otro itinerario. Todos los niños a partir de ocho años asistían para recibir la enseñanza de catequesis, sea en la mañana o en la noche; la enseñanza por lo general estaba a cargo de un indígena adulto que era “enseñada en una especie de canto fúnebre y desacorde” (Cevallos 1887, 458). La catequesis para los indígenas adultos funcionaba de forma similar, la pareja de esposos debía acudir a la hacienda en la madrugada a recibir la enseñanza. El catecismo era dirigido por el administrador de la hacienda o su ayudante (mayordomo), que consistió en la repetición de plegarias.

Desde los ocho o diez hasta los diez y ocho años, si pertenece a padres conciertos, tiene, por ser longo el deber de concurrir en ciertas noches y mañanas de la semana a la hacienda de los patrones a aprender la doctrina cristiana, enseñada por otro longo mayor o por un ciego (...). Esta enseñanza que nada enseña, porque tampoco sabe el maestro lo enseñado, no es gratuita, pues los patrones han establecido la costumbre de obligar a los longos al trabajo de la faena por dos o tres cuartos de hora; faena reducida, eso sí, a un trabajo proporcionado a las fuerzas de semejantes obreros (Cevallos 1887, 453).

En la narración de Cevallos emerge algunos detalles: primero que los hacendados habían encontrado una forma de evitar la participación de los curas, que implicaba el pago por los servicios de enseñanza y habían organizado con los propios indígenas para guiar el tiempo de enseñanza. Segundo, con esta descripción Cevallos planteó la denuncia sobre la situación de la enseñanza católica en la vida social de los indígenas: “enseñanza que nada enseña”, que hacía necesaria una reforma católica. Tercero, los propietarios de las haciendas decidieron cambiar las formas y horarios de trabajo a cambio de permitir el

¹⁵³ Además, son conocidos los textos de contenido doctrinal y de catecismo, los cuales merecen su propia investigación: el “Directorio de las doctrinas quichuas en el Ecuador” de los padres Leonardo Gassó y Manuel Guzmán publicado en 1898. El folleto “Doctrina y catecismo popular en castellano y quichua” y “La lengua quichua (dialeto del Ecuador)” publicado en 1896 de Leonardo Gassó. El “Vademécum para párrocos de indios quichuas” de Juan Bautista Grimm publicado en 1903. El “Catecismo para los indígenas” de Juan Gualberto Lobato, indígena de Cacha (Chimborazo) publicado en 1881, también Cruzpac ñan (1882) y “Oraciones, doctrinas y cánticos en quichua” (1885). Por último, “Ecuador runacunapaj rezana libro” del padre francés Julio Paris (1892).

tiempo para la catequesis, los indígenas tenían menos tiempo para el mismo trabajo o debían realizar trabajos que exigían el uso de mayor fuerza. En definitiva, el catecismo llegó a formar en la hacienda un sistema de mayor usufructo del trabajo de los indígenas¹⁵⁴.

Otra causa sobre lo que sucedía en algunas haciendas era la despreocupación de los curas párrocos, que desatendían la espiritualidad de los nativos, por la distancia intransitable hacia los anejos, de manera que la misa se impartía solamente los días de fiesta (Vizuet 2023). Eyzaguirre constató la falta de instrucción religiosa, por lo cual la población indígena se encuentra en condición “semicatólica”:

La falta de instrucción religiosa hace que las masas sean solamente semicatólicas. La raza indígena permanece ignorante, y sus costumbres no tienen de moral sino el sufrimiento y el trabajo, hábitos adquiridos por la opresión y la miseria, que solo sirven para hacer más infeliz al que más sufre, sin siquiera tener el mérito de hacer de sus sufrimientos una virtud por falta de libertad. Algunos pocos que gozan de este bien son más laboriosos, pero no más morales, por falta de instrucción; este mal no sería irremediable, si el sistema de educación se mejorase. (Eyzaguirre 1859, 38)

Eyzaguirre observa que la condición del indígena carece un mínimo de moral y menos de libertad. Esta opresión es sistemática, con el cual se mantienen a los nativos en estado de ignorancia y se priva a las comunidades las herramientas para que puedan resignificar el sufrimiento en términos religiosos. Critica la estructura social, creada por el liberalismo que perpetúa la desigualdad, y lo describe como un sistema educativo incapaz de remediar a la población. Dice el autor, que este movimiento político ha encapsulado el pensamiento de una época, que fomenta el orden social y la identidad a través de la educación religiosa (Eyzaguirre 1859).

¹⁵⁴ Al final del capítulo Cevallos plantea una reforma cultural que afecte la relación social a favor de los indígenas. Dice el texto: “Debemos también añadir que casi todas las legislaturas han dictado disposiciones que tienden a mejorar la condición de esos infelices, y que gozan de unos cuantos privilegios decretados en favor suyo. Pero no es de leyes ni de privilegios que necesitan más los indios, sino de que las otras castas mejoren sus costumbres sociales. Una vez que estas no los desprecien ni se arroguen el derecho de mandarlos gravosa y despóticamente cuanto se les antoja; que los niños traviesos aprendan a considerarlos como a sus semejantes; que el soldado no obligue al indio aguador que encuentra en la calle a llevar al cuartel el agua que él debía cargar o pagar a quien se ofreciere a servirle; que el párroco le mire como a hermano, más todavía, como a su hijo, pues el párroco es el pastor y el padre de la grey puesta a su cuidado y protección; entonces, es bien seguro, el indio se conceptuará tan hombre como nosotros” (Cevallos 1887, 467). Un mecanismo social para este objetivo es lo que Cevallos denominó la desindianización.

No obstante, fuera de estas lecturas, los eventos dentro de la hacienda tenían sus propias dinámicas. La visión del cura de Machachi de apellido Jaramillo¹⁵⁵, quien escribió un informe sobre la situación de los indígenas de Machachi al Gobernador de la Capital Francisco Aguirre, describe una hacienda donde no se puede realizar la misa por ausencia de los indígenas, que deciden no asistir, de esta manera se alejan de la espiritualidad y moral católica. Jaramillo está preocupado porque los indios no logran incorporar en su vida social las buenas costumbres, conocimiento doctrinal y modales racionales.

El escrito del cura implica que la hacienda no es monolítica. No logró cerrar el ingreso de ideas contrarias al catolicismo, que quieren “acabar con la religión”. Además, dice Jaramillo: “de las formas políticas cosmopolitas en teoría respiran el adelanto de los pueblos; pero que en la práctica son los más sedientos de la sangre indígena y que se acabará la religión como sus haciendas, están llenos de [...] ateístas prácticos”. Este contenido es una reacción al pensamiento liberal y quizá radical, que encontró formas de difusión hacia la hacienda. Nosotros interpretamos que la interacción de los indígenas permitió conocer la realidad social y adecuarse a los contextos, su contacto con los administradores de la hacienda, por los servicios prestados en las casas de los terratenientes, en los catecismos con los clérigos y en la cotidianidad de los poblados, estos espacios se convirtieron en fuentes de información para formar redes y canales informales de difusión.

Además, los indígenas aprovecharon la oralidad combinando con la escritura para hacer eco de las situaciones políticas y lo hicieron en su propia lengua. Como fue el caso de los indígenas de Latacunga, quienes escribieron un volante sobre las elecciones de mayo de 1875. El texto lleva por título “Manifestación de Latacunga”¹⁵⁶ (1875), escrito en

¹⁵⁵ Reclamo de los indígenas de Machachi. AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, 1837.

¹⁵⁶ Manifestación de Latacunga: Ñucunchig Latacunga runa cuna Presidente cunan guata rurrangapag callarinchig; unai vida amucunalla, mestisocunalla, paipura, Presidente churacuncuna; ¿imajmanta Latacunga pobre runacunaphes, cai guatallataphes mana shug Presidenteta churashun? Shug amu Salazaro Quito pi tiashca cunan cama mana yachascanchig, amu cura cuna, amu teniente cuna mi yachachipan, amu gobernador mandahscamanda; chaimanta mi amu Salazaro Presidente cai guata tucuchun munanchig. Tauca Salazaro cuna tianchi, pai cunalla tucui pueblo cuna pi gobernador tucungapag shamunga, chaíta mi munanchig, cai Peñorrero firmachidor ta mana ricungaraicu. Jatun amu cuna maijan sumag Presidenteta mascachun, imanachunphes paicuna; ñucanchig ca Salazaro llatag mañashun, mana valiphes cachun. Mana shuti cuna papel pi churana yachagchiphes maijanphes churangalla papel pi sirihsca mi valin. Tucai Latacunaga runa cuna, cancha, cancha tandanacuhspa, shug papa pi churraichig ta rurrashun, Salazaro Presidente ta charingap; ciudadano cuna nig tucushun mana cruz señal yachag piphes. Oquilla amu Guaranda pi chasnallatag rurrasca; munai mana munai papel pi shuticuna churachispa, tauca vuto ta charini nihspa puricun. Latacungaun, Guarandaun ca Presidente Salazaro llugshingallatag. [Firman]: Jusepo Muela, Juancho Pilamunga, Manucu Sailema, Terebio Turullino, Casimero Maculanda, Pacho

quichua. Al enfocarnos en el contenido encontramos que es una propuesta de participación política, en el cual manifiestan su conciencia política. El documento esboza el debate principal sobre las elecciones de 1875. Proponen apoyar al candidato Salazar porque es su derecho ciudadano, dice en quichua: “ciudadano cuna nig tucuchun”. Reconocen sus límites en cuanto a una escritura formal, y apelan a unirse a pesar de su analfabetismo, en un solo colectivo para reivindicar sus derechos de participación en las elecciones, de esta forma manifiestan su desafío a la hegemonía política representado en el poder local por el cura y el teniente político. El texto denuncia cómo las élites manipulan las elecciones y los utilizan en este tipo de campañas, como lo habían hecho en las elecciones pasadas. Con lo cual demuestran que en este contexto se producía campañas políticas para esta población. Mencionan a un sujeto de apellido Oquillas que recorre los cantones de Guaranda y Latacunga recogiendo firmas para participar como candidato. Los escritores insisten, no apoyar esa candidatura y no realizar la señal de la cruz, un signo con el cual los indígenas analfabetos representaban su firma en los documentos legales. Por último, es una reivindicación indígena. Utilizan el idioma quichua, con lo cual se salen del canon formal de escritura. Actualizaron la lengua nativa y tradujeron el lenguaje político, aparecen nociones como elección, participación, ciudadanía, que responden a valores democráticos y son puesto a los oídos de la población nativa. También emerge significantes como “unión de los indígenas”, “colectividad”, “pensamiento propio” y “*papapi churay*” (acción y unión de elementos diversos), los cuales son la base del pensamiento indígena y a la vez formulan una visión participativa de la política.

Sobre el candidato Salazar, es posible que los indígenas se refieran a las elecciones del 3 y 5 de mayo de 1875, en esta se presentaron 21 candidatos¹⁵⁷, de estos García Moreno tenía mayor probabilidad de ganar para un tercer periodo de gobierno. En estas elecciones encontramos dos personajes con el apellido en cuestión: Luis Antonio Salazar y Francisco Xavier Salazar. Creemos que los indígenas se refieren a este último. Salazar es conocido

Cunalata, Antuco Mosaralin, Nico Yanchapanta, Agucho Teran, Andico Tisalema, Felipe Chicaiza, Turibio Alulema, Juanico Alomoto, Matico Llumi, Illico Guamin, Lucho Ahscushina, (...) Manobanda, Ilifonco Cuji, Bartolo Alulema, Nachi Pilatagsi, Tadien Quispi, Miguichu Sulquiguanga, shuti catirian. Manifestación de Latacunga, 1875. En García Moreno Gabriel, Vida política. Lomo H, Volantes 1851-1880. Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit.

¹⁵⁷ Entre los candidatos están: José Javier Eguiguren, Antonio Borrero, Vicente Piedrahíta, Pedro Moncayo, Luis Amador, Francisco Xavier Aguirre, Ignacio de Veintimilla, Pedro Carbo, Manuel Gómez de la Torre, Manuel Draga, Ángel Tola, Carlos Icaza, José María Icaza, Concepción Barros, Sixto Santos, Eloy Gonzáles y Manuel Vega.

por su posición en cuanto al tema educativo y sobre la ampliación de ciudadanía, la eliminación del requisito de la fe católica para la ciudadanía, porque obstaculiza la migración extranjera (Buriano 2003), en cuanto a una posición política se ubica entre los conservadores moderados. Mientras, Luis Salazar, identificado como el candidato del terrorismo garciano, su participación provocó el estalló de la revuelta popular del 2 de octubre de 1875 con la consigna de “abajo los Salazares” (Ayala 2016), lo cual provocó la renuncia tanto del candidato como del gobierno transitorio entre ellos el ministro Francisco Salazar.

5.12. Conclusión

Las ideas de Vicente Solano y otros intelectuales criollos de mediados del siglo XIX evidencian una fuerte influencia de la Ilustración europea, con la intención de establecer una "utopía ilustrada" como modelo para la educación y la formación del conocimiento. Aunque este modelo político se presentó como moderno y progresista, fue excluyente al marginar a los sectores subalternos, especialmente a los indígenas. Este contexto estaba preocupado por mantener el orden social con sus jerarquías establecidas en estamentos. Cualquier cambio se sospecha como transgresor y anarquista. Construyeron el discurso del temor sobre el liberalismo, al cual juzgaron como responsable de llevar a la sociedad a un estado decadente y despojar la educación del contenido espiritual católico. El pensamiento conservador suponía que esta corriente de pensamiento allanaría el camino para que las bases populares quieran dejar su posición inferior.

Juan León Mera identificó las tensiones entre modernidad y tradición. Por ello, critica lo que considera los excesos de la racionalidad y la modernidad sin religión, señalando que estos han generado una banalización y un catolicismo sin contenido de espiritualidad, porque priorizan el materialismo en detrimento de los valores espirituales. Expresa su rechazo al abandono de la religión como fundamento de cohesión social y cuestiona la idea de civilización centrada únicamente como el progreso en la producción de conocimiento. Identifica la educación como una herramienta de transformación. Pero, la administración de su contenido y las bases tienen que obedecer a la doctrina católica.

Para la mirada conservadora los indígenas y campesinos configuran un grupo necesitado de cuidado paternal. El indígena necesita unirse al “cuerpo” social cristiano. No obstante, los conservadores creían el orden constituido desde una interpretación teológica, donde

los sujetos indígenas tenían como herencia racial, características como la ignorancia, la indolencia, en definitiva, se los consideró como una “raza apática”. De manera que, a causa de esta transferencia racial, estos sujetos no podían ser transformados. Por tanto, los indígenas solo podían unirse a la comunidad cristiana y adoptar las prácticas morales y religiosas; más no como una integración en sentido de ciudadanía.

El uso del quichua, por parte de Francisco Salazar, en su programa pedagógico para los indígenas demostró un contenido con un enfoque funcionalista y utilitarista. La lengua nativa no fue reconocida como un componente intrínsecamente valioso de la identidad; al contrario, se observa como una construcción de un medio transitorio para facilitar la adopción del castellano. Este método revela la relación hegemónica del poder, en el cual los indígenas no tienen cabida en la integración nacional, sino una posición subordinada en el modelo cultural y lingüístico dominado por la clase dirigente. En suma, los escritores conservadores del siglo XIX reflejan en sus escritos las complejidades de la época sobre su intento de abordar la “cuestión indígena”, entre la protesta de la opresión y la reproducción de las estructuras de poder.

García Moreno promovió un modelo de educación católica, esta fue diseñada para la alfabetización y como herramienta para inculcar la moralidad y lograr la cohesión social. El diseño educativo, fue pensado en sentido de homogenización como política nacional, que al final de su periodo, empezó a regular penas y multas a quienes no se insertaban en el sistema de educación. Desde la perspectiva educativa, los indígenas son paternalizados como carentes de civilización. Tanto los terratenientes y los indígenas resistieron al proyecto educativo. Aquellos, temían perder el control de la mano de obra y la sumisión de los sujetos trabajadores. El Gobierno reconoció la influencia de los terratenientes y buscó los medios para presionar la escolaridad de los trabajadores, peones y domésticos de la hacienda.

Los indígenas desconfiaron del sistema educativo por su contenido de valores ajenos a su realidad. Con el acceso a la escolaridad se hallaba en tensión la familia y la comunidad nativa. Su resistencia se manifestó al no enviar a sus hijos a la escuela. En definitiva, la integración de los indígenas por medio del programa educativo no fue posible o fue incompleta.

El discurso católico construyó la idea de la falta de religiosidad, la permanente ignorancia de los indígenas, dominados por costumbres licenciosas, como características de los indígenas. García Moreno intentó cambiar la cotidianidad social de los indios y su economía moral por un comportamiento confesional católico, limpiar o extirpar las prácticas y costumbres paganas. No obstante, constatamos que los indígenas buscaron formas de evadir las reuniones de catecismo y la asistencia a misa. La hacienda era vulnerable al ingreso de ideas contrarias al catolicismo.

Por último, examinamos un volante escrito en quichua, en cuyo contenido los indígenas de Latacunga reclaman su participación como ciudadanos en las decisiones sobre la candidatura presidencial. El escrito responde a un lenguaje en clave democrático en un contexto dominado por la jerarquía social; a la vez emerge en el documento características de reciprocidad y otros valores nativos andinos.

Conclusiones

Nuestra tesis se enfocó en estudiar los discursos educativos para los indígenas entre 1821 y 1875. Los decretos gubernamentales se convirtieron en una guía para analizar estos cincuenta años, los cuales modularon el contenido, las formas de financiamiento y los modelos de enseñanza. Aquellos se convirtieron en mapas para transitar cinco periodos diferenciados en tendencias políticas. El Decreto de 1821 se convirtió en una matriz, que sirvió de referencia para la formulación de reglamentos posteriores hasta a mediados del siglo XIX, principalmente las normas sobre la venta de las tierras comunitarias con fines educativos. Fue una ley que respondió a los criterios liberales movidos por la urgencia de difundir los ideales republicanos e integrar a la población nativa en la lógica de la propiedad privada, con ello se pretendió la apertura mercantil conectada con la idea educativa para formar al sujeto indígena en el discurso de una cultura civilizada y moderna. El Decreto de 1833 se emite luego de la separación de la Gran Colombia, da cuenta de la organización dentro del gobierno de Juan José Flores. Esta codificación mantiene el criterio del usufruto de las tierras baldías por arrendamiento o su venta. Su contenido responde a una política diferenciada sobre los indígenas, que legitima por vía legal los intereses hacendatarios. El Decreto Reglamentario (1837) de Vicente Rocafuerte está diseñado como una política nacional. Creemos que por esta razón no se menciona a los indígenas. En cambio, regula una educación para los pobres, dejando a cargo a los municipios, quienes estaban autorizados para negociar con las escuelas privadas la inserción de los niños pobres, los gastos debían cubrir estos consistorios. El Decreto de Instrucción Pública de 1858 de Francisco Robles, menciona a los indígenas, para ellos se establece la preferencia de ingreso a las escuelas nacionales y la dotación de útiles. La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869, promulgada por García Moreno no menciona a los indígenas. Esta norma establece la gratuidad escolar para las familias pobres; al igual que el anterior Decreto se encarga a los municipios para gestionar el acceso de los niños pobres en las escuelas privadas en lugares donde no existan las públicas.

En los tres últimos Decretos aparece con mayor fuerza la categoría de educación privada. El Reglamento de 1837 regula la apertura de casas y locales particulares de enseñanza, diferenciados entre las escuelas públicas y católicas. Nuestra lectura es que, esta apertura de las escuelas privadas responde a la urgencia de educar a la población para maximizar

la expansión. Además, la apertura de locales particulares significó una mayor posibilidad de establecer una escuela laica, dado que quienes enseñan no necesariamente debían pertenecer a la iglesia. Otro motivo para la apertura de la enseñanza privada fue también para permitir el ingreso de las misiones extranjeras, como las de Inglaterra que enviaron misiones protestantes para fines de alfabetización y evangelización, a la vez esto iba en consonancia con el pensamiento de Rocafuerte en cuanto a la libertad de culto y sobre atraer a la migración extranjera hacia Ecuador. El Decreto de Instrucción Pública de 1858 de Francisco Robles dedica un capítulo para definir y regular la educación privada, permite cierta libertad en la enseñanza, condicionado por la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. También, en la Ley Orgánica de Instrucción de 1869, García Moreno dedica un capítulo para regular las escuelas privadas o aquellas escuelas dirigidas por particulares, ahora reconocidas como libres. Para este contexto el número de escuelas privadas significó la mitad del número total de escuelas existentes en Ecuador. Estos tres eventos permiten interpretar los inicios de la educación privada y estimulada por gobiernos de ideologías antagónicas, liberales y conservadores. Así, la educación pública en el siglo XIX fue matizada por la educación privada con la actividad de actores particulares y la instrucción religiosa.

Un hallazgo que vale resaltar es el grupo de artesanos descrito por Simón Rodríguez. Tomamos nota de esta práctica porque permite aproximarnos a la realidad social del siglo XIX, para conocer las diferentes formas de desarrollar y de apropiarse la escritura y la lectura por parte de la población. Los artesanos abrieron pequeños locales para enseñar a los niños la instrucción de las primeras letras. La multiplicación de esta práctica fue significativa y se llevó a cabo por varias décadas. Por ello, la propuesta educativa de Simón Rodríguez se enfocó en reformar esta práctica cotidiana de instrucción y cambiar la escuela informal en una institucional. Con Rodríguez entendemos que los inicios de las escuelas de primeras letras tuvieron lugar en pequeños locales, que bien puede interpretarse como la incipiente escuela privada o libre.

Por otra parte, el modelo lancasteriano se transnacionalizó hacia América Latina, sucedió durante la consolidación de las colonias por parte de Inglaterra y el impulso de expansión fue apoyado por dos organizaciones inglesas, la British and Foreign School Society y la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, preocupadas por expandir el pensamiento protestante en Latinoamérica. De esta manera se une el interés por la alfabetización de la

población con la evangelización. Es conocido que Inglaterra tenía interés económico en Latinoamérica para establecer un mercado de sus productos, creando zonas de intercambio y libre comercio que responde a la lógica de expansión y colonización; las inversiones inglesas se debían proteger y una vía era la educación. El lancasterianismo fue una herramienta para crear nueva perspectiva social y cultural en las zonas independizadas; este modelo apuntó especialmente a los valores de disciplina de trabajo, la inculcación de una moral pietista y obediencia, características pensadas para modernizar desde el ámbito cultural.

Para el contexto del gobierno de Vicente Rocafuerte, el lancasterianismo ya se encontraba extendido en algunas provincias. De ahí que la elección de este método responde más bien a sus observaciones llevadas a cabo en Inglaterra y Estados Unidos. Rocafuerte conoció este sistema por los avances generados en estos países, por tanto, su aceptación e incorporación en el Decreto Reglamentario (1837) lo hizo para fortalecer un modelo educativo que ya estaba en marcha. La gente empezó a distinguir entre la nueva y la antigua forma de enseñanza, esta división emerge en los informes de los tenientes parroquiales y también de los directores de escuelas ubicadas en la ciudad de Quito.

Por otra parte, la simpatía de Rocafuerte con los protestantes influyó en la elección del modelo lancasteriano y su método mutuo de enseñanza e incluirlo en las escuelas a cargo de la Iglesia. Esto generó resistencia por parte de la curia, que lo expresaron con protestas por medios de comunicación escritos, provocando la presión social. Rocafuerte se retractó y estableció por decreto el cambio de método de estudio al simultáneo. Esta diferenciación se extendió hacia las poblaciones rurales, al revisar los informes encontramos indicios de propagación del método lancasteriano y estos son diferenciados o comparados con el “antiguo método”. Este último, se refiere a la enseñanza cuyo contenido y dirección responde al catolicismo, en algunos casos está unida con el catecismo como base para enseñar a leer.

También, Juan José Flores en su segundo periodo de gobierno (1839) decretó la difusión específica del método lancasteriano de enseñanza, al igual que su predecesor. Por su parte José María Urvina continuó estableciendo escuelas con este modelo de enseñanza. Por último, en 1872 García Moreno muestra su desacuerdo al modelo de enseñanza donde se reúnen a más de cien niños, lo cual es una referencia al modelo lancasteriano. Así, para los estudios de historia de educación en Ecuador, es necesario revisar el tema del

lancasterianismo. Es un modelo que está presente aproximadamente por cinco décadas. En este tiempo se produjo un conflicto cultural y religioso. Es un modelo que surge en el espíritu del protestantismo y es incómodo para la iglesia, de ahí que, conservadores como Solano, Eyzaguirre relacionen al liberalismo con el protestantismo como causantes de producir convulsión y degradación social. En 1837 se produce el conflicto de modelos, lo cual constata la presencia de los modelos mutuo y simultáneo. Así, la llegada de los Hermanos Cristianos implica la emergencia y renovación de un método que ya se encontraba activo en las escuelas católicas, aunque para 1862 el modelo católico había implementado características como la graduación, aprendizaje por grados, menor número de alumno para los maestros, entre otras innovaciones.

Educación y escuela

Para el Antiguo Régimen la educación significó la posibilidad de transmitir valores tradicionales, la internalización de normas y conductas necesarias para el orden social. En cambio, para los liberales era una nueva forma de difusión, por ello fue importante enfocarse en los mensajes de contenido políticos, tanto como la enseñanza para la convivencia civil, los sentimientos hacia la patria y el conocimiento de la Constitución. La difusión de los mensajes en la plaza pública, lecturas en voz alta de panfletos, la explicación de ideales y arengas, no producían la misma eficacia que la escuela; aquellos eran de corta duración y dirigida a las emociones. Así, la creación de las escuelas significó la generación de una red de influencia. Era una nueva institución que permitía acercarse a la población de manera eficiente. En este sentido, la escuela significó un complemento para cambiar las formas de socializar los mensajes. La instrucción empezó a convertirse en sinónimo de transmisión para disputar los mensajes. También, fue nuevo la aproximación de las escuelas hacia las poblaciones, lo cual produjo cambios sociales, en cuanto al uso del tiempo de los niños, y con ello la desarticulación de la organización tradicional. Como lo constató Simón Rodríguez, la gente tuvo temor de enviar a sus hijos a la escuela, para muchos era algo innecesario y se esperaba que crezca para enviar al colegio.

Frente al ideal republicano de los independentistas, Juan José Flores unió el tema de educación indígena con las tierras comunitarias, su objetivo fue la de acelerar la privatización de tierras comunitarias, a los cuales se empezó a denominar baldías con lo

cual se apuntó a una política de mercantilización de tierras. Al unir estos dos temas revela que el discurso contenido en el Decreto (1833) pretendía formar nativos sometidos y sujetos a la producción hacendaria. Implica que el sistema educativo de Flores responde a una escuela hacendaria. En este, la educación se orientó para la producción de la hacienda, además, los fondos para la implementación de las escuelas se pagarían con el usufructo de las tierras comunitarias, ya sea generado por arriendo o por la venta. Esta educación también contiene la enseñanza de la religión católica de manera obligatoria, la formación moral en el ámbito social y crear criterios de lealtad hacia el Gobierno y la sumisión a la élite.

En cambio, con la publicación del Reglamento de Instrucción Pública (1837) por parte de Vicente Rocafuerte fue un primer intento modernizador de la educación básica en Ecuador, cuyo contenido direccionó una organización desde una racionalidad administrativa estatal. Entre los objetivos de la ley se enuncia que debía servir como una directriz nacional, con lo cual su intención era homogeneizar a la población. La educación debía buscar la obediencia y la corrección moral y se debía evitar la politización, administrando el contenido de la enseñanza. El alcance de este programa fue limitado para las áreas urbanas, dejando esta política a los municipios para formular políticas locales de acceso a la educación. Esto fue evidente en Machachi, donde el Consejo Municipal intentó aplicar la ley de 1833 con el cual se intentó crear terrenos privados entregando títulos de propiedad a los indígenas, que debían empezar a pagar impuesto.

En el contexto del republicanismo democrático, liderado por José María Urquina, se realizó esfuerzos por extender las escuelas hacia las parroquias y por mejorar las instalaciones. Descentralizó la educación delegando la responsabilidad a los municipios. Realizó un acompañamiento a estas instituciones, reforzando leyes sobre la producción mineral y otras actividades, con el propósito de aumentar el presupuesto educativo en especial en la provincia de Imbabura y Loja. Lo cual implica la apertura de acceso escolar para las poblaciones rurales y responde a la política de igualdad e integración de los indígenas hacia la ciudadanía.

El programa educativo de García Moreno no alcanzó a cubrir las zonas rurales o su cobertura fue mínima. Entre las dificultades están las producidas por el mismo sistema escolar, el horario escolar obligaba asistir todo el día, cuestión que desalentó a algunas

familias y evitaron enviar a sus hijos a la escuela. Los padres necesitaban de sus hijos para los trabajos cotidianos y el horario escolar se convirtió en una obligación imposible de cumplir. Otro problema fue la distancia de las zonas rurales; las escuelas existentes se encontraban construidas en las cabeceras parroquiales, haciendo imposible el envío de los niños. También, García Moreno empezó a sancionar con multas a los padres que no enviaban a sus hijos, una respuesta de los indígenas fue la de esconder a sus hijos para no enviar a la escuela y es posible que los propietarios de las haciendas recomendaran esta práctica.

En definitiva, la educación de los indígenas fue el establecimiento de políticas de cada periodo de gobierno. Este aparece como una disputa política desde la ideología administrativa. Sin embargo, se logra cierta difusión, enfocado en la educación primaria, son estos establecimientos en los que algunos indígenas lograron insertarse, mientras otros decidieron no ingresar.

Discurso sobre los indígenas

La tesis que triunfó en la Independencia sobre los indígenas fue el discurso dicotómico, que dividió entre la población civilizada y aquellos que están fuera. De esta manera la educación para este grupo fue diseñada en sentido proteccionista, con la intención de velar por sus derechos por su condición de abyecto que lo había situado la Colonia. Entonces, la educación significó un mecanismo para cambiar su condición a fin de producir un sujeto para el Estado. Una facción liberal intentó integrarlos hacia el modelo mercantil de tierras, principalmente por el interés en los espacios baldíos. Por una parte, estaba la obligatoriedad del Estado para educarlos, frente a la carencia de recursos para solventar la escolaridad en las poblaciones rurales, una propuesta para este problema fue la mercantilización de tierras, ambigüamente delimitadas cuyo usufructo se utilizaría para educar a los nativos.

En el gobierno de Flores, el discurso legal identificó al sujeto nativo, como un sujeto abyecto y miserable, para justificar la intervención del Estado, en sentido de indefensión e inocentes con el fin de legitimar la protección en sentido paternalista. También esta identificación responde a una construcción política dirigida para deslegitimar las prácticas y conocimientos indígenas. Sirvió como justificativo para decidir políticas como la de educación y la venta de tierras baldías.

En el gobierno de José María Urbina queremos destacar el cambio en el lenguaje sobre la identificación de los indígenas. Esta coyuntura política se apartó del lenguaje peyorativo sobre los indígenas y cambió hacia otras formas de identificación con significantes como “del común de los ciudadanos”, “ciudadanos competentes”, con lo cual se diseñó políticas de igualdad ante la ley, lo cual implica integración en el Estado. Otra categoría fue “habitantes del campo”, en referencia a la ubicación geográfica frente a los habitantes urbanos; otra representación también puso énfasis en la producción económica, identificándolos como clase trabajadora y “masas populares”. Entre los cambios en la política sobre los indígenas se estableció que los nativos menores de edad quedan sujetos a las mismas reglas que los menores de edad que pertenecen al común de los ecuatorianos. Según nuestra interpretación, esta propuesta implica la asimilación de los indígenas hacia la universalidad, con lo cual la diversidad indígena es subsumida. La política nacional tensiona la identificación de indígena. Si bien, promueven valores como la libertad o la igualdad de derechos y el acceso a la justicia; implica también que las comunidades indígenas tenían que adaptarse al modelo de los valores civiles. Los derechos reconocidos sobre los sujetos también implican la fragmentación de las comunidades.

Mientras que en el contexto de García Moreno el discurso sobre los indígenas se sustentó en la doctrina católica que miró la división del trabajo en sentido de funciones que deben cumplir cada ser humano y los grupos sociales. En sentido doctrinario, los indígenas se ubican en el espacio profano, cuyas prácticas (culturales) no son aceptables, por tanto, había que acentuar la intervención de la Iglesia para transformar desde la moral y la disciplina católica hacia la vida civilizada. El diseño de la educación aumentó su rol de enseñanza de valores católicos y se diseñó como una institución para el proceso de integración en sentido asimilacionista, su objetivo sobre la población nativa fue la de sacarlos a la luz y eliminar sus prácticas.

Respuesta indígena

En el contexto de Juan José Flores, el caso de Manuela Yucaisa es un símil que representa la relación del Estado, los indígenas y la élite ecuatoriana. También, este periodo representa la transición entre la Colonia y la República en el cual se puede observar cuestiones políticas y culturales que permanecen y otras que empiezan a cambiar. Al superar el estatismo del Estado como discurso histórico donde los sujetos se encuentran

dominados bajo el poder hacendatario, encontramos a una mujer indígena que recurre al campo jurídico para demandar a un hacendado, máximo representante del poder local. Yucaisa demanda los bienes como propiedad suya, a pesar de que vivía en la hacienda, dando a entender que los límites de propiedad de los indios se encontraban delimitada. El poder local se encontró en relación y en contubernio con los hacendados, de manera que intervenían para direccionar las decisiones judiciales. No así cuando se elevan los juicios a las cortes superiores. Yucaisa procedió de esa manera, elevó su demanda y ganó su caso.

En el gobierno de Rocafuerte, hemos logrado evidenciar que los indígenas buscaron diferentes mecanismos para resistir al poder. Frente a la construcción de los sujetos indios como sujetos en condición “desgraciada” y “miserables”, la respuesta de los nativos fue la judicialización de la categoría, indígena abyecto, asumieron estas categorías para reconvertirlo en un lenguaje de resistencia y para la defensa de sus derechos. Su estrategia también consistió en acumular las demandas y realizar el seguimiento hasta conseguir los fallos. El caso de Machachi es revelador en la defensa de la tierra comunitaria. Los indígenas diferenciaron entre la necesidad de tener una escuela y su desacuerdo a los planes del Municipio de hacerles pagar por una educación, en el cual no iban a acceder. Apelaron a la posesión consuetudinaria de la tierra comunitaria, que incluía demostrar los derechos de uso adquiridos durante el régimen colonial, el pasado se convirtió en una herramienta para legitimar su propiedad.

El catolicismo planteado por García Moreno no logró cambiar a los indígenas. La hacienda demostró fragilidad, la fluidez de la información llegó a los indígenas concertados lo cual permitió construir una conciencia política. Al respecto, la carta escrita por los indígenas de Latacunga es reveladora. En el escrito confluyen temas como la escritura, política e identidad étnica. El escrito en quichua implica su circulación y lectura hacia las comunidades de Latacunga, es un indicio que los indígenas empezaron a acceder a las escuelas y a familiarizarse con la escritura y lectura. El contenido del folleto es político, utiliza un lenguaje democrático para expresar sus ideas. Reclaman participación frente al dominio de gobiernos y candidatos que explotan a los indígenas. Apoyan a un candidato y reconocen este hecho como una participación de ciudadanos indígenas. Menciona la petición de firmas de respaldo como una práctica al cual ya están habituados.

El escrito apela a un público indígena, menciona valores y lenguajes que son comprensibles para los indígenas.

BORRADOR

Referencias

- Abellán, José. 2006. "Fines y límites del Estado: "paternalismo" y libertades individuales". *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* XXXIX: 363-384
- Aburto, Carlos. 1996. "Régimen político y economía en un espacio fronterizo colonial: Maynas durante la segunda mitad del siglo XVIII". *Revista Histórica*, 1996: 16-52
- Acevedo, Rodrigo. 2008. "Ritual literacy: the simulation of reading in rural Indian México, 1870-1930". *Pedagógica Historica* 44 (2): 49-65. <https://doi.org/10.1080/00309230701865405>
- Agoglia, Rodolfo. 1983. "Juan León Mera exponente típico del Romanticismo ecuatoriano". *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 10: 279-282
- Águila, Alicia. 2014. "Constituciones, ciudadanía y población indígena en los Andes, s. XIX: los casos de Bolivia, Ecuador y Perú". *Politai, Revista de Ciencia Política*. 8 (5): 31-47.
- Ahern, Evelyn. 1989. "El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850". *Revista Colombiana de Educación* 20: 141-156.
- Aleman, Macario. 2005. "El concepto y la justificación del paternalismo". Tesis doctoral, Universidad de Alicante España.
- Aljovín, Cristóbal y Carlos Espinosa 2020. "Conservadurismo católico en clave romana: Ecuador, 1860-1895". *Ayer Revista de Historia Contemporánea* 119 (3): 47-74.
- Aljovín, Cristóbal. 2000. *Caudillos y constituciones. Perú: 1821-1845*. México: Fondo de Cultura Económica
- Almeida, I. y Arrobo Rodas, N. (1998) "De naciones clandestinas a naciones con destino", *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado*, editado por Ileana Almeida y Nidia Arrobo, 149-162. Quito: Abya Yala
- Anderson, Benedict. 2000. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Altmann, Philipp. 2015. "El movimiento indígena ecuatoriano, educación como estrategia, interculturalidad como fin". En *Educación, identidad y derechos como estrategia de desarrollo de los pueblos indígenas. II Decenio de los pueblos indígenas 2005-2015*, editado por Gehrig Rainer y Muñoz Práxedes, 57-79. Murcia: UCAM.
- Arnaud, André. 1979. "Du bon usage du discours juridique". *Langages* 53: 117-24.
- Ayala, Enrique. 1985. *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ayala, Enrique. 2016. *García Moreno, su proyecto político y su muerte*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ayala, Enrique. 2008. Los muertos del Floreanismo. *Procesos* 27 (1): 57-80.
- Báez, Myriam. 2006. *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Baeza, Andrés. 2020. "Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile, del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832-1860". *Revista de Historia y Geografía* 43: 19-60
- Bajtín, Mijaíl. 1982. *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Barrera, Isaac. 1911. *Rocafuerte, estudio histórico bibliográfico*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Barrera, Isaac. 1960. *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca

- Ecuatoriana Mínima.
- Barrera, Trinidad. 2001. "Indianismo romántico en el ecuatoriano Juan León de Mera". En *El indigenismo americano II*, editado por Cristina Matute y Azucena Palacios, 99-123. Valencia: Universitat de València.
- Beltrán, Luis, Karina Herrera y otros. 2008. *La comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes*. La Paz: CIBEC
- Bermúdez, Isabel. 2015. *La educación de las mujeres en los países andinos: el siglo XIX*. Quito: Universidad Andina/Corporación Editora Nacional.
- Brachet, Viviane. 2016. *Estado y sociedad en América Latina acercamientos relacionales*. México: El Colegio de México.
- Brito, Juan. 2019. "Métodos, currículo y textos escolares en la formación del Estado nacional ecuatoriano la disciplina Historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)". Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela España.
- Browning, Webster. 1921. "Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America". *Hispanic American Historical Review* 4: 49-98.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Buriano, Ana. 2008. *Navegando en la borrasca. Construir la nación de la fe en el mundo de la impiedad, Ecuador, 1860-1875*. México: Instituto Mora.
- . 2014. "El "espíritu nacional" del Ecuador católico: política y religión". *Procesos* 40: 63-89.
- Burke, Peter. 1991. *La cultura popular en la Europa Moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- Büsches, Christian y Joanna Pfaff-Czarnicka. 2007. "Etnización y de-etnización de lo político en la América Andina y Asia del Sur". En *Etnicidad y poder en los países andinos*, editado por Christian Büsches y otros, 15-37. Quito: Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Calvo, Julio. 2001. El vocabulario de Velasco 1787: finalidad de su confección. *Lexis* XXV 1: 33-49.
- Cadena, Marisol. 2004. *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP Ediciones.
- Carreño, Miryam. 2019. "Estudio introductorio". En *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad, escrito por Joseph Lancaster, 1805*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, María. 2011. "Patria y nacionalidad en el ideario educativo de Fray Vicente Solano (1828-1865)". En *Educadores en América Latina y el Caribe, de la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por Diana Soto y Jesús Paniagua. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L.
- Caruso, Marcelo. 2003. "Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina". *Revista Educación y Pedagogía* 37: 107-127.
- Castells, Antoni. 2016. "Cuestionando al "maya permitido": medios, denominación e imaginarios nacionales en la Península de Yucatán". En *Miradas propias: pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*, coordinador por Claudia Magallanes y José Ramos, 59-89. Quito: CIESPAL.
- Castro Torres, M. 2017. "Inventando la nación: El impacto del modelo lancasteriano en las escuelas bolivianas (1830-1840)". *Anuario de Estudios Bolivianos, Archivísticos y Bibliográficos* 23: 223-264.
- Castillo, Jesús. 2013. "El estatuto jurídico de los indígenas en las constituciones

- hispanoamericanas del periodo de la emancipación”. *Revista Estudios Históricos-Jurídicos* XXXV: 431-459.
- Chartier, Roger. 1994. “Cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico”. *Manuscrits* 2: 43-62.
- Chávez, Nelson. 2019. “Prólogo, Simón Rodríguez y la guerra mediática en el siglo XIX”. En *Bolívar contra Bolívar*, editado por Biblioteca Ayacucho, VII-XXXIII. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Chiriboga, Manuel. 1986. Auge cachetero y economía regional: la costa ecuatoriana a inicios de siglo XX. En *Estados y naciones en los Andes*, editado por Jean-Paul Deler y Yves Saint-Geours. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Choque, Roberto. 2001. “Nacionalismo boliviano”. En *Visiones de fin de siglo*, editado por Dora Cajías y otros. Lima: Instituto de Estudios Andinos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.7238>.
- Colmenares, Germán. 1992. La hacienda en la Sierra norte del Ecuador: fundamentos económicos y sociales de una diferenciación nacional (1800-1870). *Procesos* 2: 3-47.
- Cordero, Alberto. 2002. “Don Vicente Rocafuerte forjador de la integración nacional”. *Revista Universidad De Guayaquil* 100 (2): 34-42. <https://doi.org/10.53591/rug.v100i1.758>
- Coronel, Rosario. 2011. “Los indios y la Revolución de Quito, 1757-1814”. *Americanía* 1: 26-41.
- Coronel, Valeria. 2011. “A Revolution in Stages: Subaltern Politics, Nation-State Formation, and the Origins of Social Rights in Ecuador, 1834-1943”. Tesis Doctoral, New York University EE. UU.
- Crespo, Patricio, y Cecilia Ortiz. 1998. “Aportes para una historia de la educación municipal en Quito”. *Procesos* 1 (13): 57-72.
- De Certeau, Michel. 2006. *La escritura de la historia*. México: Editions Gallimard.
- De la Puente Luna, José C. 2016. “En lengua de indios y en lengua española: cabildos de naturales y escritura alfabética en el Perú colonial”. En *Visiones del pasado, reflexiones para escribir la historia de los pueblos indígenas de América*, editado por Ana Izquierdo, 51-113. México: UNAM.
- Deler, Jean y Yves Saint-Geours. 1986. *Estados y naciones en los Andes, hacia una historia comparativa: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Demèlas, Marie-Danielle. 1988. *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador, 1789-1880*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Dineib. 1993. *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe*. Quito: MEC/Dineib.
- Dosse, François. 2006. *La historia en migajas. De Annales a la “nueva historia”*. México: Universidad Iberoamericana.
- Echeverri, Marcela. 2018. *Esclavos e indígenas realistas en la Era de la Revolución: Reforma, revolución y realismo en los Andes septentrionales, 1780-1825*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Egaña, Loreto. 1994. *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago: PIIE.
- Elias, Norbert. 2016. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esvertit, Natàlia. 2008. *La incipiente provincia: Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.

- Espinosa, Carlos. 1989. "The fabrication of Andean particularism". *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 2: 269-298.
- Espinosa, Carlos y Cristóbal Aljovín. 2015 "Conceptos clave del conservadurismo en Ecuador, 1875-1900". *Anuario Colombiano de Historia Social de la Cultura* 42 (1): 179-212
- Estermann, Josef. 1998. *Filosofía Andina; estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala
- Falcón, Romana. 2015. *El jefe político. Un dominio negociado en el mundo rural del Estado de México, 1856-1911*. México: El Colegio de México.
- Fajardo, Marta. 1995. "Instrucción general para los gremios, Santafé, 1777". *Documentos*, sin datos: 189-215.
- Fazio, Mariano. 2006 "El pensamiento religioso de Vicente Rocafuerte". *Anuario de Estudios Americanos* 63 (2): 151-169.
- Fletcher, Nataly. 2003. "Más allá del cholo, evidencia lingüística del racismo poscolonial en el Ecuador". *Sincronía* 28: sin numeración.
- Freile, Carlos. 2006. *Hacia una nueva educación*. Quito: USFQ.
- Foucault, Michel. 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galván, Luz y otros. 2003. *Colección: La Investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, Bárbara. 2005. "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público". *Rhela* 7: 217-238.
- García, Bárbara. 2007. "Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos". *Revista Científica* 9: 69-113. <https://acortar.link/rzjc5J>
- García, José. 2015. "La escuela lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia". *Boletín Virtual* 4: 48-66. <https://acortar.link/1EeWQY>
- García del Río, Juan. 1829. *Meditaciones colombianas*. Bogotá: J. A. Cualla.
- Gil, Emiliano. 2023. "Discurso de incorporación: La educación como elemento fundamental del proyecto católico e integrador del presidente Gabriel García Moreno". *Boletín Academia Nacional de Historia* 100: 110-143. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/324>
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Goffman, Erving. 2006. *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XIX Editores.
- Gómez-Barris, Macarena. 2017. *The Extractive Zone: Social Ecologies and Decolonial Perspective*. Durham: Duke University Press.
- Gómez, José. 1988. *Bolivia: un pueblo en busca de su identidad*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Gonzalbo, Pilar. 1989. *La educación popular de los Jesuitas*. México: Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/2UAEiW5>
- Gonzales, Osmar. 1996. "El indio en la mente de los intelectuales criollos". *Ecuador Debate* 38: 100-115.
- Gramsci, Antonio. 1971. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Granda, Osvaldo. 2016. "Mora Bermeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia". *Revista de la Educación Colombiana* 19 (19): 81-105. <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.16>
- Granda, Daniel. 2004. "El presidencialismo en el Ecuador". *Tendencia, Revista*

- Ideológico Política* 1: 78-86.
- Greimas, Algirdas. 1987. *Semántica estructural, investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Grijalva, Carlos. 1947. Historia de la instrucción pública en la antigua provincia de Imbabura. Ibarra: Tipografía "El Comercio".
- Guerrero, Andrés. 1994. "Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la "Desgraciada raza indígena" a fines del siglo XIX". En *Imágenes e imagineros: Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglo XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio, 197-252. Quito: FLACSO.
- Guerrero, Andrés. 2010. *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/ FLACSO Ecuador.
- Guevara, Darío. "Dos capítulos de Rocafuerte y la educación pública en el Ecuador". *Revista Ecuatoriana de Educación* 42: 28-52.
- Guha, Ranahit. 2002. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Gutiérrez, Jairo. 2007. *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Haboud, Marleen y otros editores. 2006. *Estado de Situación de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- Hall, Stuart. 2010. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Harrison, Regina. 1996. "Siglo XIX, la polémica en torno de la valorización del quichua en la literatura", en *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hidalgo, Fernando. "Vicente Rocafuerte Rodríguez de Bejarano". *Real Academia de la Historia*. <http://surl.li/jqayuj>
- Holguín, Oswaldo. 1999. *Palma, el Ecuador y los ecuatorianos*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. 1983. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica
- Ibarra, Hernán. 1988. "Concertaje, jornalero y hacienda (1850-1920)". En *Población migración y empleo en el Ecuador*, editado por, ILDIS, 103-146. Quito: ILDIS.
- Illanes, María. 2003. *Chile des-centrado, formación sociocultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago de Chile: LOM.
- Irurozqui, Marta. 1996. "Ebrios, vagos y analfabetos. El sufragio restringido en Bolivia, 1826-1952". *Revista de Indias* 208 (LVI): 697-742.
- Itier César. (1991). "Lengua general y comunicación escrita: cinco cartas en quechua de Cotahuasi, 1616", *Revista Andina* 9 (1): 65-107.
- Johnson, Lyman. 2011. *Workshop of Revolution: Plebeian Buenos Aires and the Atlantic World, 1776-1810*. Durham: Duke University Press
- Joseph, Gilbert, y Daniel Nugent. 1994. "Popular culture and State formation in Revolutionary Mexico". En *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern México*, editado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 3-23. Durham: Duke University Press.
- Kay, Cristóbal, 2011. *Latin American Theories of Development and Undevelopment*. London and New York: Routledge.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kowii, Wankar. 2013. "(In)visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador".

- Tesis Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador
- Lanzar, Jorge, compilador. 2001. *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lara, Ruth. 2006. “La educación en la sociedad riobambeña hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX: el paso del conservadurismo al liberalismo”. Ensayo, FLACSO Ecuador.
- Larson, Brooke. 1991. Explotación y economía moral en los Andes del sur: hacia una reconsideración crítica. En *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, editado por Segundo Moreno y Frank Salomon. Quito: Abya-Yala.
- Larson, Brooke. 2002. *Indígenas, élite y Estado en la formación de las repúblicas andinas, 1850-1910*. Lima: IEP/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LeGrand Catherine. 2014. “De las tierras públicas a las propiedades privadas: acaparamiento de tierras y conflictos agrarios en Colombia. 1870-1936”. *Lecturas De Economía* 13: 14-50. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n13a18553>
- Levi, José. “La libertad definitiva de la República del Ecuador y fin de la intromisión extranjera con la revolución del 6 de marzo de 1945”. *Instituto de Historia Marítima* 21: 61-104.
- Lida, Clara. “¿Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX”. *Historia Social* 27: 3-21.
- López, Luis, y Küper Wolfgang. 1999. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación* 20: 17-85.
- López, Luis Horacio. 1990. *Obra educativa de Santander, 1819-1826, tomo 1*. Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República.
- Luna, Milton. 2020. “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia* 55: 79-110.
- Lynch, John. 2006. *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica.
- Macías, Édison. 2007. *El Ejército ecuatoriano y su presencia protagónica en la vida republicana del siglo XIX, tomo 3*. Quito: Instituto Geofísico Militar.
- Mc Evoy, Carmen. 1997. *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Maiguashca, Juan. 2007. “La dialéctica de la “igualdad”, 1845-1875”. En *Etnicidad y poder en los países andinos*, editado por Christian Büschges y otros, 61-79. Quito: UASB/CEN.
- Maiguashca, Juan. 1994. “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830–1895”, en *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, 355-420. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Malo, Claudio, editor. 2007 [1867]. *Benigno Malo [1807-1870], pensamiento fundamental*. Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura; Corporación Editora Nacional y UASB.
- Mantilla, Diana. 2014. “La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días”. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* 16 (8): 97-116.
- Mariátegui, José. 2007. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Méndez, Ricardo. 2021. “Paternalismo industrial e innovación ferroviaria en Pullman, Chicago. Las claves de su éxito, 1870-1890”. *Pasado Abierto, Revista del CEHis* 14. Sin número de páginas. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>

- Montoro, Esteban. 2023. "La llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a Ecuador (1863-1910): gramáticas, canon y series textuales". *ELUA* 39: 163-186. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22905>
- Mora, José. La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la Constitución de 1821. *Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia* 373: 505- 525.
- Muñoz, Ricardo. 2006. *Fray Vicente Solano*. Quito: Crear Gráficas-Editores.
- Muratorio, Blanca. 1998. *Rucuyaya Alonso y la historia social y económica del Alto Napo, 1859-1950*. Quito: Abya-Yala.
- Murgueytio, Reinaldo. 1951. "Fuentes iniciales de la educación pública". *Revista Ecuatoriana de Educación*, 18: 66-75.
- Núñez, Byron. 2021. "La quina de Loja, el remedio de la humanidad". *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. 206: 321-335.
- Núñez, Byron. 2019. "La revolución de Perucho: el inicio de la insurrección antifloreana quiteña". *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 201: 83-104.
- Núñez, Jorge. 1999. "Inicios de la educación pública en el Ecuador", en *Antología de Historia*. Quito: FLACSO
- Ocampo, José (1992). Santander y la Academia Nacional. *La Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* 18 (70): 383-388.
- O'Phelan, Scarlet. 1993. "Tiempo inmemorial, tiempo colonial: un estudio de caso". *Revista Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 4: 3-18.
- Ortiz, Gonzalo. 2001. *El quichua en el Ecuador, ensayo histórico-lingüístico*. Riobamba: Abya-Yala.
- O'Phelan, Scarlet. 1993. Tiempo inmemorial, tiempo colonial: un estudio de casos. *Procesos* 4: 3-20.
- Ossenbach, Gabriela. 1993. "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". *Revista Iberoamericana de Educación* 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm>
- Ossenbach, Gabriela. 1997. "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX". En *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* editado por Alberto Martínez y Mariano Narodowski, 121-147. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Paladines, Carlos. 1996. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: PUCE.
- Pattee, Richard. 1962. *Gabriel García Moreno y el Ecuador de su tiempo*. México: Editorial Jus. <https://acortar.link/crrfn>
- Parra, Gabriel. "El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez. El proyecto de Chuquisaca". *Entelequia* 3 (2007): 255-266.
- Paz y Miño, Juan. 2010. "Caudillos y populismos en el Ecuador". *Polémika* 1 (3). <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/polemika/article/view/339>
- Pita, Roger. 2017. "El fomento a la educación básica en el Distrito del Sur en tiempos de la República de la Gran Colombia". *Procesos* 46: 33-65.
- Platt, Tristan. 1982. *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Proaño, Francisco. 2022. "La gesta independentista en la literatura ecuatoriana de la República". En *Bicentenario de Pichincha, reflexiones sobre la República*, editado por Fabián Corral. Quito: UDLA.
- Puiggrós, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Punín, María y Betty Calva. 2014. "Periodismo en la Audiencia de Quito: seis iluminados

- en la historia del periodismo de Ecuador”. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico* 20 (2): 177-194.
- Rama, Ángel. 2004. *La ciudad letrada*. Santiago de Chile. Tajarar.
- Roca, Johnny. 2022. “Discurso de incorporación: García Moreno: Del patíbulo al Estado teocrático”. *Boletín Academia Nacional De Historia* 99: 87-105. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/231>
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango, pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Crear.
- Rodríguez, Adriana. 2016. “Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación?”. *Ecuador Debate* 98: 113-24.
- Rosero, Fernando. 1986. “Comunidad, hacienda y Estado un conflicto de tierras en el periodo de las transformaciones liberales (Análisis y experiencias)”. *Ecuador Debate* 12:163-187.
- Rosero, Rocío. 2016. “Ecuador: la escuela pública confesional garciana, 1860-1875”. En *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Historiadores*
- Rosero, Rocío. 2018. “Escuelas públicas católicas primarias: 1860-1875”. *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 199: 43-95.
- Rosero, Rocío. 2022. “Juan León Mera en la educación ecuatoriana del siglo XIX”. *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 207: 313-43.
- Roseberry, William. 1994. “Hegemony and the language of contention”. En *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern México*, editado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 355-66. Durham: Duke University Press.
- Ruiz, Francisco y Daniela Traffano. 2006. “Porque sólo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan. Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)”. *Revista de Historia* 154: 191-220.
- Rumazo, Alfonso. 1980. *Ideario de Simón Rodríguez*. Lima: Centauro.
- Rumazo, Alfonso. 2004. *Simón Rodríguez, Maestro de América, biografía breve*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Saenz, Moisés. 1933. *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio Nacional*. Quito: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Said, Edward. 1997. *Orientalismo*. Barcelona: Cultura Libre
- Sanders, James. 2017. *Republicanos indóciles. Política popular, raza y clase en Colombia, siglo XIX*. Bogotá: Ediciones Plural.
- Salcedo, José y Tomás Straka. 2009. *De mi propia mano*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>
- Sanabria, Francisco. 2010. Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y su apropiación en Colombia. *RHEC* 13 (13): 47-76.
- Sanbrailo, John. Sin datos. “Precursores de la Cooperación Norteamericana con Ecuador Inicio de la Cooperación para el Desarrollo: Una Historia No Muy Conocida”. *USAID* <https://n9.cl/sadh6>
- SNGP. 2014. *Vicente Rocafuerte, pensamiento y práctica política*. Quito: Editorial Ecuador.
- Sinardet, Emmanuelle. 2019. “Historia de la educación y construcción nacional”. *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 202: 201-2014.
- Soasti, Guadalupe. 2020. “Política, educación y ciudadanía: “el sistema de educación pública en el Ecuador en el periodo de 1826 a 1860”. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.
- Soasti, Guadalupe. 2020. “Política pública, educación e instrucción pública en los

- Departamentos del Sur de Colombia, 1820-1827". *Procesos* 51: 69-104.
- Soasti, Guadalupe. 2005. "La formación de los primeros ciudadanos ecuatorianos, política y educación en Ecuador, 1835-1845". En *La mirada esquiva, reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*, editado por Marta Irurozqui. Madrid: MEC/CSIC.
- Solari, Enzo. 2010. "La razón religiosa según Zubiri". *Teología* 51 (2): 105-159.
- Soto, Diana y Jesús Paniagua. 2011. *Educadores en América Latina y el Caribe. de la Colonia a los siglos XIX y XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L.
- Staples, Anne. 2005. *Recuento de una batalla inconclusa, la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Staples, Anne. (1985). "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente". En *Ensayos sobre historia de la Educación en México*, editado por Josefina Vásquez, 149-150. México: El Colegio de México.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1988. "Pensar a los indios, tarea de criollos", en *Derechos indígena y derechos humanos en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Taussig, Michael. 1987. "Cultura del terror-espacio de la muerte. El informe Putumayo de Roger Casement y la explicación de la tortura". *Amazonía Peruana*, 14: 7-3
- Terán, Rosemarie. 2015. "La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador: (1821-1921)". Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Triana, Humberto. 1963. "Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada". *Boletín Cultural y Bibliográfico* 5 (VI): 684-85.
- Thompson, E.P. 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Grijalbo
- Thorp, Rosemary. 1998. *Progreso, pobreza y exclusión, una historia económica de América Latina en el siglo XX*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Traffano, Daniela. 2000. "Indios, curas y nación la sociedad indígena frente a un proceso de secularización: Oaxaca, siglo XIX". Tesis doctoral, El Colegio de México, México.
- Troya, Juan. 2021. "Educación y vida cotidiana en el período garciano". Tesis de maestría, FLACSO Ecuador.
- Tobar, Julio. 1930. La instrucción pública de 1830 a 1930, apuntes para su historia. En *El Ecuador en cien años de Independencia, 1830-1930, tomo II*, editado por Gonzalo Orellana, páginas 278-318. Quito: Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios.
- Tobar, Julio. 1934. *La Iglesia ecuatoriana en el siglo XIX, tomo 1*. Quito: Editorial Ecuatoriana.
- Tobar, Julio. 1992. *El indio en el Ecuador Independiente*. Quito: PUCE.
- Tobar, Julio y Alfredo Luna Tobar. 1979. *Derecho territorial ecuatoriano*. Quito: Artes Gráficas.
- Uzcátegui, Emilio. 1947. "Algo acerca de la historia del laicismo en el Ecuador". *Revista Ecuatoriana de Educación*, 1: 29-41.
- Valero, Perla. 2014. "Un proyecto de modernidad católico: el Ecuador de García Moreno". *De Raíz Diversa* 2 (1): 155-182.
- Vaughan, Mary. 2000. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vega, Silvia. 1991. *Ecuador: crisis política y Estado en los inicios de la República*. Abya-Yala/FLACSO.

- Vargas, José María. 1965. *Historia de la cultura ecuatoriana*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Vasconcelos, José. 1948. *La raza cósmica*. México: Espasa-Calpe
- Verdugo, Pedro. 2004. "Educación y política en el siglo XIX: los modelos laico-liberal y católico-conservador". *RHEC* 6: 81-98.
- Villalba, Jorge. 1993. *El General Juan José Flores fundador de la República del Ecuador*. Quito: Centro de Estudios Históricos del Ejército.
- Viñao, Antonio. 2002. "La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico". *Anales de Documentación*. 5: 345-359.
- Vizueté, Luis. 2003. "Entre filólogos y misioneros: debates y usos del quichua en Ecuador (1868-1913)". *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 58: 45-79.
- Weinberg, Gregorio. 2020. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Weinberg, Gregorio. 1997. "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez". *Revista Sociedad Argentina de Historia de la Educación* 1: 203-19.
- White, Hayden. 2002. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, Derek. 2003. "Popular Liberalism and Indian Servitude: The Making and Unmaking of Ecuador's Antilandlord State, 1845-1868". *Hispanic American Historical Review* 83 (4): 697-733.
- Williams, Derek. 2001. "Assembling the 'Empire of Morality': State Building Strategies in Catholic Ecuador, 1861-1875". *Journal of Historical Sociology*, 14 (2): 149-74.
- Williams, Derek. 2007. "La creación del pueblo católico ecuatoriano, 1861-1875". En *Cultura política en los Andes (1750-1950)*, editado por Cristóbal Aljovín y Jacobsen Nils, 319-46. Lima: Universidad de San Marcos/IFEA.
- Williams, Roseberry. 2002. "Hegemonía y lenguaje contencioso". En *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, compilado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 213-26. México: Ediciones Era.
- Yves Saint-Geours. 1994. "La Sierra centro y norte (1830-1925)". En *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, editado por Juan Maiguashca, 143-188. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Zapata, Ramón. 2003. *Libros que leyó el Libertador Simón Bolívar*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Obras Publicadas del siglo XIX

- Amunátegui, Domingo. 1895. *El sistema de Lancaster en Chile y otros países sudamericanos*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Berthe, Agustín. 1892. *García Moreno: presidente de la República del Ecuador, vengador y mártir del derecho cristiano*. París: Víctor Retaux.
- Cáceres, Rafael. 1892. *La provincia oriental de la República del Ecuador. Apuntes de viaje*. Quito: UCE.
- Carreño, Manuel y Rufino Cuervo. 1853. *Nociones de urbanidad y buenas maneras*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Chateaubriand, François-René. 1853. *El genio del cristianismo, ó bellezas de la religión cristiana*. Madrid: Imprenta de Gaspar y Roig. <https://bit.ly/3nxPSP2>
- Cevallos, Pedro. 1887. *Resumen de la Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845*. Quito: Imprenta La Nación. Fondo Republicano CCE.
- Eyzaguirre, José Ignacio. 1859. *Los intereses católicos en América, tomo 2*. París:

- Librería de Garnier Hermanos.
- García del Río, Juan. 1829. *Meditaciones colombianas*. Bogotá: J. A. Cualla.
- Kolberg, Joseph. 1977. *Hacia el Ecuador: relatos de viaje*. Quito: PUCE
- Lancaster, Joseph. 1805. *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad*. Madrid: Ediciones Morata
- Márquez, Ricardo. 1929. *Tarqui, 1829-1929. Obra escrita con motivo del Centenario de aquella batalla*. Cuenca: Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”.
- Mera, Juan León. 1868. *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana, desde su época más remota hasta nuestros días*. Quito: Imprenta de J. Pablo Sanz.
- Mera, Juan León. 1875. *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional.
- Mill, Stuart. 2004. Contenido y alcance de la educación liberal. *Revista de Economía Institucional* 11 (6): 209-228.
- Moreno y Escandón, Francisco. 1998. Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios 1774. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 1: 251-281.
- Pólit, Manuel. 1888. *Escritos y discursos de Gabriel García Moreno. Tomo I*. Quito: Imprenta del Clero.
- Pólit, Manuel. 1888. *Escritos y discursos de Gabriel García Moreno. Tomo II*. Quito: Imprenta del Clero.
- Pérez, Ulpiano. 1898. *Vicaría General de la Arquidiócesis*. Quito: Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”.
- Pestalozzi, Johann. 1889. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Traducido por José Tadeo Sepúlveda. Coatepec: Tipografía de Antonio M. Robolledo.
- Restrepo P. Carlos. 1990. *El Congreso constituyente de la Villa del Rosario de Cúcuta, 1821*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Restrepo, José Manuel. 1823. *Memoria que el secretario de Estado y del despacho del Interior presentó al Congreso de Colombia, sobre los negocios de su Departamento*. Bogotá: Impreso por Espinosa.
- Rocafuerte, Vicente. 1821. *Ideas necesarias, a todo pueblo americano independiente que quiera ser libre*. Philadelphia: D. Huntington.
- Romero, Luis Francisco. 1753. *Breve introducción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito*. Texto atribuido a Tomás Nieto Polo del Aguila. Quito: Imprenta de la Plazuela de San Cristobal.
- Sarmiento, Domingo. 2011. *Educación Popular*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Simón Rodríguez. 2016 [1794]. “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. En *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Simón Rodríguez. 2016. [1851]. “Consejos de amigo Dados al Colejio de Latacunga”. En *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Salazar, Francisco. 1869. *El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional. <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/16009>.
- Salazar, Francisco. 1893. “Introducción”. En *Actas del Congreso ecuatoriano, de 1831*. Quito Imprenta del Gobierno.
- Solano, Vicente. 1892. *Obras de Fray Vicente Solano, de la orden de menores en la República del Ecuador, tomo I*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico de “La Hormiga de Oro”. <https://bit.ly/2FjC8pW>

Sin autor. 1892. *Conceptos emitidos por la prensa sobre la comedia "Receta para viajar"*. Quito: Imprenta Católica.

Sin autor. 1819. Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster o Plan de educación para los niños pobres, 1819. Córdoba: Imprenta Real. <https://acortar.link/QDIJFM>

Archivos

Archivo Histórico Nacional del Ecuador

Reclamo de los indígenas de Machachi. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, 1837.

Indígenas de Lumbisí reclaman por tierras comunitarias. Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente 12, Folio 27, 1832.

Litigio por terrenos baldíos entre los indígenas de Caguasquí y Mercedes Villegas. Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 174, Expediente 22 Folio 2, 1849.

Indígenas de Malacatos denuncian contra los hacendados por tierras baldías. En Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas. Caja 174. Expediente 5, Folio 2, 1830.

El indígena Mariano Guangopolo reclama por malos tratos del arrendatario. En Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 171, Expediente 21, folios 3.

Reclamo de Joaquín Sierra contra Gregorio Moreno por los indígenas que se cambian de hacienda. En Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente 14, folios 6, 1828.

Reclamo de los indígenas de Machachi por la construcción de una escuela en tierras comunitarias. AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837.

Informe de la Escuela pública de San Francisco. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 34.

Archivo Metropolitano de Historia de Quito

Informe de la parroquia Aloasí. Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.

Informe de la parroquia Aloasí. Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.

Informe de la parroquia Conocoto. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas, 65-66

Informe de la parroquia de Machachi. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 66-69.

Informe de la parroquia Santa Bárbara. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 23.

Informe de la parroquia Pomasqui. Libro: Escuelas 1839-1874, página 54.

Informe de la parroquia Uyumbicho. Libro: Escuelas 1839-1874, página 85.

Informe de la parroquia Tumbaco. Libro: Escuelas 1839-1874, página 44.

Informe de la parroquia San Roque. Libro: Escuelas 1839-1874, página 63.

Informe de la parroquia de Aloag. Escuelas 1839-1874, página 32.

Parroquia Conocoto. Libro: Escuelas 1839-1874, página 65.

Actas

Actas del Congreso de 1830, (sesión del 7 de septiembre). En Actas del Primer Congreso Constituyente del Ecuador, año de 1830, precedidas por una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1893.

Actas del Congreso Ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito: Imprenta del Gobierno, como también del año 1832.

Actas de 1831, (sesión del 6 de octubre). En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831,

precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 69.

Actas de 1831, sesión del 31 de octubre de 1831. En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 175.

Cartas

Carta de Santander a Bolívar (21 de abril 1826). En *Santander Cartas precedidas de una noticia preliminar*. Bogotá: Librería Nueva. Banco de la República. Repositorio digital.

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2298/>

Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen 1*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República.

Discursos

Mensaje del presidente de la República, pidiendo al Congreso una Ley especial sobre el derecho de usar las aguas en distintas poblaciones en la República, 1856. En Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes y vicepresidentes de la República jefes supremos y gobiernos provisorios a las convenciones y congresos nacionales desde el año de 1819 hasta nuestros días por Alejandro Noboa, tomo II. Guayaquil: Imprenta de A. Noboa.

Escritos y discurso de Gabriel García Moreno. Recopilados y publicados por la Sociedad de la Juventud Católica de Quito y anotado por su presidente D. Manuel María Pólit, tomo II. Quito: Imprenta del Clero, 1888.

Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

Circulares

El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito (julio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

Circular Suspendiendo provisionalmente la ejecución del decreto de 16 de enero de 1833, sobre ventas de resguardos para la educación de los indígenas (junio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

Circular Dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares, (18 de noviembre de 1831). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

Circular Extinguiendo el abuso de los curas que ilegalmente exigen de los indígenas parroquianos cierta cantidad de dinero por el sacramento de la penitencia, varias maderas selectas a pretexto de formar el monumento, (25 marzo 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

Circular, dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares (18 de noviembre de 1831). En Primer Rejistro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

Informes

Informe del ministro del Interior Francisco Javier León. En Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, don Francisco Javier León, dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador de 1873. Bibliothèque Diplomatiques numérique BDN: un site des-Archives diplomatiques. <https://n9.cl/lieg4>

Exposición del ministro Antonio Mata. En Exposición del ministro del Interior, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública dirigida a las cámaras legislativas del Ecuador en 1857.

Informe de Juan España Gobernador de Imbabura. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo".

Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.

Informe de Juan León Mera Gobernador de la provincia de Tungurahua. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.

Informe de Manuel Andrade Marín Inspector de Escuela. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.

Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Yon-José. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.

Leyes y decretos

Ley 1 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos (6 de agosto de 1821). En Leyes de 1821.

Decreto Que se reúna en las escuelas a los niños varones huérfanos y se organice otras para las niñas huérfanas (11 de diciembre de 1825) promulgado por Simón Bolívar. En Colección Oficial de leyes, decretos, ordenes de la República Boliviana, año 1825 y 1826. La Paz: Imprenta Artística.

Cuerpo de leyes de la República de Colombia, que comprende todas las leyes, decretos y resoluciones. 1840. Caracas: Imprenta Valentín Espinal. Disponible en <https://acortar.link/KFS6pM>

Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1823 y 1824. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. Biblioteca Nacional de Colombia, Catálogo en línea. <https://n9.cl/edhf2c>

Ley Estableciendo medios equitativos para hacer, exequible la contribución de

- indígenas aboliendo la ignominiosa y humillante pena de azotes y autorizando a todo ecuatoriano a que acuse o denuncie los delitos que con infracción de esta ley se concurrieren, (30 de septiembre de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
- Ley contra azotes a indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
- Ley, adicional a la de Instrucción Pública, de 1874. En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares expedidos en 1869, 1870, 71,72,73 y 74. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional Eugenio Espejo.
- Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13658>
- Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública (25 agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto Reglamentario de Instrucción Pública expendida por el Gobierno del Ecuador en el mes de agosto de 1838. Quito: Imprenta de Gobierno, años de 1857.
- Decreto, Dando un reglamento para el servicio interior i económico del colegio de niñas de Santa María del Socorro, establecido en la capital de la República. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas (21 de agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto Declarando la verdadera inteligencia de la Real Cédula expedida el 28 de octubre de 1541 en Fuensalida. Sobre la Comunidad de los montes, pastos, aguas y abrevaderos. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras, 1839. Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841.
- Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Fomento de la instrucción primaria en la provincia de Imbabura (15 de diciembre de

- 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Estableciendo escuelas de primeras letras en Loja y Zaruma. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Decreto que corrige normas sobre la contribución personal del indígena. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 37-45.
- Ley Revocando la de 23 de agosto de 1835, acerca de la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto de Instrucción Pública. En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

Periódicos

- Biblioteca Virtual del Banco de la República (Colombia)
- Gaceta de Colombia No. 3 (13 de septiembre de 1821).
- Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.
- Gaceta de Colombia No. 134, Trimestre 10, 9 de mayo de 1824.
- Gaceta de Colombia No. 204, Trimestre 17, 11 de septiembre de 1825.
- Gaceta de Colombia No. 210, Trimestre 17, 23 de octubre de 1825.
- Gaceta de Colombia No. 219, Trimestre 18, 25 de diciembre de 1825.
- Gaceta de Colombia, No 222, Trimestre 18, 15 de enero de 1826.
- Gaceta de Colombia No. 450, trimestre 36, 31 de enero de 1830.
- El Bien Público, Periódico Semanal* No 21, año 1º (28 de febrero de 1875).
- El Quiteño Libre* No 18, (domingo 8 de septiembre 1833).
- El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).
- Manifestación de Latacunga, 1875. En García Moreno Gabriel, Vida política. Lomo H, Volantes 1851-1880. Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit.