

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

PROGRAMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CONVOCATORIA 2008-2010

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL**

**“FRACTURA EN LA INSTITUCIONALIDAD DE LA FORMACIÓN
DOCENTE.**

**LA CRISIS DEL MANUELA CAÑIZARES A LA LUZ DE LA SOCIOLOGÍA
DE LA CRÍTICA.”**

AUTORA: VERÓNICA PURUNCAJAS

QUITO, MAYO 2011

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

PROGRAMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CONVOCATORIA 2008-2010

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL**

**“FRACTURA EN LA INSTITUCIONALIDAD DE LA FORMACIÓN
DOCENTE.**

**LA CRISIS DEL MANUELA CAÑIZARES A LA LUZ DE LA SOCIOLOGÍA
DE LA CRÍTICA.”**

AUTORA: VERÓNICA PURUNCAJAS

ASESORA DE TESIS: BETTY ESPINOSA

LECTORES/AS: ANA MARÍA GOETSCHEL

MILTON LUNA TAMAYO

QUITO, MAYO 2011

AGRADECIMIENTOS

Lo menos que puedo hacer es dejar constancia de mi gratitud a aquellas personas que hicieron posible este emprendimiento. Ellas saben quienes son, entrar en detalle sería agobiante. Gracias por alimentar mis motivaciones, ya que es en ese espacio donde se confabulan los sí y los no en la búsqueda insoslayable de un tal vez, de un quizás para convertirse en una contundente posibilidad.

De manera especial un reconocimiento a Franklin Ramírez y su madre por dejarme entrar en la biblioteca de sus afectos, de sus recuerdos, la biblioteca del padre, del esposo, del investigador, del lector que sin imaginarlo desde su ausencia pudo ser inmensamente generoso con esta investigación.

A los normalistas que abrieron sus puertas para recapitular un sentido de ver y vivir la docencia, contribuyendo así a descubrir el espíritu de lo que fue la acción política de los “verdaderos normales”. De igual manera a aquellos que representaron a la reforma del 91 por la apertura para reconfigurar una propuesta alternativa basada en buenas intenciones.

A mi familia por resistir las ausencias y entender mis anhelos.

ÍNDICE

I. Introducción	1
II. Una historia necesaria: la educación pública en el Ecuador	7
1. Primera cara. La educación en los inicios de la República	7
2. Segunda cara. Laicización de la educación ecuatoriana	10
2.1. Los Normales	10
2.2. Las Misiones Alemanas	12
2.3. La educación laica después de la Revolución Juliana	15
3. Tercera cara. Décadas de los 60,70 y 80	17
III. Marco Teórico	22
1. Edificando instituciones. Entre la institucionalización y la institucionalidad	22
2. La institucionalización de la “maquinaria escolar”	26
3. Deconstrucción de la crisis desde la Sociología de la Crítica: tensiones y justificaciones	31
3.1. La voz de la sociedad crítica	32
3.2. Las ciudades	35
3.3. La crítica	38
3.4. Respuesta a la crítica	40
3.4.1. Las justificaciones	40
3.4.2. Las pruebas	42
3.4.3. Desplazamiento y categorización de las pruebas	44
IV. Antecedentes y contexto del caso de estudio	48
1. Crisis de la educación del siglo XX en América del Sur	48
2. La reforma de los noventa	50
3. La educación en la mira de la reforma	53
4. Peregrinaje del sistema de formación docente	55
4.1. La crisis del Normalismo	55
4.2. PROMECEB: decisión, indecisión o imposición política	57
4.3. El desenlace de PROMECEB	61
5. La reforma de la formación docente. Una salida sin salida	66
V. El Manuela Cañizares, un hito en la historia de la formación docente ecuatoriana	70
1. El Manuela Cañizares en la primera mitad del siglo XX	71
1.1. La llegada de las Misiones Alemanas	74
1.2. Una institución que se consolida en la autonomía	75
1.3. El profesorado, un proyecto social	78
2. 25 años más de vida	79
3. La reforma del 75	81
4. El regreso efímero del Normalismo	82
VI. Deconstrucción de la crisis de la formación docente desde la Sociología de la Crítica. El caso del Manuela Cañizares	85
1. La crítica a la formación docente	85
2. Los actores involucrados	88
3. El desplazamiento del Normalismo	89

4. Tensiones y justificaciones en el Manuela Cañizares	92
5. La categorización de la Reforma	100
6. Legitimidad de la formación docente, una herida abierta	103
7. El sistema de formación docente, de la utopía al duelo	107
VII. Conclusiones	111
Bibliografía	115
Anexos	121

RESUMEN

“Fractura en la institucionalidad de la formación docente.

La crisis del Manuela Cañizares a la luz de la sociología de la crítica.”

En la década de los noventa se da inicio al Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB) comandado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el propósito de superar la situación crítica de la educación ecuatoriana. Uno de los ejes reformistas de este programa era el mejoramiento del recurso humano, y es así que se da paso en 1991 a la creación de los institutos pedagógicos en respuesta a un momento crítico del sistema de formación docente. Se transformaron los colegios e institutos normales en institutos pedagógicos (IPEDs) con el objeto de que estas instituciones conformaran una red institucional que garantice la formación inicial de los maestros y contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Después de las evaluaciones realizadas a este programa en 1995, 1996 y el 2000 se determinó que la crisis del sistema de formación docente se mantenía, agravándose inclusive en algunas instituciones. Una de ellas, el Manuela Cañizares, nuestro caso de estudio, que fue convertido de Instituto Normal a Instituto Pedagógico afectándose de manera abrupta e impositiva su institucionalidad. Esta institución fue creada en 1900 por Eloy Alfaro y alcanzó legitimidad como formadora de maestras en todo el país hasta el momento de su transformación. El Manuela Cañizares como Instituto Normal apelaba a la ciudad cívica y de renombre en defensa del espíritu normalista como referente de grandeza. Sin embargo con la reforma del 91 se deslegitimó el normalismo, el Manuela Cañizares de origen se transformó en un colegio de humanidades y la sección de Educación fue trasladada a otras instalaciones para formar con el Normal Jaime Roldós el futuro IPED Manuela Cañizares que años después ingreso en una grave crisis, al punto casi de desaparecer. En esta transición se observa un proceso de desplazamiento del normalismo para ingresar a la categorización de la reforma que fundamentaba su crítica y argumentos desde las ciudades mercantil e industrial con el afán de ubicar a la educación y específicamente a la formación docente en el marco de la globalización, la innovación científica y tecnológica, en respuesta a las nuevas dinámicas del mundo del trabajo y de la economía mundial.

Para comprender la crisis del sistema de formación docente en este proceso reformista y su trascendencia en los tiempos actuales se ha procedido a la deconstrucción de este evento mediante el marco teórico de la sociología de la crítica de Luc Boltanski, quien plantea construcciones metafísicas llamadas “ciudades” para entender los argumentos y las justificaciones en defensa de estadios de justicia. En este caso se evidencian operaciones críticas tanto de los que impulsaban la reforma como de aquellos que defendían el normalismo y surge la crisis política más allá del tema económico, pedagógico o curricular. Los aportes teóricos de Paul Ricoeur, fueron de vital importancia para interpretar varios hallazgos fundamentados en el reconocimiento, la ideología, la utopía que nos permite reflexionar sobre el compromiso político de las

instituciones. En el caso del Manuela Cañizares se hizo explícita una historia, una tradición, una ideología como invitación a comprender otros espacios de significado que determinan el discurso y la acción institucional.

A través de esta investigación y del caso específico del Manuela Cañizares se pretende responder **¿Cómo se legitimó LA INSTITUCIONALIDAD del sistema de formación docente en la reforma de los Institutos Normales a Institutos Pedagógicos emprendida en el año 1991?**

Se ha planteado en el marco teórico la reflexión sobre la trilogía institución-institucionalización-institucionalidad, dando énfasis al proceso de institucionalidad como un referente de legitimidad producto de procesos de reflexión y de estabilidad relativa necesarios para lograr el compromiso político de los actores que definen la síntesis de una reforma y así garantizan la coherencia entre la acción y el discurso institucional.

Esta investigación nos invita a ver la crisis de la formación docente y de la aplicación de las políticas públicas desde la acción política como un componente fundamental de los diagnósticos institucionales (que usualmente dan realce a criterios técnico-cuantitativos), tal es el caso del normalismo que fue resultado de un proceso histórico cargado de significado que determinó el perfil del docente como ser capaz en el reconocimiento de los demás y el servicio a la Patria y con posibilidades de proyectarse hacia el futuro basados en un compromiso político, una ideología, un espíritu.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Frente a la crisis de calidad de la educación ecuatoriana identificada por actores internacionales y nacionales, nuestro país ingresa en la década de los noventa con un gran reto, dar un cambio cualitativo a lo que hasta el momento se había calificado como un fenómeno expansivo orientado hacia el acceso a la educación.

En los noventa, la reforma y la calidad en una presunta equivalencia pasaron a dirigir los destinos de la educación en diferentes sectores, uno de ellos, el de la formación docente. Para esta época las instituciones que formaban a los maestros fueron sometidas a la censura, apelando a diagnósticos que ponían la legitimidad de los institutos normales en entredicho, se detectaron nudos críticos como: deficiencias en el área técnico-profesional, inadecuado desarrollo de la práctica docente, ausencia de orientación vocacional de los aspirantes, fallas en la administración, planes y programas de estudio desvinculados de la realidad socio-económica del país, currículo de corte tradicional, a más del excesivo número de estas instituciones, así lo afirmaban los informes del Ministerio de Educación. Según estos datos los normales cumplieron su ciclo, y si desde 1900 se constituyeron en los pioneros de la institucionalización de la educación pública laica, ahora los críticos de la formación docente se hallaban bogando desde afuera para que se dé el cambio de estas instituciones. La capitalización de tendencias mundiales en el discurso impulsó un nuevo modelo de desarrollo, y éste se impuso dirigiendo una vez más las reformas y las políticas públicas de nuestro país. La competitividad se convirtió en uno de los ejes medulares de esta propuesta con un fuerte componente científico y tecnológico en respuesta al mundo del trabajo y a una revolución económica que nos incorporaba en una nueva etapa del capitalismo.

En el periodo del gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992) con la presencia de dos Ministros de Educación, Alfredo Vera en el periodo 1988-1991 y Raúl Vallejo desde 1991 a 1992 se inicia esta etapa reformista en el sector educativo. Se hace mención en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social que la educación no ha contribuido a la generación de condiciones favorables para el país, en buena parte, por

su incapacidad para dar respuestas adecuadas a los problemas que obstaculizan el desarrollo, razón inminente para elevar la calidad del sistema educativo.

Con la consigna de asegurar el cambio cualitativo en la educación ecuatoriana y en la formación docente específicamente, se da inicio al Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB), y es en este emprendimiento que se ubica esta investigación con el afán de analizar la trascendencia de la reforma en la institucionalidad de la formación docente a través de un caso específico, el Manuela Cañizares.

En el proyecto de institucionalización de la formación docente, los colegios e institutos normales a más de las universidades se responsabilizaron de la preparación de miles de maestros en todo el país, pero su sistema ingreso en un periodo de conflictos y decadencia que según datos presentados por el mismo MEC, en buena medida tenían que ver con factores organizacionales y de gestión que no eran de responsabilidad única de los institutos, situación que el propio ministerio no tomó en cuenta, aunque sí lo hizo la Unidad Ejecutora que ingresó paralelamente a administrar el proyecto de mejoramiento del recurso humano, ésta Unidad se creó al margen de la estructura institucional del Ministerio por imposición del BID para acceder al crédito de la reforma, generando superposición de funciones e inestabilidad en la gestión, lo que determinó la ausencia de responsables directos que asuman los resultados posteriores.

En la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica se contempla en uno de los ejes el mejoramiento del recurso humano, y es en esta línea que se da paso en 1991 a la creación de los institutos pedagógicos en respuesta a un momento crítico de la educación ecuatoriana. Se transforman los colegios e institutos normales en institutos pedagógicos (IPED), con el objeto de que estas instituciones se constituyan en un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica, asumiendo la formación inicial y profesional de los maestros de los niveles primario y pre-primario.

Después del pilotaje de los institutos pedagógicos se realizan evaluaciones en 1995, 1996 y el 2000 determinándose que a pesar de los esfuerzos realizados, las condiciones no han variado y la crisis se mantiene, quizá en peores circunstancias

porque aquellos que gozaron de cierto prestigio y reconocimiento social, como el caso del Manuela Cañizares, habían entrado en un proceso crítico de reducción de matrícula, con la proyección inclusive de desaparecer ¿Qué sucedió con esta institución que hasta antes de la reforma se ubicó entre los normales con la mayor tasa de eficiencia en la promoción de sus estudiantes a más de contar con una alta demanda?

En esta reforma con la transformación se obvió un ingrediente de vital importancia para la institucionalidad del sistema: la legitimidad. Los múltiples diagnósticos que se realizaron apuntaron a una evaluación técnica con un fuerte componente cuantitativo, desconociendo la construcción social de los normales, su identidad, su filosofía, lo que generó una crisis de carácter político en las instituciones que conformaban el sistema. Este factor no contó con la observancia del Ministerio de Educación, pues dada su jerarquía se impuso sobre estas instituciones, y en este proceso el Manuela Cañizares fue desarraigado no solo de su establecimiento matriz, sino de su espíritu.

La crisis de la formación docente no debe ser vista únicamente como un problema de carácter económico, pedagógico o curricular, demanda un abordaje desde la acción política, y es en esta investigación que se trata de poner en evidencia un pasaje de la historia de la educación ecuatoriana que quizá pasó inadvertido por la sociedad en general, a pesar de que los actores involucrados en esta reforma tenían una posición que defender. En efecto, los argumentos de autoridades, personeros del Ministerio, organismos internacionales primaron sobre los argumentos minimizados del Manuela Cañizares (por ejemplo), para deslegitimar al normalismo vigente, que más allá de un modelo pedagógico respondía a una ideología concebida durante décadas, que denotaba una posición colectiva con gran arraigo en la mística, la vocación de servicio, como referentes axiológicos de su acción.

El marco teórico de la sociología de la crítica de Luc Boltanski (2000), nos permitirá reconstruir este hecho crítico generado en el contexto de la reforma del 91 y comprender los argumentos y las justificaciones en defensa de estadios de justicia, tanto de los que impulsaban la reforma como de aquellos que defendían el normalismo, dejando en evidencia la crisis política que no fue abordada en las evaluaciones del

sistema de la formación docente. Ante la presencia de varios hallazgos en la deconstrucción de la crisis se han tomado los aportes teóricos de Paul Ricoeur en relación a temas como el reconocimiento, la ideología, la utopía como referentes de reflexión en torno a la acción política desde otras perspectivas.

Aplicando varias categorías de la propuesta epistemológica de Boltanski, pretendemos responder **¿Cómo se legitimó LA INSTITUCIONALIDAD del sistema de formación docente en la reforma de los Institutos Normales a Institutos Pedagógicos emprendida en el año 1991?**

¿Cuál fue el contexto histórico, socioeconómico y político en el que se dio la creación de los institutos normales y posteriormente su transformación a institutos pedagógicos?

¿Cómo se configuró la institucionalidad del Manuela Cañizares en el sistema de formación docente?

¿Cómo se legitimó la institucionalidad del Manuela Cañizares en el marco de la reforma del 91 de la formación docente?

Esta investigación será desarrollada en cinco capítulos que darán respuesta a las preguntas planteadas como ejes de comprensión de la problemática general.

Con el propósito de entender la construcción de la identidad de la formación docente en el marco de la educación ecuatoriana, en el primer capítulo se abordará una historia necesaria: la educación pública en el Ecuador, con una pretensión referencial y didáctica que revele el proceso de institucionalización de la educación y de la formación docente en el país. Recurriendo a la historia como recurso retrospectivo de comprensión se presenta en el capítulo cuarto una segunda historia, la del Manuela Cañizares, que mediante un recorrido biográfico desde su creación nos permitirá encontrar su identidad institucional, producto de la construcción de varias generaciones. El Normal Manuela Cañizares fue una de las dos primeras instituciones normalistas en el país, contaba con una legitimidad reconocida tanto por su gestión interna como por la calidad de las alumnas maestras y de las maestras en ejercicio, pero abruptamente en 1991 fue separada y fusionada su sección de formación docente con el Normal Roldós Aguilera, generándole esto una crisis institucional. La institucionalidad no es un asunto terminado, es perfectible, y se somete a un estado de evolución permanente porque

requiere contar con la credibilidad y eficiencia social, de ahí que era necesario encontrar el fundamento de la legitimidad del Manuela Cañizares sustentada en el normalismo. Para desarrollar este marco histórico referencial se recurrió a la lectura y análisis de las memorias y material bibliográfico editados por la institución al igual que a textos históricos de varios autores.

En el segundo capítulo se detalla en profundidad el marco teórico fundamentado en la teoría sociológica de Boltanski. Este proceso nos brindará la oportunidad de comprender la dinámica ideológica de estos dos entes –reforma y normalismo- en el ir y devenir de las ciudades (construcciones metafísicas) que plantea el autor como referentes de equivalencia o de justicia a través de pruebas de grandeza, de dispositivos que nos reportan a magnitudes, a principios anclados en las causas colectivas que se transforman, debilitan o fortalecen en una lógica de desplazamiento y categorización. En este mismo capítulo se aborda a través de una reflexión teórica la trilogía institución, institucionalización e institucionalidad con el propósito de evidenciar la construcción social y política de la formación docente entre la legitimidad y la legitimación.

En el tercer capítulo se aborda los antecedentes y el contexto en el que se promovió la reforma de los noventa, el discurso de calidad que dirigió la reforma educativa y que respondió más a la idea de una decisión política manejada desde el MEC y el BID que al compromiso de todos los actores involucrados. Se analiza la incursión de PROMECEB y su desenlace en el sistema de formación docente. En lo concerniente al marco contextual de la reforma de 91 se realizó el análisis de informes, diagnósticos, proyectos, boletines emitidos por el MEC, BID, UNESCO que permitieron la reconstrucción de este proceso, sus antecedentes y su desenlace.

En el quinto capítulo se procede a la deconstrucción de la crisis del Manuela Cañizares en el marco de la Reforma del 91. Para ensamblar este capítulo se recurrió a la aplicación de entrevistas a los actores que respaldaban la reforma y aquellos que defendían el normalismo. La mayoría de ellos se han jubilado, otros lamentablemente ya no están por diferentes razones, pero se ha tratado de captar desde el rol que desempeñaban en este evento su posición, que en gran medida refleja el sentir de la mayoría. En este capítulo los actores utilizaron sus recursos discursivos, se separaron de

la acción para a través del discurso argumentar o justificar su postura (su ciudad), y en este proceso se evidencian dos lógicas: el desplazamiento del normalismo y la categorización de la reforma, que no se reducen a coordenadas de datos y hechos, ya que la crisis detectada deja en evidencia la confrontación de dos realidades cargadas de significado que no alcanzaron a visualizar “la síntesis” basada en el compromiso político. Los aportes teóricos de Paul Ricoeur se han convertido en referentes conceptuales y axiológicos para configurar la comprensión antropológica y política de varios hallazgos que no podían ser ignorados, tales como el reconocimiento en el régimen de gratitud, la ideología y la utopía en razón de las disimilitudes y los intercambios mutuos, entre otros. En la fase de categorización, surgen espacios para la reflexión sobre la legitimidad, la utopía y el duelo que brindan la posibilidad de responder las interrogantes que motivaron esta investigación e ingresar en un campo de análisis sobre el lado oculto de la reforma (que podría ser el de cualquier acción reformista) que se dio en un ambiente de imposición y ausencia de acuerdos. Este espacio a la vez nos invita a reflexionar sobre ¿Cuánto «cuesta» el logro del fin deseado en los términos de la pérdida previsible respecto de otros valores? (Weber, 1978).

CAPÍTULO II

UNA HISTORIA NECESARIA: La educación pública ecuatoriana

Tratar de resumir las transformaciones de la educación ecuatoriana en una breve reseña histórica, más allá de que en el intento se obvian datos y hechos por demás relevantes, ha tenido como propósito fundamental recordar con afán referencial y didáctico la transformación ideológica de la educación pública en el contexto de diferentes etapas que marcaron la historia de nuestro país. Es evidente que como condición sine qua non a la coyuntura política, económica y social del Ecuador saldrá a relucir la construcción de la identidad del maestro ecuatoriano en el marco de la institucionalización de la formación docente. Tres etapas (caras) se constituirán en el hilo conductor de esta historia para efectos de descripción y comprensión de los giros de significado en la vida de la educación ecuatoriana y a la vez entender que “las entidades descentradas,... no son infinitamente fragmentarias sino que se constituyen en relación con la biografía, la historia, la cultura, y sobre todo, el lugar (Radcliffe y Westwood, 1999: 15) al evidenciar que los maestros no son producto únicamente de una crisis, sino de un significado en el tiempo y en un territorio.

1. Primera cara. La educación en los inicios de la República

Con el advenimiento de la Independencia nuestro país experimentó una ruptura del statu quo colonial, ya que los bríos revolucionarios tenían por misión abolir el antiguo régimen para dar paso a otro orden social, la resistencia más grande se dio cuando se afectaban los intereses de la Iglesia, ya que “ésta había sido, durante el régimen colonial, no solo el bastión ideológico de la feudalidad y el tradicionalismo, sino parte sustantiva de la estructura del poder” (Núñez, 2000: 189). El poder republicano se constituyó entre frecuentes conflictos entre el gobierno y la Iglesia, y es así que “fue la educación uno de los campos de mayor confrontación ideológica entre los reformistas liberales y los tradicionalistas conservadores” (ídem: 194).

En 1821 se decreta una ley de corte trascendental en la educación promulgada por el poder republicano que da muestra fehaciente de los conceptos básicos de la educación pública, basada en los principios de educación de todos los ciudadanos para

el progreso del Estado y la felicidad pública; la responsabilidad esencial del Estado en la educación de los habitantes del país y de los padres en la educación de sus hijos; la obligatoriedad de los padres de enviar sus hijos a la escuela primaria; el derecho de los padres de elegir la educación para sus hijos, sea privada o pública; la uniformidad del método de enseñanza en toda la República, y; la preocupación especial por la educación femenina e indígena.

Simón Bolívar en su afán por consolidar el gran Estado-nación y aprovechando los vientos revolucionarios instauró la transformación educativa que estuvo mediada por la institucionalización de la educación pública, fundamentalmente de la educación primaria. La visión de Simón Bolívar “sostenía que un nivel educativo, al menos básico, era necesario para el funcionamiento de la justicia y la democracia, para el ejercicio de la ciudadanía”. (Ayala, 2008: 15). Se avizoraba un nuevo sistema educativo con la característica excepcional de que debía ser público, ser masivo, ser gratuito, ser innovador. Con estos cambios se percataron de la necesidad de promover maestros nacionales, es así como el Congreso General de Colombia aprobó la instalación de escuelas normales de método lancasteriano¹ en las principales ciudades del país. “En la naciente república se desató un verdadero entusiasmo por la educación pública, que la ciudadanía apreciaba como un positivo fruto de la Independencia Nacional” (Núñez, 2000: 200).

El proyecto bolivariano no pudo salir de la incidencia ideológica y represiva de la época, el poder terrateniente regional encontró asidero en la consolidación del Estado-nación y el espíritu colonial presente a través de la figura terrateniente atestiguaba con fuerza la presencia de un estado precapitalista marcado por una gran influencia del sistema de hacienda², y es en este contexto que una vez iniciada la vida republicana del Ecuador como estado independiente “a la contrarrevolución Floreana le sucedió la Garciana, ambas igualmente feroces en destruir la perspectiva nacional iluminada por Bolívar” (Ortiz, 1990: 154). La educación no dejó de ser terreno ideológico de la Iglesia, y es así que en el período garciano el aparato educativo cumplió el rol de enlace tanto en el sector rural como en el urbano, la alfabetización permitió que

¹ Este método consistía en que los alumnos más avanzados se convirtieran en mediadores del proceso de enseñanza – aprendizaje fungiendo el papel de tutores bajo el control de un solo maestro.

² Sistema en el que se veían disminuidos fundamentalmente los indígenas y campesinos.

la educación sea un factor vinculante entre el Estado, los indígenas y los campesinos, con una evidente intención de controlar esta población para ratificar el orden social establecido. En la ciudad se instalaron centros educativos ampliando la cobertura educativa con la venida de religiosos de diversas órdenes traídas del extranjero y a pesar de que la educación se tecnificó y se amplió a sectores antes marginados no prosperó en el sentido de constituirse en una herramienta de oportunidades para todos.

2. Segunda cara. Laicización de la educación ecuatoriana

Con Eloy Alfaro, precursor de una nueva etapa en la historia ecuatoriana, se inicia un periodo de gran trascendencia en la educación ecuatoriana: la “Revolución Liberal”. Este proyecto se constituye en un referente fundamental para la edificación del Ecuador Moderno, articuló “a amplios sectores del latifundismo costeño, las capas medias y también al campesinado del litoral y el artesanado urbano” (Ayala, 1996: 138). Se apuntaba a la conformación de un estado laico basado en ciertas garantías como la “libertad de conciencia” y la “libertad de cultos”, principios que constaron en la nueva constitución. Con este proyecto también se alineó la burguesía comercial y bancaria como grupo de poder interesado en dar esa transformación a las viejas prácticas de dominación estatal, es así que se pregona la libertad como axioma vinculante de bienestar y desarrollo para todos. La lucha contó con el apoyo de varios sectores que se desarticulaban y desvanecieron al igual que el “viejo luchador”, cuando las oligarquías mostraron su verdadero interés en consolidar un sistema productivo capitalista nacional al servicio de la burguesía.

“El liberalismo entendió, desde el primer momento, que la consolidación de su triunfo político dependía, en gran manera, de la posibilidad de crear un mecanismo de reproducción ideológica. De allí que una de las preocupaciones fuera el establecimiento de un sistema educativo oficial y “laico” (ídem: 147). Se afrontó con radicalidad el proceso de transición de la educación corporativa hacia una educación dependiente del Estado en el Ecuador, se apuntalaron nuevos lineamientos para cimentar el sistema educativo laico y con dificultad se incorporaron sendas reformas una vez declarada la revolución vencedora de 1895, pues el corporativismo religioso se encontraba arraigado

en lo más hondo del comportamiento ciudadano al amparo de las creencias y miedos con grandes intereses económicos y de poder.

El proyecto educativo estuvo fundamentado más en lo ideológico y teórico sin el respaldo económico que sustente la añorada transformación, el número de escuelas era incipiente frente al analfabetismo reinante en el país³. “El Estado y el gobierno se mantuvieron teocráticos, aún con los nuevos hombres” (Uzcátegui, 1981: 99).

2.1. Los Normales

Con el propósito de consolidar el proyecto liberal fue inminente la conversión de la educación en un sistema laico y para ello se requería contar con profesores laicos que aseguren esta transformación ideológica y política en el país. “La formación del nuevo tipo de maestro para los establecimientos laicos fue un serio problema que, luego de sonados fracasos, logró afrontarse dentro del marco de los “colegios normales”, destinados a la preparación del magisterio” (Ayala, 1996: 147). Se fundaron los institutos de formación docente en el año de 1900, el ministro José Peralta contrató profesores de origen norteamericano tanto para la escuela Normal de Varones como para el Normal de Señoritas de Quito. Alfaro pidió los mejores pedagogos a Estados Unidos que sin mayor incidencia en el naciente sistema de educación pública fueron tildados de metodistas por algunos críticos del momento.

En una franca crisis del laicismo de la educación se crearon estas instituciones para que aseguren la formación de los maestros “con proyección educativa a nivel nacional, bajo condiciones científicas al modo de los grandes centros educativos de Europa y los Estados Unidos” (Gómez, 1993: 24) de manera que consoliden el proyecto educativo liberal. El propósito medular de los normales era formar la legión de educadores laicos que necesitaba el país⁴.

³ Emilio Uzcátegui (1981) cita que de los 50.841 habitantes con que contaba la capital de la República, solo 31.800 sabían leer. Transcurrida una década del triunfo de la revolución se cuestiona el mal estado de los planteles, la instrucción religiosa que se imparte en detrimento de la ciencia, la arbitrariedad de las asignaturas y los contenidos.

⁴ En 1906 salen los primeros egresados del Normal de Varones a trabajar en Loja, Tulcán y Guani, del Normal de señoritas apenas se cuenta con 19 graduadas constituyéndose en un número insignificante frente a las necesidades (Uzcátegui, 1981).

“Por estos tiempos se acuñó la frase lacerante, pero verídica, de que el maestro de escuela es el representante del hambre nacional” (Uzcátegui, 1981: 88). Existe ya, por parte de los ministros involucrados en el Ministerio de Educación la preocupación por la deprimente condición de los docentes en relación a sus salarios. Como era de esperarse al no contar con el presupuesto necesario para edificar este proyecto de educación pública, sobre los maestros recayó una buena parte de responsabilidad por la inevitable inoperancia que brinda la falta de formación y capacitación.

Los flamantes graduados pusieron en juego sus vidas, frente a la hostilidad que mostraron los maestros de comunidades religiosas que se habían constituido hasta no hace poco en los responsables hegemónicos de la enseñanza. La iniciación de los normales y sus egresados normalistas fue tensa y difícil⁵, es así que los maestros laicos a inicios de este emprendimiento liberal no eran bien vistos, pues la iglesia contribuyó a su desprestigio.

La presencia del pedagogo español Fernando Pons y del profesor colombiano Manuel de Jesús Andrade en el sistema de formación docente inicial contribuyó a la difusión de las ideas de Pestalozzi, Herbart y Froebel en la acción educativa aunque no lograron consolidar esta propuesta como se hubiera querido en la fase inicial de los institutos normales. A Pons se le designó en 1906 director del Normal de Varones, su contingente profesional de avanzada fue fundamental para el engrandecimiento de estas instituciones. En este mismo año en el artículo 51 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública se dispone que los maestros graduados en las escuelas normales sean preferidos para los cargos de las escuelas primarias, garantizando su reconocimiento y valoración en el campo profesional.

En las primeras décadas del siglo XX, los esfuerzos se fueron sumando entre aciertos y desaciertos para institucionalizar la educación laica y con ella la formación de los maestros, se había codificado a los maestros por clases (1ra, 2da y 3ra) que eran asignadas según el puntaje obtenido en unos exámenes aplicados por los tribunales

⁵ En la plaza los normalistas fueron perseguidos por centenares de hermanos religiosos que se formaban como profesores en escuelas católicas, cuando los laicos eran apenas cinco. Gritaban “afuera los laicos”, arrojaban una lluvia de piedras contra los inofensivos maestros normalistas (Uzcátegui, 1981: 110).

nombrados por los Consejos Escolares, a más del número de años de servicio. Irónicamente el normalista salía con el título de segundo grado a pesar de su formación, y es recién en 1920 que se decreta que los maestros pueden canjear el título de segundo por el de primero sin dar examen. Los normalistas al igual que los alumnos de la escuela de Artes y Oficios empezaron a recibir becas para estudiar en el extranjero como incentivo para su formación profesional. Se revela el gran compromiso de los mandatarios en apoyar a los normales y esto se evidencia en las partidas del Presupuesto⁶.

2.2. Las Misiones Alemanas

En nuestro país la influencia extranjera en el campo educativo no fue tan determinante como lo fue en su momento la presencia de las Misiones Alemanas. En dos ocasiones estuvieron presentes pedagogos alemanes para consolidar las instituciones formadoras de maestros y por consiguiente a través de sus egresados llegar a todo el sistema educativo nacional. La primera Misión Alemana fue traída por el Ministro de Instrucción Pública Napoleón Dillon en 1914 y la segunda por el Ministro Pablo Vásconez en 1922. Los pedagogos alemanes con gran maestría introdujeron teorías pedagógicas innovadoras que respetaron los rasgos de identidad de los estudiantes, “la doctrina pedagógica y psicológica de Herbart fue introducida en nuestro medio con algunas variantes, considerando el carácter del alumno ecuatoriano” (Gómez, 1993: 59). Los normales se constituyeron en laboratorios no solo pedagógicos sino sociales porque a través de las nuevas metodologías basadas en la condición física, psicológica y de salud de los alumnos como centro de interés se entendía su individualidad afín con su entorno social y cultural.

Hasta la llegada de los alemanes la organización y planificación curricular del sistema educativo y de los institutos normales había sido deficiente, de ahí la urgencia del ministro Dillon por incorporar personal extranjero preparado tanto en la teoría como en la práctica educativa que garanticen la excelencia normalista y a su vez promocionen la cultura para todo el país. Con la presencia de Dillon la educación toma un nuevo

⁶ En el año 1917 de \$20'386.583, 08 del presupuesto general del Estado se asigna 100.000,00 para cuatro institutos normales, 246.005,08 para las cuatro universidades, 278.842,04 para los planteles secundarios y 1'125.723,20 para las instituciones de instrucción primaria (Uzcátegui, 1981).

impulso, cuestiona al Consejo Superior existente, ya que éste tenía la responsabilidad de legislar y normar la enseñanza de educación primaria y no contaba con la preparación pedagógica para definir los derroteros de la educación moderna, sus miembros estaban totalmente alejados de la realidad de este nivel y los desaciertos hablaban de su incompetencia. Por ello rechaza la titulación de los maestros “en virtud de un *examen trivialísimo* ante un tribunal y pide que solo los normales puedan dar título” (Uzcátegui, 1981: 128). Con esta crítica le da un respaldo a los institutos normales y se ratifica su institucionalidad como formadores y acreditadores de maestros a nivel nacional.

Luis Napoleón Dillon en su informe llama la atención sobre el papel de la educación en el progreso nacional y pone como ejemplos a Alemania y Japón, en donde la educación y la escuela popular han sido el germen del progreso así como “el realce y la gloria de sus naciones” y habla además sobre la vulnerabilidad de los normales al no existir profesorado científicamente formado bajo la responsabilidad del Estado, lo que no ha permitido “asignar a los institutos normales el rol esencial que les corresponde, puesto que estos deberían preparar... a los especialistas en forma teórica y práctica en principios y experiencias de la pedagogía” (Gómez, 1993: 62). Con Dillon se creó la Oficina de Fomento que se encargaba de administrar el material y mobiliario para las escuelas, su creación fue acertada, pero luego se la eliminó y con ésta el Museo y la Biblioteca Pedagógica vinculados a esta dependencia⁷.

Posteriormente Manuel María Sánchez, como Ministro de Educación, enfatiza en su informe a la Nación la imperiosa necesidad de educar a los niños ecuatorianos sin discrimen alguno, sostiene que “todo sistema educativo corresponde a un ideal social determinado y que lo que se ha llamado política pedagógica es la gran necesidad, la suprema necesidad del Ecuador” (Uzcátegui, 1981: 134). En el proceso de institucionalización de la educación pública también fue importante la gestión de Sánchez en el periodo de Leonidas Plaza ya que mostró especial interés por “mejorar la cultura científica y pedagógica del magisterio, su remuneración, su dignificación, y el

⁷ Se las consignó al Normal Juan Montalvo.

mejoramiento en general de la educación” (ídem, 1981: 165). Para ello desplegó una serie de políticas públicas que promovieron el aumento de las escuelas sumado al mejoramiento de las ya establecidas sin descuidar los aspectos cultural, profesional y económico de los profesores.

Con la coordinación de la Misión Alemana se organiza la Primera Conferencia Pedagógica Nacional para difundir el Reglamento de Régimen Escolar y los nuevos planes de estudio. Esta acción “no solo permitió revitalizar a un magisterio que a duras penas contaba con el mínimo prestigio social en la vida pública, sino también permitió centralizar realmente el manejo de la educación y difundir sus nuevas conquistas” (Gómez, 1993: 70).

Para 1919 se había consolidado la institución normalista y es así que se contaba con siete escuelas normales: dos en Tulcán, dos en Ibarra y una en Otavalo, a más de las de Quito. En 1920 se llevó a cabo la Segunda conferencia Pedagógica Nacional que “más que un balance de la cooperación alemana en los Normales, reflejó un trabajo elaborado en conjunto por los mejores egresados del Normal Juan Montalvo, por lo que sus resultados son el primer modelo educativo desarrollado por los maestros ecuatorianos” (ídem: 71). Con la sistematización que alcanzó la educación pública comandada tanto por el equipo de pedagogos alemanes como los nuevos perfiles formados en los institutos, la institucionalidad de la formación docente alcanzó una reputación y confiabilidad que marcó un nuevo hito en la historia de nuestro país, entre 1914 y 1926 egresaron 335 alumnos destacados por su formación profesional. La garantía de que los maestros laicos hayan sido formados por las misiones alemanas contribuyó a que las administraciones locales de diferentes provincias pugnen por contratarlos mejorando sus salarios y condiciones de contratación. “La idea positivista de la educación como “alma del progreso” (ídem: 72) conseguía sus frutos, la educación como ente de “solidaridad ciudadana” (mediante herramientas curriculares y pedagógicas) se acercaba más a los propósitos de la burguesía que pujaba por integrar al pueblo en el proceso productivo capitalista, sin contar con que este proceso de escolarización a la vez iba consolidando un insólito proyecto educativo basado en el pluralismo ideológico y la democratización de la enseñanza, superando así, la enseñanza hegemónica y unilateral de antaño.

Con la segunda misión alemana de 1922 se garantizó la continuidad del proyecto emprendido en 1914; este equipo flexibilizó el modelo pedagógico y la metodología, pues el método herbartino se había convertido en un proceso mecánico que no daba apertura a la iniciativa de los maestros. Básicamente se consideraba que la intención de la reforma no era formar teóricos de un modelo pedagógico en especial, sino que era necesario preparar al magisterio para educar a la población. En esta ocasión se dio énfasis a la corriente pedagógica de la Escuela de Trabajo que difundía el principio basado en *aprender haciendo* y *trabajar aprendiendo* sin descartar la corriente herbartina que en esta segunda misión terminó siendo neoherbartina, bajo esta dinámica los maestros reforzaron su espíritu profesional con orientación a lo social sin perder de vista su formación científica. La formación a los maestros no estaba dada únicamente por la teoría, se dio un proceso formativo desde la práctica de hábitos de convivencia y de responsabilidad que fueron calando en lo más profundo de los normalistas a través del ejemplo de los maestros alemanes que con una disciplina férrea demostraron su compromiso con el modelo educativo que impartían⁸.

La educación ahora compartía un presente exitoso y le apostaba a un futuro prometedor, pero en este contexto los grupos oligárquicos seguían manejando los andariveles económicos del destino ecuatoriano, y en el desbalance existente desde la perspectiva social habían surgido actores (un sector importante fue el de la educación) que buscaban cambios en la realidad nacional y que se mostraron inconformes con las continuas crisis que marcaba la asimetría cada vez más marcada entre los ciudadanos. “En tales condiciones, la cúpula administrativa estatal ya no pudo entregar ningún aporte significativo frente a las demandas educativas, puesto que había roto con la base popular del proyecto liberal precedente” (Gómez, 1993: 84).

2.3. La educación laica después de la Revolución Juliana

En estas condiciones el liberalismo perdió su base popular y esto desencadenó la Revolución Juliana en 1925 con la dirección de varios militares progresistas. Las reformas propuestas apuntaban a consolidar más el Estado como garante del desarrollo

⁸ Por ejemplo, “les enseñaron que la obligación profesional no solo consiste en cumplir formalmente con la hora de clase, sino, además, reemplazar a sus compañeros en caso de que éstos faltaran a sus labores diarias” (Gómez, 1993: 85).

capitalista con la presencia de diferentes actores corporativos como los sindicatos, los gremios, las comunas. “La fuerza social que empujaba el proyecto reformista era sin duda de origen pequeñoburgués” (Cueva, 1996: 93) que se había aliado con la oligarquía serrana, que no se mostró nada esquiva en apoyar este proyecto reformista para sopesar a la poderosa burguesía de Guayaquil.

La etapa generada desde 1925 se caracterizó por tener la influencia de “tres vertientes: una de índole ético-social, otra de orientación científica o científicista, y una tercera de carácter pedagógico, todas ellas “muestran una vocación o interés por lo social” (Tinajero, 1996: 195). La educación y la cultura en franco compromiso con los procesos sociales y la crisis asumieron una posición política en su mayor parte con orientación de izquierda generando un contrapeso a la burguesía que había calado con fuerza en las estructuras estatales de poder.

“Si la imagen de los maestros había sido desvalorizada hasta entonces, tanto en términos económicos, como de reconocimiento social, por una forma de división social del trabajo intelectual que ubicaba al magisterio entre “las actividades bajas”, a partir de los 30 se observa su mayor presencia en el escenario público. Esto fue resultado, en parte, de modificaciones en la sociedad estamental y el nuevo rol de las capas medias, pero a la vez de la consolidación del campo educativo laico” (Goetschel, 2007: 119).

Es necesario “subrayar el contraste entre el periodo de nuestra historia comprendido entre 1925 y 1948, durante el cual se suceden, en un clima de tormenta, 23 gobiernos en igual número de años, y el período siguiente, de 1948 a 1960, caracterizado por una notoria estabilidad política” (Cueva, 1996: 112).

El presidente José María Velasco Ibarra, que cumplió cinco periodos en el mandato con grandes exabruptos y cortes desde 1934 hasta 1972, promovió la escuela activa como nuevo modelo pedagógico que sustentaría las reformas implantadas en el sistema educativo público. En realidad con las misiones alemanas ya se había generado una introducción a las propuestas de esta escuela nueva, y las pretensiones en este periodo de la educación era consolidar el proyecto en mención. Sin embargo, Uzcátegui menciona que “nada más teórico e irreal que este decreto que no reformó de manera alguna la escuela primaria ni pudo cumplirse sino en mínima parte” (1981: 173). Al parecer el caos político y económico generado en esta fase de la vida republicana del

Ecuador no contribuyó con el proyecto educativo que se había emprendido anteriormente con las misiones alemanas.

En agosto de 1944, se reúne el Congreso Nacional del Magisterio Ecuatoriano, organizado por el Sindicato Nacional de Educadores y auspiciado por el Gobierno, se expide la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio que se legalizó en 1945. Según Goetschel (2007) en este mismo año el magisterio logra en la constitución la ampliación de la representación funcional de los educadores en el congreso de 4 a 10 postulando varios artículos de índole social en la constitución. Luego con la dictadura de Velasco se derogó esta ambiciosa constitución con enfoque social generando la conmoción de diferentes actores sociales y del magisterio, poniendo fin a la educación laica como responsabilidad exclusiva del Estado. También se disminuyeron los diputados, representantes de la educación pública, de diez a tres y se observa que para este año la educación laica sufre un remezón al igual que los maestros, “aproximadamente solo el 25% del magisterio estaba integrado por normalistas” (Goetschel, 2007: 145).

Con el liberal Galo Plaza Lasso (1948-1952) se retoma el proyecto modernizador centrado en el Estado a través del vínculo irrefutable entre educación y desarrollo en el marco de la modernización y fortalecimiento del Estado con procedimientos democráticos. Con el propósito de evitar la migración se dio énfasis a la educación en el sector rural impulsando la formación de normales rurales con el propósito de que existan profesionales docentes que respondan a las particularidades del sector.

3. Tercera cara. Décadas de los 60,70 y 80

Con el impacto político que tuvo en toda la región la revolución cubana en la década de los sesenta arranca una época no solo de remezón ideológico sino de gran influencia económica dada por la inversión de los Estados Unidos en Latinoamérica. Estados Unidos en una campaña por desprestigiar la consumada revolución gestada en Cuba se propone “un ambicioso programa, bautizado con el nombre de *Alianza para el Progreso*, al que se destinarían veinte mil millones de dólares durante los siguientes diez años y con el que se realizaría (se auguraba) la “revolución pacífica” que cambiaría la faz de América Latina” (Cardoso, 1996: 15).

En el Ecuador en esta década (60) fluye capital extranjero en grandes proporciones lo que influye en el sector industrial para su tecnificación y crecimiento, de esta manera surge un significativo proletariado industrial y una reducida burguesía en el sector. Se estimuló la modernización afirmando una economía de corte capitalista dependiente del mercado internacional.

Durante la administración de Carlos Julio Arosemena, el Ministro Gonzalo Abad Grijalba dio gran impulso al sector educativo con la expansión de la primaria, la campaña de alfabetización, creación del departamento de planeamiento integral, creación de instituciones de educación terciaria, entre otras acciones de gran importancia. Posteriormente, “el gobierno nacionalista revolucionario de 1972-1979 conservó el modelo propuesto y lo impulsó en la práctica” (Espinosa, 1988: 12). En esta etapa se dio énfasis a la expansión de la educación primaria y frente a la demanda de recurso humano se intensificó la creación de partidas para profesores.

El Plan de Transformación y Desarrollo del Gobierno Nacionalista y Revolucionario, llegó hasta postular que el incremento en el coeficiente de escolarización aumentaría indefectiblemente el número de egresados, lo cual, a su vez, obligaría a la creación de nuevos cargos de profesores y locales escolares, generándose así un incremento en el nivel educacional general de insospechables repercusiones en el crecimiento económico, en una más equitativa distribución del ingreso y hasta un aumento proporcional de la movilidad social (Paladines, 1988: 47).

Este proyecto desarrollista basado en el factor de acceso a la educación como causal directo de bienestar se expandió, y en este modelo se han hecho explícitas otras verdades de la educación: elitismo, ausencia de investigación científica y tecnológica, presencia de modelos educativos poco significativos, analfabetismo, deserción y docentes cada vez más ausentes de las soluciones porque han pasado a formar parte del problema. Sin embargo, “esta modalidad de reforma alcanzó una legitimidad social previa que le permitió una presencia estable en las agendas⁹ de política” (Arcos, 2008: 40) en los siguientes años hasta la inminente reforma de los noventa.

⁹ Arcos señala que al hablar de Agenda considera la definición dada por Paidoleau: es el conjunto de problemas que apelan a un debate público, e incluso a la intervención (activa) de las autoridades públicas legítimas.

Desde 1962 hasta 1979 se manejaron similares expectativas en relación a los propósitos expansivos de la educación bajo la rectoría centralizada del Ministerio. Esta fiebre expansiva del servicio educativo se constituyó en una red que garantizaba el suministro sin apelar con el mismo ímpetu a la calidad, hecho que no solo afectó a los estudiantes sino a los maestros.

“La reforma por el acceso, al ser un proceso altamente centralizado, con limitada participación de niveles descentralizados del gobierno y de otros actores del sistema educativo como los padres, terminó por fortalecer un solo actor, los maestros y la burocracia del Ministerio de Educación. Estos pudieron incidir en las políticas, la Ley de carrera docente es un ejemplo, en el destino final de los recursos fiscales destinados a la educación y bloquear cualquier cambio que pudiera afectar su estatus. (Arcos, 2008: 44).

Si bien “la “democratización de la enseñanza” solo se daría y no en forma completa, a partir de los años sesenta del siglo XX, con la reforma agraria, una mayor industrialización y modernización de la sociedad” (Goetschel, 2007: 145), no es menos cierto que con la corriente económica desarrollista en este marco de democratización, “se plantea un nuevo paradigma que quita a los maestros su rol de líderes comunitarios, para ubicarlos como ejecutores de una modernización, expresada en la línea de la “tecnología educativa”, que ya acerca la imagen del proceso educativo a la de una empresa de producción” (Isch, 2004: 126), y con este fenómeno se observa el distanciamiento de los maestros de las comunidades, la salida del sector rural hacia las escuelas urbanas, ratificando así la pérdida de liderazgo en la comunidad que había sido uno de los pilares en el preludio de la docencia ecuatoriana.

En el periodo de la dictadura militar ejercida por el General Rodríguez Lara (1972-1976) se crean siete institutos normales superiores fiscales¹⁰ y tres normales particulares; los colegios normalistas fueron transformados en colegios técnicos y de formación media hasta 1981, año en que Jaime Roldós Aguilera como presidente de la república con el retorno del régimen democrático devuelve la sección normalista a los colegios de origen.

¹⁰ Estos institutos normales fueron distribuidos de la siguiente forma: en Quito (Nº1); en Guayaquil (Nº2); en Cuenca (Nº3); en Chone (Nº4); en San Miguel de Bolívar (Nº5); dos especializados en educación rural y bilingüe (español – quichua) en San Pablo del Lago (Nº 6) y en Pujilí (Nº 7).

En la década de los setenta se consolidan las transformaciones iniciadas en los sesenta, el sector financiero e industrial tiene un despunte en la economía nacional, el crecimiento demográfico es significativo reflejándose en el número de obreros y en las capas medias que son más visibles en la sociedad. La producción y comercialización del petróleo generó una riqueza sin precedentes en el país, lo que le permitió al Estado desarrollar sus planes de desarrollo e inversión en el marco de un crecimiento económico no registrado anteriormente, aunque con altibajos por los condicionantes del mercado.

En esta nueva fase de la historia ecuatoriana la formación docente toma un nuevo rumbo, la planificación y los recursos responden a los objetivos como fin medular del quehacer educativo, el interés in extremis por los resultados deja a un lado el debate teórico e ideológico que caracterizaba anteriormente al modelo educativo. La masificación demandó en alto número la presencia de los maestros en todos los puntos de la geografía ecuatoriana, con el terrible condicionante de que un gran número no fueron formados para tal cometido.

La continuidad de la política que se observa en cuatro décadas, antes que un elemento explicativo es un resultado. La “reforma por el acceso” generó sus propios ciclos virtuosos de demanda/oferta. No se trata de una interacción simple, sino de oportunidades de empleo, carrera profesional, servicios técnicos, tanto públicos como privados que generaron un espacio autónomo –simbólico, social y económico- que alentó a que los diversos gobiernos, independientemente de su naturaleza y orientación política, mantuvieran las políticas de acceso como el centro de la política educativa. (Arcos, 2008: 40)

Después del crecimiento económico experimentado en la década de los setenta, la década de los 80 “corresponde a la peor crisis de la historia del país y que dadas sus características puede señalarse como estructural, que revela el fracaso del reformismo y la descomposición del capitalismo ecuatoriano” (Moncada, 1996: 58). Al hacer un análisis del fracaso de las reformas y del colapso económico en el Ecuador, se expresa que nuestro país “atravesaba por conflictos sociales, luchas regionales e incertidumbre económica en un ambiente de caos político” y que “no es sorprendente, entonces, que mientras otros modernizadores latinoamericanos ponderen sus estrategias, este país todavía lucha con su primera ola de reformas” (Nazmi, 2004: 171). Cabe aclarar que este proceso crítico en la economía y por ende en la sociedad ecuatoriana no arranca

expresamente en los ochenta, responde a un proceso de acumulación y modernización capitalista que se dio con fuerza desde los inicios de la década de los setenta y que no fue evidente en gran parte debido a la producción del petróleo y el alto endeudamiento externo que se generó. En el sector educativo, la legitimidad alcanzada por el modelo expansivo de la educación iba perdiendo espacio, la clase media optó por respaldar y acudir a la educación privada en desmedro de la pública. “Esta acción hacia la diferencia se fundamentaba como una “demanda” de calidad, de adaptación a los nuevos retos que imponía un entorno de cambio rápido, la globalización de sus expectativas de vida” (Arcos, 2008: 42).

En la educación pública con la nueva corriente científico-técnica se llegó inclusive a pensar que la presencia de los profesores ya no era necesaria. “El funcionamiento de la economía es un funcionamiento en el cual el capital ya no necesita, o parece no necesitar ya, de las encarnaciones nacionales que le eran indispensables en el siglo XIX” (Echeverría, 2009: 25)

Frente a la crisis de calidad de la educación ecuatoriana se ingresa en la década de los noventa a una nueva etapa de reformas encaminadas hacia la educación básica, esta vez orientadas a conseguir indicadores de calidad que garanticen una “menor deserción y mejores logros de aprendizaje” (Arcos, 2008: 45). Se inicia el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB) con el propósito de asegurar este cambio cualitativo en la educación, y es en esta reforma, contexto de esta investigación que se analizará una nueva fase en la historia de la educación y su incidencia en la formación docente.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

1. Edificando instituciones. Entre la institucionalización y la institucionalidad.

Al parecer, el punto de equilibrio de la sociedad está circunscrito a acuerdos y desacuerdos, a procesos que generan terrenos fértiles para la edificación de instituciones que aseguren el orden en el mundo social. A través de la historia se ha canalizado el sentido de lo social mediante la construcción de la institución vista como un proceso de ordenamiento, socialización, sistematización de esfuerzos y poderes. Con el apareamiento del capitalismo se propicia un cambio ideológico de gran magnitud “que hace hincapié en la exigencia de acumulación ilimitada de capital mediante medios formalmente pacíficos” (Boltanski y Chiapello, 2002: 3) logrando consolidarse en las creencias colectivas sostenidas por instituciones comprometidas con el sistema. El sistema debía sostenerse en instituciones que influyan en la voluntad colectiva de las sociedades, dando paso a un modus operandi respaldado por justificaciones y argumentos que consciente o inconscientemente eran legitimados. La revolución industrial del siglo XIX, la mayor parte de nuestra política y de nuestra estructura social, y muchas de las crisis de los años ochenta y noventa deben reinterpretarse a la luz de las variables organizativas (Perrow, 1992:20). En la misma línea las escuelas, universidades, hospitales, centros de beneficencia privados y públicos, entidades estatales de diferente género se burocratizaron al estilo industrial.

Usualmente se nos somete a una concepción trilogía de institución-institucionalización -institucionalidad que más allá de un discernimiento de lo morfológico (raíz y sufijos), sustancialmente requiere lo semántico concebido desde lo social. Se observan instituciones de distinta índole que operan en función de construcciones forjadas a través de los tiempos, que han sido sometidas a un proceso de institucionalización y que cuentan con institucionalidad. Con el propósito de comprender y encontrar puntos de acuerdo en función de esta trilogía es necesario precisar algunas definiciones que articulen estos conceptos sin perder de vista sus especificidades.

Las instituciones son vistas como establecimientos que desempeñan una función de interés público según el diccionario de la RAE. A su vez Weber cita a la institución como una asociación y como un agrupamiento configurado por reglamentos establecidos racionalmente (1976: 55), mientras que Dubet retomando el pensamiento de M. Douglas menciona que no son, únicamente “hechos” y “prácticas colectivas”, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. “Las instituciones pueden concebirse en un sentido político; son un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas” (2007: 31).

La institucionalización según el diccionario de la RAE nos indica que es la acción y efecto de institucionalizar, lo que nos hace pensar en acciones para garantizar el reconocimiento legal, constitucional o reglamentario de diferentes sectores de la sociedad a través de sus instituciones. Los actores sociales son comprometidos a participar individual o grupalmente como dispositivos para la constitución de estos entes institucionalizados. “La institucionalización resulta indisociable del desarrollo del espacio democrático” (ídem).

La institucionalidad concebida como cualidad de la institución según el diccionario de la RAE nos remite a aquellas facultades que dan muestra de su calidad, que “aparece muy centralmente condicionada, cuando menos por dos factores: 1) su eficiencia social y 2) su credibilidad” (Alonso y Garcimartín, 2008: 106). La institucionalidad se convierte en acción y le permite ganar o perder protagonismo a una institución.

La sociedad moderna se encargó de legitimar la rutinización de la conducta humana a través de instituciones que preparen a los individuos para lo que se veía venir: las sociedades de empleados y trabajadores. Estas construcciones básicamente eran necesarias para garantizar la supervivencia de los seres humanos y garantizar la continuidad del capitalismo; aquellas actividades que sustentaban las necesidades básicas se convirtieron en justificación de lo público, y “mientras que hemos llegado a ser excelentes en la labor que desempeñamos en público, nuestra capacidad para la acción y el discurso ha perdido gran parte de su anterior calidad” (Arendt, 2003: 58).

En esta dinámica los valores han ido mutándose, transformándose y no se sabe si la gente cree en éstos valores, pero lo que sí es real, es que todas las personas requieren “las garantías morales” que les permitan ejercer su trabajo y su vida.

Sin embargo, cabe indicar que han ido surgiendo conductas humanas que con la pretensión de no alterar el orden social han “logrado la coexistencia de las normas y el autointerés”¹. La relación que existe entre normas y autointerés nos da la pauta de la presencia de prácticas que no responden únicamente a un sistema de influencias inapelables e indiscutibles, ya que las primeras abordan procesos sociales de autorregulación y lo segundo es un proceso individual de autodeterminación. Quizá en ese intento por desentrañar la naturaleza de las normas sociales es necesario descubrir las motivaciones individuales que liberan las acciones del ser humano, el mismo que ha ingresado en una modernización del statu quo permanente. Cuando Jon Elster (1997) menciona que la sociedad está formada por dos clases de personas: los que creen en las normas y los que manipulan a los que creen en ellas ingresamos en una seria reflexión ética sobre las prácticas sin poderes reguladores del autointerés y de las normas; esto no dista de lo que sucede en ciertos contextos sociales aunque se hace énfasis en que la mayoría de normas son compartidas tanto por aquellos que son manipulados como por los que son manipuladores.

En el recorrido teórico del nuevo institucionalismo se hace énfasis en gran parte a la estructura formal de las organizaciones que no precisamente responde a los objetivos que persiguen sino a un rol puramente simbólico. Bernasconi (2009) aclara que la estructura organizacional simboliza la adhesión a las instituciones que conforman un determinado campo o sector social. La presencia de esas formas organizacionales institucionalizadas dan legitimidad a la organización y éstas no son legitimadas en las instituciones como prácticas reflexivas que hayan pasado por el tamiz de la racionalidad deliberada; al respecto Bernasconi plantea que las instituciones permean las organizaciones a través de modelos mentales, esquemas clasificatorios, rutinas, libretos y otros estructurantes cognitivos en los que la organización está inmersa y que por lo

¹ Joan Elster (1997) hace un análisis valorativo importante en su texto: El cemento de la sociedad. Ha planteado algunos tipos de normas sociales integradas por campos. Señala normas de consumo, de conducta contraria a la naturaleza, de regulación del uso del dinero, de reciprocidad, de ética médica, de códigos de honor, de redistribución, de trabajo, de cooperación y de distribución.

tanto forman parte del lente a través del cual los miembros de esa organización ven el mundo.

Las organizaciones no son producto únicamente de la imitación en actitud mecánica e irreflexiva una vez que han sido especificados los mandatos sociales, políticos, económicos para los que fueron creadas. Las instituciones se establecen por medio de procesos más complejos y surgen de momentos que denotan una franca intencionalidad basada en: el conflicto y la negociación, los acuerdos, las respuestas a contextos locales, a procesos de experimentación y aprendizaje, etc.

Como era de esperarse la economía política neoliberal también ha incidido en el campo educativo bajo premisas similares a las que manejan las empresas, como son: más mercado, más privatización, y una legitimidad que no es otorgada exclusivamente por el Estado.

Estamos frente a una dinámica globalizadora con cambios acelerados y la influencia de la ciencia y la tecnología que ha permitido una desmedida explosión de transformaciones inesperadas que han incidido en el nivel de incertidumbre de los individuos y de los colectivos. En medidas paliatorias se han constituido las reformas, la adopción de nuevas políticas, la creación de nuevas estructuras que subvencionen las consecuencias de estas manifestaciones propias del sistema *capitalista*. Las instituciones están formando parte del problema y la solución, “la formación a través de procesos organizativos puede producirse de dos maneras: a través de “satélites” de organizaciones económicas y a través de “sucursales” de organizaciones no económicas (Perrow, 1992: 22). Si consideráramos esta clasificación ¿nos enfrentamos a dos posiciones ideológicas diferentes? o ¿a dos prácticas diferentes con la misma ideología? Posiblemente la relevancia de estas interrogantes es saber si estas organizaciones económicas y no económicas responden a un principio fundamental que es el del respeto a la dignidad humana y si este criterio forma parte de la ideología de las mismas. “La dignidad humana es un ideal, es porque no se da de manera perfecta en la realidad..., no es algo dado, sino un proceso que requiere de lo dado” (Yurén, 2000: 22).

“Las instituciones no son juzgadas por lo bien que facilitan el logro de algunos objetivos, sino por cuánto contribuyen al orden social y la estabilidad. Las instituciones cambian cuando producen inestabilidad en vez de orden” (Meyer, 2006: 220). Las organizaciones no solamente afrontan las consecuencias de sus prácticas, sino de sus resultados sujetos a valoración, es por ello que al ser racionalizados como aceptables (socialmente son aceptados como legítimos), contribuyen a mantener el orden social y la sociedad las reconoce. Sin embargo, cuando sus acciones o contribuciones son contrarias a lo que determina el nivel de tolerancia social se ven sometidas a fuertes presiones que a su vez producen inseguridad al interior de las mismas. “El defecto de la institucionalización engendraría los conflictos y las protestas de los grupos deseosos de ver sus demandas atendidas y reconocidas como legítimas” (Dubet, 2007: 32).

2. La institucionalización de la “maquinaria escolar”

La educación constituida como institución “es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” (Fernández, 2001:17). La educación como tal surgió como ese sistema regulador del comportamiento de los seres humanos a través de la normatividad y los valores circunscritos a cada época, lo que ha definido su filosofía, su ideología y por ende su identidad institucional.

La educación se convirtió en una institución clave para transmitir los valores sociales. De ahí, que el interés pedagógico de Durkheim, radicó en cómo se da la educación institucionalizada a la que él denominó “la maquinaria escolar”. “El proceso educativo tiene como función no solo asegurar el desarrollo del individuo, no solo hacer de él un ser social, sino principalmente, asegurar la sobrevivencia de una sociedad, la perennidad de sus “condiciones de existencia” (Filloux, 1994: 25).

Con la institucionalización de la educación, las instituciones educativas se convirtieron en portadoras de una función social legitimada como un bien público y que debió ser sustentada y garantizada por el Estado; sin embargo, con el tiempo se ha ido transformando la significación social de la educación en pos del “bien común”, término que ha resumido el sentido colectivo de las vigencias más que el de las necesidades reales de la sociedad; la responsabilidad que ha asumido o se le ha asignado a la

educación va de la mano con “la conservación del orden social, por medio del reconocimiento de un imperativo de moralidad” (Boltanski, 2000: 42).

Desde la implementación de la educación como un bien público, ésta no ha logrado independencia de acción y discurso, se ha sometido a un sistema que se robustece con proyectos nacionales sean estos acertados o no para el conflicto y la crisis social en varios momentos de la historia nacional. La innovación que le ha impuesto el sistema está circunscrita al trabajo y a la necesidad de sobrevivir al estilo capitalista. El desarrollo como discurso ha calado en lo más hondo del esfuerzo colectivo para sostener el crecimiento económico. Por consiguiente, los esfuerzos de las políticas y reformas educativas han tenido una orientación tecnicista sin dar cabida a la reflexión oportuna en un ámbito democrático, pues el desarrollo de competencias críticas evitarían la homogeneización de la conducta humana basada esencialmente en los fines y en los medios como un proceso cíclico y homogeneizador de nunca acabar, anulando la opción de pensar en *quién o quiénes* asumen los sacrificios (independientemente de su naturaleza), impidiendo encontrar instancias axiológicas que revelen las miserias del ser humano en un contexto no únicamente humano, porque al hablar de *quién* se evidencia a los otros, ese lado no humano también necesario para la acción educativa.

Existe una pretensión mundial por unificar un modelo general moderno de Estado-nación. Las acciones educativas con o sin conciencia de los propósitos de esta corriente tratan de unificar las acciones nacionales en pos de la propuesta mundial de un sistema educativo homogeneizado. Es así que las políticas públicas en el Ecuador respondieron a dos momentos: “la primera se dio en un amplio horizonte temporal que se extiende desde fines de los años 50 hasta inicios de los años noventa y a la que hemos denominado la reforma por el acceso, La segunda es la reforma por la calidad de la educación que fue una iniciativa de los años 90” (Arcos, 2008: 31). En primera instancia en Ecuador el eje de una propuesta educativa de avanzada era conseguir el mayor número de matriculación en educación general básica, sin que esto revele en realidad la calidad del aprendizaje de niños y jóvenes, estos resultados fueron concienciados y posteriormente vienen otras reformas en las que el objetivo medular era conseguir la calidad de la educación, cuyos resultados fueron y son cuestionados. Se pretende actualmente abordar instancias como la profesionalización de los profesores, la

evaluación, el sistema universitario, el currículo,... Todo esto en el marco de la consolidación del Estado- nación desde una perspectiva mundial (Meyer y Ramírez, 2002) que se ha tratado de infundir también en los países latinoamericanos para no ir más lejos.

Es importante determinar que la globalización de la educación es un fenómeno ineludible; la comunicación, la difusión de modelos normativos del Estado-nación, las ideas sociales, técnicas y científicas, los modelos profesionales generalizados han dado lugar a “una integración profesional y organizativa mundial” (Meyer, 2002).

Organismos internacionales como la ONU, el BID, la UNESCO, el BM, entre otros, han emprendido una campaña de estandarización de la educación, de tal manera que se manejan discursos similares en Latinoamérica como en Europa, Asia o África, la diferencia son los resultados, los recursos, las oportunidades para desarrollar estas propuestas. Sin embargo, es importante saber si estas campañas responden a las diferencias culturales y prospectivas de cada país antes de generalizarlas. Si bien es cierto que no podemos hablar de un ser humano sin pensar en el colectivo de la humanidad, es complejo asimilar la educación desde esta propuesta de la identidad mundial sin pensar en la singularidad de cada nación y a la vez de sus ciudadanos. El individuo multidimensional, sujeto de una ciudadanía individual que no deja de ser colectiva y que inevitablemente está cargada de significación, es otorgada en buena medida por ese territorio inmediato llamado comunidad, ciudad, país. “Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta –los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que el sujeto humano encuentra a la vez seguridad, pertenencia y desarrollo” (Fernández, 2001: 20).

Al incorporar las políticas, reformas, proyectos de intervención es frecuente que se constituyan los recursos humanos y materiales en torno a una estructura organizacional en elementos meramente funcionales; es necesario significar y re-significar el valor instrumental dado a las instituciones que se encuentran subordinadas a objetivos que aparecen como propios de la organización y que son derivados de procesos externos; y lo que es aún más determinante generar un verdadero significado

para los actores comprometidos con la causa institucional. “Organizar instituciones educativas es disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad para conseguir la mejor realización de un proyecto educativo” (Gairín, 25: 1996).

Una vez que la educación experimentó la sistematización, se especializó y esto exigió la delimitación de objetivos, adecuación de medios y estructuras para consolidar las futuras organizaciones. Es así que las organizaciones educativas están condicionadas a responder y asumir las funciones que la sociedad les asigna en cada momento histórico. Éstas sobrellevan un significado explícito e implícito que permite que coexistan lo socialmente aceptado como asegurador del orden establecido y lo encubierto u oculto que se encuentra configurado en las entrañas del carácter cultural y social. Es necesario clarificar qué cambios estructurales e ideológicos se han generado una vez que los objetivos se han transformado, y si es que las personas concientian y sintonizan con estos cambios, las instituciones son aquellas que guardan “los rasgos más duraderos de la vida social” (Giddens, 1998: 60). Por lo general las autoridades institucionales responden a criterios tecnocráticos que dan suprema relevancia a los organigramas y al detalle de las funciones y tareas en desmedro del análisis de las singularidades y generalidades de los colectivos institucionales que denotan otros niveles de conflicto e incompatibilidad, se asume que estos problemas se los debe abordar desde perspectivas simbólicas o sociocríticas que al parecer entran más al campo de la investigación que en el de la gestión.

La institución educativa a más de responder a un momento histórico es concebida como una construcción social que responde al contexto socioeconómico que la determina. El sistema educativo es el que las norma y organiza, pero al interior de éstas se experimenta un proceso de asimilación-adaptación en primera instancia como producto de la reproducción de las estructuras y prácticas encomendadas. El tiempo y las condiciones inherentes a cada sociedad son factores que generan procesos de crisis y desadaptación, es imprescindible que los agentes a nivel macro y meso contribuyan con procesos reflexivos que les permitan ingresar en una dinámica progresiva y racionalizadora de la problemática de la que son protagonistas; la autonomía como principio potenciador de sus capacidades es desencadenante de actitudes creadoras y

propositivas que van alimentando la cultura e identidad institucional como referente diferenciador del colectivo de las demás instituciones.

Que cada sociedad tenga su modo concreto de organizar la educación no quiere decir que no pueda obtenerse un concepto de educación válido para todas las épocas históricas. Lo que hay de común en todas ellas es que la educación siempre busca transmitir un doble conjunto de rasgos culturales: aquellos generales de una determinada sociedad, junto con los que son particulares de los diversos grupos que en esa sociedad existen (Durkheim, 2002: 17).

Durkheim menciona que la institución educativa no es únicamente un lugar de aprendizaje, también es un “espacio moral”, no es tan solo un lugar donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda a los maestros tanto como a los niños (Filloux, 1994: 34). “El carácter de las instituciones educativas les hace compartir el sentido de lo educativo, dirigido en la perspectiva individual al desarrollo de la persona (fomentar la creación de una escala de valores educativos) y en la perspectiva social a potenciar el proceso de socialización” (Gairín, 1996: 27). La indeterminación de las instituciones educativas las convierte en débiles organizativamente manteniendo una unidad precaria atada a requisitos formales y superficiales. “La misma dinámica de desajuste interno afecta a la escuela en su relación con el entorno. La falta de coherencia y adecuación somete con frecuencia la escuela a la crítica, burla y desprecio de la sociedad”. (ídem: 31). Comprender una institución es también comprender al individuo, las organizaciones educativas son el reflejo de las dinámicas sociales y en este ámbito se las piensa como pioneras de las innovaciones y transformaciones hacia el progreso y desarrollo, ineludiblemente son más visibles porque son organismos vivientes que reflejan lo colectivo. Ese es el caso de “la escuela primaria que logró transformarse mucho más profundamente de lo que suele creerse, sin que los actores hayan tenido la sensación de romper brutaemente con una historia y con un modelo” (Filloux, 1994: 107).

En el proceso de institucionalización de la educación el tema de la profesionalización de los maestros se ha constituido en un requerimiento paralelo, y es así que en América Latina se da su institucionalización a mediados del siglo XIX, posterior a los logros independentistas de la región con la creación de los institutos normales para consolidar los Estados nacionales.

El sistema de formación docente es una institución medular cuya legitimidad se configuró en la institucionalidad de la educación general, es así que este sistema por su complejidad demanda ser concebido desde la concepción trilogica de institución-institucionalización-institucionalidad, ya que exige una construcción social integral extendida en el tiempo. El sistema de formación docente está formado por una red de organizaciones que requieren garantías para ejercer y fortalecer su institucionalidad. La institucionalidad puede verse afectada por rupturas, desplazamientos que conservan el cuerpo institucional ante el debilitamiento o ausencia de su espíritu, con legalidad sin legitimidad. Los principios generales están ahí, los objetivos nacionales también, pero se ha perdido de vista las motivaciones, los compromisos humanos para generar el robustecimiento institucional y por ende el ejercicio de una institucionalidad fuerte sobre la base de procesos de racionalización reflexiva que coadyuven a la realización de los proyectos y la consecución de las reformas que promuevan la dignidad humana.

3. Deconstrucción de la crisis desde la sociología de la crítica: tensiones y justificaciones

La crisis de la formación de maestros, sin caer en reduccionismos económicos o pedagógicos, nos invita a dar la voz a los actores involucrados con esta institución. La crítica y las justificaciones que puedan expresar nos brindarán un panorama de posición singular y colectiva de los agentes implicados con el sistema de formación docente e inclusive sobre una situación latente como es la crisis de la educación ecuatoriana. La sociedad no está distante de la crítica, las consecuencias del ejercicio institucional de este sector han dejado huellas gratas y lacerantes en la educación ecuatoriana. La crítica está dada al profesor y a la institucionalidad que lo respalda, que se responsabiliza y que se compromete con su formación.

A la luz de la teoría de la sociología de la crítica de Luc Boltanski (2000), se analizarán las “operaciones de construcción de los colectivos examinando la formación de las causas colectivas, es decir, la dinámica de la acción política” (Boltanski, 2000: 25) que los involucrados como en el caso del Manuela Cañizares puedan estructurar sobre la reforma de 1991, año en el que se transforman los institutos normales a institutos pedagógicos. Partiremos del precepto de que todas las personas cuentan con

recursos críticos y que son utilizados en la cotidianidad de la vida y que están amparados en criterios de justicia. Justicia a la que todos los seres humanos apelamos y demandamos, aunque la posibilidad de cambiar la realidad cuente con oportunidades desiguales que dependen del nivel de injerencia que tienen las personas sobre el medio social.

Hay presunciones y precisiones sobre la problemática general de la formación docente que básicamente retornan al área de la gestión, de las finanzas y del currículo, de la legitimidad de la reforma se dice poco. El objetivo de esta investigación es evidenciar las transformaciones en la institucionalidad de la formación docente a través de caso del Manuela Cañizares, la trascendencia de sus pruebas de grandeza, la repercusión de la crítica en su legitimidad, tomando como puntos de referencia el marco histórico y las acciones reformistas suscitadas antes y después de la creación de los institutos pedagógicos.

3.1. La voz de la sociedad crítica

Comprender la crisis desde la crítica nos brinda la posibilidad de recurrir a elementos discursivos que no precisan de clases de retórica para persuadir, cualquier persona cuenta con criterios construidos en base a modelos de justicia, y es en defensa de éstos que los actores se entregan a la crítica y a la búsqueda de justificaciones. Es así, como se parte de la necesidad que tiene el ser humano de expresarse y ser escuchado en situaciones críticas. “La justicia está en cuestión, aunque no termine en los tribunales” (Boltanski, 2000), y para ello hay que examinar si están en su legítimo derecho previamente la admisibilidad de la crítica o la demanda. La crítica es llevada al espacio del debate público y la sociedad juzga y valora su legitimidad.

Si consideramos que la formación docente inicial está inmersa en el derecho de una educación de calidad para todos², es lógico pensar que pasa a convertirse en una *causa pública*, que debe ser valorada y defendida por la ciudadanía, es una razón convincente para precautelar el orden social.

² Como parte del espacio público la educación no solo se constituyó en una preocupación dentro de la intimidad de cada ser humano, ha rebasado esta frontera para convertirse en una preocupación de todos (un deber y un derecho de todos). Es desde este reconocimiento que se apela socialmente a que la educación debe constituirse en un servicio de calidad y en una opción para ser más digno.

“El criterio de “voluntad de todos” y la “voluntad general” planteada por Rousseau que radica en la capacidad no como la suma de intereses particulares manejados con un interés específico, sino como el resultado de ignorar los intereses subjetivos y promover un propósito del bien común (Boltanski, 2000: 32) se convierte en un referente axiológico para las justificaciones de la sociedad y de las instituciones en el campo educativo; sin embargo, se debe precisar el principio de justicia que mueve las acciones de los cuerpos institucionales y de la sociedad en general en el ámbito de la educación.

Para comprender la crítica o denuncia pública de la injusticia cabe preguntarse: ¿Cómo quedan los implicados en el caso y cuál es la función del juez (llamado “opinión pública”) como personaje principal del drama? Posiblemente la opinión pública requiere clarificar su rol como cuerpo político, la ciudadanía responde desde una posición particular y es necesario clarificar su visión ideológica y axiológica en lo relacionado con este tema. “Se deduce que la voluntad general es siempre recta y siempre tiende a la utilidad pública; pero no se deduce que las deliberaciones del pueblo tengan siempre la misma rectitud. Siempre se quiere el propio bien, pero no siempre se ve: jamás se corrompe al pueblo, pero con frecuencia se le engaña, y solo entonces es cuando él parece querer su mal” (Rousseau, 1986: 35). En alusión a este tipo de engaños, no se precisa de actos en franca contraposición a la verdad, pues hay engaños socialmente aceptados como engaños necesarios y que son legitimados al no encontrar una opción liberadora de los círculos viciosos que afronta el ser humano o la sociedad.

Boltanski ha elaborado construcciones metafísicas llamadas ciudades³ para entender las posiciones de las personas, pues desde ahí es que los actores involucrados asumen roles que se alinean con la crítica o la justificación o con las dos asumiendo una posición singular o del cuerpo colectivo. “Para que las personas humanas puedan escapar a la tiranía de los intereses particulares, a la disparidad, a la indiferencia... y constituirse como cuerpo político, es necesario que les sea dada la posibilidad de identificarse por referencia a un principio de orden” (Boltanski, 2000: 32). Este proceso de identificación les permitirá responder desde el statu quo determinado por la ciudad

³ Las ciudades son referentes metafísicos (no territorios geográficamente ubicados) que permiten establecer equivalencias, sobre las que se podrá instaurar los criterios de justo o injusto.

en que habitan y que les permitirá acceder al desarrollo pleno de su humanidad. La institución como tal a través de sus actantes y sus recursos discursivos develará el verdadero rostro de la ciudad o ciudades en que habitan sus críticas y sus justificaciones. Los juicios que los actores emiten con carácter de justo o injusto se remiten a principios de equivalencia que están dados por la ciudad y la definición de bien común que éstas sustentan. No se pretende separar por un lado los juicios de hecho y por otro los juicios de valor, Max Weber (1978) menciona, que sin el recurso de punto de vista que implica una escala de valoración no sería factible analizar, seleccionar, jerarquizar las acciones humanas y Paul Ricoeur al respecto menciona que los seres humanos nos encontramos en un *estado intermedio* que implica un movimiento constante de comparación entre los motivos menos racionales y los más racionales que a su vez son sometidos a una escala de preferencias y posteriormente a un razonamiento práctico (Ricoeur, 2006: 158).

“La historia se propone captar acontecimientos que tienen un adentro y un afuera –un afuera como suceden en el mundo, un adentro porque expresan pensamientos- en el sentido más amplio del término” (Ricoeur, 2006: 164). En el caso del Manuela Cañizares, lo anterior y ulterior a la reforma de creación de los Institutos Pedagógicos en 1991, bajo el efecto de la crítica, no solo se constituirá en un seguimiento de los hechos en orden cronológico, sino de las acciones a través del enfoque histórico de la crítica, guiado desde adentro por los actores involucrados con esta institución formadora de maestros por décadas, y desde afuera por el pulso social que ha estado presente a través de distintos grupos de la crítica, ya sea desde el ámbito académico, de los sectores público y privado, de organismos nacionales o internacionales o desde los medios de comunicación.

Asumiendo que los actores aceptaran vivir en este mundo sometidos a las fuerzas latentes que sobrepasan su conocimiento, por lo menos se interrogarían sobre las situaciones problemáticas del medio social, las inquietudes y la búsqueda permanente de la justicia que anhelan. De ahí que la crítica y la justificación se constituyen en ejercicios valorativos en pos del concepto de justicia individual que responde a acuerdos o estados de justicia tácita colectiva. “La realidad es precisamente el espacio crítico que abre la posibilidad de que disponen los actores de desplazarse en diferentes mundos, de

involucrarse en ellos o de apoyarse en uno de ellos para denunciar la validez de un mundo alternativo (Boltanski, 2000: 83).

Esta propuesta parte de que las personas cuentan con una libertad de principio que no responde a determinismos internalizados sino a una suerte de coacciones externas que activan los recursos disponibles en una situación crítica. Sin embargo, Boltanski menciona que P. Ladrière le hizo una observación en torno a que existen “construcciones que dotan a los individuos de una fuerte armazón interna y que los someten a coacciones incorporadas, éstas últimas pueden servirles de punto de apoyo para sustraerse, al menos en parte, a las exigencias de la situación y mantener su personalidad o su integridad en todas las situaciones (ídem: 88). Dentro de este modelo de comprensión del orden social, las personas que mantienen “su integridad” en toda circunstancia lindan con la anormalidad pues se encuentran en un mundo del que no pueden salir y se apoyan en él para denunciar las situaciones opuestas que se le presenten en todos los encuentros de la vida.

3.2. Las ciudades

Para el análisis de las operaciones críticas Boltanski construye varios tipos de ciudades que no suponen un colectivo de personas, están edificadas sobre la definición del bien común que reposa sobre ellas y es en función de éstas que podremos establecer equivalencias, instaurar los criterios de justo o injusto. Las ciudades hacen énfasis en políticas del bien común y en los principios de equivalencia que determinarán un orden de magnitud legitimado (no arbitrario) que instaure la razón de lo justo. “Las ciudades son metafísicas políticas que, al mismo nivel que las culturas o las lenguas, poseen una existencia histórica y son por lo tanto, localizables en el tiempo y en el espacio” (Boltanski y Chiapello, 2002: 642). Para la conformación de las ciudades son considerados legados: la voluntad general de Rousseau y la conciencia colectiva de Durkheim.

Según Boltanski (2002) la ciudad es el aspecto en que son susceptibles de grandeza o de miseria las personas, son las convenciones, los acuerdos los que dan fe de su humanidad y de su valor. La miseria concebida desde la contemplación del bien común de una ciudad puede convertirse como principio de grandeza en otra ciudad, que

a su vez ha generado otro principio de equivalencia. En la ciudad las relaciones singulares deben estar mediadas por un referente colectivo en pos del bien común⁴.

Boltanski ha delineado las ciudades en base a obras clásicas de la filosofía política, cuyos enunciados presentan los principios de justicia que las rigen. Argumenta que con su equipo fundaron “la posibilidad de la crítica en la existencia de varias ciudades que permiten esa desvinculación de la situación presente” (Boltanski, 2000: 54). Para su comprensión es crucial determinar la forma o formas de magnitud que proyectan –las ciudades- y las operaciones de representación que asumen. Las formas de magnitudes se constituyen como modos de “comprender a los otros” a través de una catarsis de ese cuerpo encarnado de valores y principios llamado ciudad. Es necesario aclarar que al hablar de valores no todos precisamente están orientados hacia la justicia (es el caso de los valores estéticos), los valores son arbitrarios al depender de las culturas que no precisan acuerdos generalmente válidos; mientras que la magnitud en este modelo siempre presupone un orden justo que descansa sobre principios de equivalencia generales, acuerdos aceptables para todos con una orientación universalista, los valores enmarcados en las magnitudes en mención responden a acuerdos que es la condición sine qua non para los acuerdos legítimos. La pretensión de este modelo es distinguir posiciones particulares de aquellas que dan muestra de generalidad.

En el caso del Manuela Cañizares se pretende que los actores transparenten los valores particulares que los mueven en el contexto de una ciudad para así probarlos, para definir su validez frente a las magnitudes que se le contraponen y obviamente ubicar la ciudad de dónde provienen. “Las ciudades no son modelos, son estados del espíritu de estos, esos, aquellos tiempos; responden a estados de evolución de las concepciones y de las instituciones pedagógicas” (Durkheim, 1975).

Por ejemplo la del cálculo mercantil frente al desinterés del artista son dos magnitudes que definen ciudades contrapuestas. Si bien es cierto que se pondrá en evidencia sus singularidades, no es menos cierto que los actores no figuran a título

⁴ Puede ser un dispositivo el Estado o una asociación con fines filantrópicos, por ejemplo.

personal en defensa de sus intereses particulares, encarnan el cuerpo colectivo que defiende posturas societales, grupales, sindicales, institucionales. Quizá una realidad que circunda y está latente en este universo o mundo de ciudades es la utopía basada en “los desencuentros de las ciudades”, los anhelos de las personas sometidos a una búsqueda irreconciliable, añorada, repudiada, en fin, en el espectro de las ciudades.

Las ciudades que Boltanski (2000) ha podido identificar, son: la inspirada, la doméstica, la de renombre, la cívica o colectiva, la mercantil y la industrial⁵.

La ciudad inspirada se basa en la obra *La ciudad de Dios* de San Agustín y sus tratados al tema de la gracia, su magnitud tiene la forma de una relación inmediata con un principio exterior que provee toda grandeza. La consecución de un estado de gracia/ santidad o de inspiración como es el caso del artista, no depende del reconocimiento de los demás, esta magnitud se revela a través de la ascesis, es decir las normas y prácticas encaminadas a la liberación del espíritu y el logro de la virtud y la inspiración. La ciudad doméstica se remite a la política tomada de las propias palabras de las Santas Escrituras de Boussuet y su magnitud se da de acuerdo con la posición jerárquica de las personas en una cadena de relaciones de parentesco. En la forma de relación doméstica el vínculo político que se da entre los seres es bajo las pautas de lazo generacional. En el caso de la ciudad de renombre se basa en la obra de *Leviatán* de Hobbes en especial del capítulo designado al honor, su magnitud se posiciona en función de la opinión de los otros, a través de la consolidación de signos convencionales como la fuerza y la estima de las personas genera su equivalencia y el cálculo de valor. La magnitud está dada por la cantidad de personas que brindan su reconocimiento y crédito, libre de toda dependencia personal. Por su parte, la ciudad cívica o colectiva toma como referente *El contrato social* de Rousseau Basado en el principio del bien común que no depende ni de la gracia divina, ni del parentesco subordinado, ni del rey soberano; se fundamenta en la renuncia a los intereses particulares para dar paso a los intereses del colectivo. Con otro régimen de grandeza la ciudad mercantil se basa en la obra *La riqueza de las naciones* de Adam Smith, su magnitud está dada por el vínculo

⁵ Boltanski al momento se encuentra desarrollando una nueva ciudad llamada de Proyectos que está basada en la actividad/trabajo orientada hacia la realización de proyectos que a través de conexiones o vínculos, edifican un mundo reticular.

mercantil que somete a todas las personas en la búsqueda de los bienes escasos, vínculo que a su vez puede superar discordias, legitimando así la competencia basada en el precio que refleja la posesión de un bien y los deseos de los demás. En tanto, la ciudad industrial De Saint-Simon se funda en la eficacia y determina una escala de las capacidades profesionales. Se asocia con los bienes materiales, promueve la organización, la planificación y la inversión con miras hacia el futuro.

3.3. La crítica

Frente a la crítica los actores se verán obligados a justificar, a dar respuestas que se constituirán en dispositivos fiables (éstos son los que deben ser perfeccionados en casos de crisis) que garanticen una mejora efectiva en términos de justicia para conseguir el bien. La crítica se aleja de la acción para que los actores de una posición aparentemente estable pasen a explicar sus acciones que entran en un estado de intriga, se ven obligados a justificarse y para ello se refuerzan dispositivos de justicia cuyo propósito es poner de manifiesto la profunda transformación a través de la comparación. Los tipos de crítica pretenden envolver al ser humano en paradigmas o modelos de vida en honor a la moral, generándose un punto de apoyo crítico que permite denunciar la separación entre las formas concretas y las concepciones normativas del orden social.

Frente a la crítica los actores asumen una posición de justificación que demanda de pruebas de realidad que son dispositivos, ensamblajes de objetos, de reglas o de convenciones orientadas hacia la obtención de justicia. Por ejemplo los dispositivos de gestión en la ciudad industrial.

La crítica está dada como una denuncia para un gran número de personas que forman parte de un colectivo que se identifica, tal es el caso del Manuela Cañizares, institución reconocida en la formación de maestros, que inusitadamente fue intervenida por una reforma que la desarraigó de su espacio físico y se la fusionó con el Normal Roldós Aguilera. Se aplicó una reforma lista para transformar realidades que no eran sostenibles aparentemente con las prácticas y los principios institucionales vigentes en ese momento.

Los cambios económicos, sociales y políticos de la sociedad han condicionado los cambios institucionales, los actores se han convertido en sujetos de la crítica, no han tenido un papel protagónico en el análisis de la crisis, ni han mostrado una representación colectiva que devuelva la voz a los formadores de docentes e ineludiblemente a los maestros. Para interpretar esta coyuntura histórica se pretende explicitar las críticas ¿a qué tipo de críticas se vieron y se ven expuestas las instituciones formadoras de maestros? La crítica transforma, “conduce hacia la reforma o hacia la salida del régimen” (Boltanski y Chiapello, 2002: 88). La crítica como un proceso de ida y vuelta, devuelve la posibilidad de convertirse de *sujetos de la crítica* en *sujetos críticos*, y en este proceso evidenciar si los recursos argumentativos institucionales contaban con el suficiente peso para construir la institucionalidad añorada. ¿De qué ciudades vino la crítica y a qué ciudades respondían los actores operativos de las reformas? ⁶ ¿Contaban éstos con las competencias necesarias y las condiciones sino óptimas por lo menos aceptables para los nuevos cambios? Actualmente a la crítica se han unido instancias gubernamentales, organismos nacionales e internacionales como el Contrato Social para la Educación, Movimientos ciudadanos, la UNESCO, el BID, el BM. Se ha elevado a causa pública la educación ecuatoriana y la denuncia surge por la mala calidad de la misma, y recae sobre los profesores en buena medida y los procesos que se comprometieron para que esta realidad esté presente en el sistema educativo ecuatoriano. Sin embargo, la crisis responde a una historia, las evidencias datan desde la década de los cincuenta, y en el caso específico de la reforma de los noventa contó con actores que utilizaron sus argumentos críticos para deslegitimar el sistema de formación docente vigente en ese momento, fundamentalmente de aquellos que representaban las nuevas corrientes mundiales en el tema de educación como la UNESCO, el BID, el BM.

Las reformas y sus políticas esperan cambios potentes y radicales para cambiar una realidad que ha perdido legitimidad (o al menos eso es lo que dice el discurso reformista), y al requerir de una acción ésta debe ser entendida como un fenómeno social con efectos previstos e imprevistos que con el transcurrir del tiempo pierden la

⁶ Peter MacLaren menciona que “vivimos cada vez más identidades simuladas que nos ayudan a listar nuestros sueños y deseos... en un mundo artificialmente generado. Esas identidades imaginativas son negociadas para nosotros por planificadores financieros, patrocinadores corporativos,...” (1997: 145)

huella individual para dar paso a la huella colectiva. Las transformaciones como acciones no solo precisan lógicas de causalidad, sino también lógicas de motivación, que a decir de Ricoeur, éstas no se presentan aisladas y por ello manifiesta que “la realidad presenta más bien una combinación de los dos casos extremos en el medio propiamente humano de la motivación, donde el motivo es a la vez moción del querer y justificación” (Ricoeur, 2006: 159). Sin embargo, Durkheim nos devuelve a la justificación a través de la moralidad que se sobrepone al deseo, de ahí que la sociedad ha extraído las fuerzas morales para garantizar el orden social. Bajo esta premisa nos preguntamos qué sustentó la transformación de los colegios e institutos normales y cómo se inscribió la formación docente en la memoria individual y colectiva de los actores, de los allegados y de la sociedad en general.

3.4. Respuesta a la crítica

En el escenario de la crítica, se demanda aceptación o defensa pero no indiferencia. La respuesta a la crítica tiene por objetivo mostrar que la crítica se equivoca o le da la razón, para ello es necesario elegir y exteriorizar pruebas convincentes que permitan un trabajo de reconocimiento, institucionalización y codificación de las mismas. Las personas criticadas no siempre responden o argumentan, estén obligadas o no ; sin embargo, pueden imponer su posición haciendo uso del poder implícito o explícito que tengan. Entre las tareas más importantes de la crítica está el identificar las pruebas más reseñables vigentes en la institución . Boltanski (2000) señala que para superar las coacciones que pesan sobre una exigencia de justicia se requiere la realización de la prueba.

3.4.1. Las justificaciones

Comprender a través de las justificaciones, la conversión, la transformación y la edificación de las instituciones a lo largo de la historia es un ejercicio analítico de causales y de motivaciones que nos lleva a comprender las singularidad de los agentes, pero a su vez la generalidad al evidenciar la influencia de la ideología vigente convertida en el modo de coordinación de las acciones y del contexto de vida que da sentido al esfuerzo humano comprometiendo su voluntad, lo que hace que elabore justificaciones para integrarse al sistema.

Las justificaciones están sujetas a cambio, están vinculadas en términos de justicia con las prácticas ligadas a diferentes etapas históricas. “Deben suscitar disposiciones a la acción y proporcionar la seguridad de que las acciones emprendidas son moralmente aceptables” (Boltanski y Chiapello, 2002: 55) poniendo en juego la evidencia y la legitimidad. Existen justificaciones individuales y colectivas (bien común) que se constituyen en argumentos o razones para consagrarse a un compromiso que puede ser el trabajo, la educación, la formación profesional, por ejemplo.

Los actores se acogen a recursos argumentativos que les permitan enfrentar las denuncias o las críticas y que den muestra de su posición en el entramado social que los cuestiona. Los actores optan por dos líneas de acción, la primera recurre a acciones orientadas hacia la consecución de un beneficio y la segunda por recursos cargados de un elevado grado de reflexividad superior que juzga amparándose en principios o convenciones de validez universal para definir lo que es justo de lo que no lo es. En este proceso se da paso a la autocrítica, la autocensura e inclusive la autoeliminación, aunque en la autojustificación de la acción no decae la posibilidad de entregarse a la crítica. Tanto la acción como la operación crítica desplegadas se remiten a un mismo actor y conllevan una alta generalidad⁷.

A menudo son los mismos paradigmas los que se ven implicados a la par en la denuncia y en la justificación de lo denunciado” (ídem: 54). Aunque suene paradójico que el veneno de la serpiente contenga el remedio, es muy probable que en la naturaleza de la denuncia se sostenga la justificación, las grandezas y miserias de una misma ciudad puestas al descubierto bajo diferentes miradas y análisis críticos.

La crisis de la formación docente en América latina y en el Ecuador, el caso del Manuela Cañizares en el contexto de las reformas de los noventa nos remite a una lógica de causalidad y motivación que a través de la crítica se pretende desentrañar (lejos de juzgar acciones desde una óptica de laboratorio) los procesos reflexivos de los actores a través de justificaciones recurriendo a las acciones del pasado en confrontación con la problemática que ha trascendido hasta el presente sin encontrar una

⁷ Boltanski al igual que (Habermas, 1987) cita que “La justificación es en verdad portadora de una pretensión de universalidad” (2000: 73).

solución. “La acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos... Los jueces no son los contemporáneos, sino la historia ulterior” (Ricoeur, 2006: 162).

Para la transformación del Manuela Cañizares qué justificaciones se argumentaron en el contexto de la crisis educativa nacional, ¿a qué ciudad o ciudades respondió la reforma frente a la decadencia de las prácticas institucionalizadas en la formación docente inicial? ¿Esta institución formadora de maestros ejerció su derecho a la defensa desde una posición crítica identitaria y propositiva? y ¿cómo se ha proyectado en el transcurso de los siguientes años después de la reforma? “Habría que reflexionar sobre la posición misma del cuerpo en la naturaleza: es a la vez cuerpo entre los cuerpos (cosa entre las cosas), y modo de existir de un ser capaz de reflexionar, de asumirse y de justificar su conducta” (ídem: 159). Es lógico pensar que la metamorfosis docente se iba a dar con diferentes grados de alcance y consistencia y es en este proceso que los actores inclusive se podían ver desposeídos de justificaciones al ser un fenómeno no tan deseable.

3.4.2. Las pruebas

Para superar las coacciones que pesan sobre una exigencia de justicia se requiere la realización de la prueba. “La noción de prueba permite articular el ideal de justicia que tienen las personas en la axiomática de la ciudad y en la que el ideal es puesto en práctica” (Boltanski, 2000: 93). Frente a la crítica que pone en duda el estado de justicia de una realidad se debe recurrir a la presentación de las pruebas para confirmar o desacreditar los argumentos o justificaciones dependiendo de si se es denunciante o acusado. Las pruebas considerando el factor tiempo deben responder a una relación de secuencialidad tanto anterior como posterior, éstas son encadenadas por la memoria y a su vez nos permiten construir una historia fundamentada en varios cohortes considerados puntos de quiebre del fenómeno social en estudio.

La prueba permite verificar la relación entre el principio y la práctica rompiendo el determinismo de lo social; los actores tienen la voz y es necesario ponerlos a prueba desde la perspectiva de la acción y de las ciudades. Se la observa en la realidad y es

demostrable, se la conoce como prueba de realidad o prueba de magnitud. Bajo la noción de prueba de realidad se contemplan a las personas, objetos, cosas (materiales o inmateriales) en un proceso en el que sus cualidades y sus relaciones denotan principios de justicia asociados a universos llamados “naturalezas o mundos” (Boltanski, 2000). La idea no es fungir el papel del juez para esclarecer las inequidades, es la posibilidad de poner en evidencia el valor de las personas y las cosas frente a una escala de valores.

Cuando las pruebas develan situaciones de grandeza o de equivalencia se constituyen en pruebas de grandeza mientras que al revelarse potencia, personas midiéndose en un encuentro, mostrando sus naturalezas son pruebas de fuerza.

“Como en un juicio las personas someterán a una confrontación las pruebas de la parte demandada y de quien demanda con el propósito de definir quién responde al estado de moralidad que sustenta el orden social de las leyes vigentes en el momento. Este proceso se da en todo acto sometido a una acción valorativa, las personas deben aclarar sus enunciados mediante “su confrontación con una estabilidad de otro orden” (Boltanski, 2000: 57).

En el caso del Manuela Cañizares las pruebas darán muestra de la “naturaleza” que fue tierra fértil para construir su institucionalidad y defenderla ante la transformación, también se proveerán evidencias que justifiquen la aplicación de la reforma, ya sea en respuesta a la crisis de la formación docente inicial, por iniciativas gubernamentales o por la influencia de tendencias internacionales. Por consiguiente, las pruebas nos darán luces sobre la crítica y las justificaciones en cada situación que se constituyen en el reflejo de las ciudades como basamento de su postura axiológica e ideológica. El modelo de la crítica se basa en la comparación entre objetos pertenecientes a mundos diferentes, entre el ser y el deber ser se da un proceso de valoración entre seres de diferentes naturalezas⁸.

Se precisan dos tipos de análisis para determinar la consistencia de la prueba: 1) El principio de la prueba no se pone en cuestión, pero se apela a que no se obró conforme a la justicia porque las personas se remitieron a otra magnitud para su juicio. La prueba denota grandeza o miseria. 2) Cuando se presenta una denuncia se pone en la

⁸ A decir de Fauconnet (Educación y Sociología de Durkheim), el hecho de reconocer el carácter social que compete realmente a la educación, no prejuzga en lo más mínimo la forma en que se analizarán las fuerzas morales que requieren al educador en direcciones diversas u opuestas (Durkheim, 1975: 16)

mesa lo que tiene importancia. La escuela produce trabajadores eficaces o ciudadanos responsables, por ejemplo.

3.4.3. Desplazamiento y categorización de las pruebas

Las pruebas están sujetas a transformaciones que no responden únicamente a una lógica de causalidad, también son producto de procesos que se dan de modo natural (de motivaciones que no requieren de una lógica causal) a través de procedimientos de conformación y representación. Para entender este fenómeno Boltanski pone a trabajar juntas dos lógicas que frecuentemente se dan en las pruebas, la lógica de categorización y la lógica de desplazamiento (Boltanski y Chiapello, 2002).

Cuando observamos que las pruebas afrontan cambios que desembocan en la desintegración de las categorías de análisis poniendo en crisis la legitimidad alcanzada en base criterios de justicia o a su vez precisamos que las pruebas ratifican el principio de equivalencia dada su legalidad y legitimidad, ingresamos al juego de estas dos lógicas que se contraponen pero que se complementan. La categorización contempla un campo semántico basado en la justicia, el derecho, la legitimidad, la generalidad; mientras que el desplazamiento genera descripciones en lo referente a fuerzas, estrategias, posiciones, redes. Boltanski concluye que “la manera como se vinculan estas dos lógicas será determinante en nuestra comprensión tanto en la fuerza de la crítica como en sus dificultades para trascender en el mundo” (ídem: 426).

Aquello que vaya haciendo perder identidades a los principios de equivalencia o de grandeza contribuye a los desplazamientos, este fenómeno convierte en obsoletas las equivalencias tácitas que servían de base para percibir los estadios de identidad institucional generando un debilitamiento interno. Por ejemplo, en el caso del capitalismo para que se dé el cambio de la ciudad industrial a la mercantil se genera una estimulación en el nuevo contexto, la competitividad y las alteraciones en el mercado de trabajo generan confusión de las identidades sociales anteriores y sensibiliza las estructuras internas.

El desplazamiento prescinde de convenciones y no se remite ni a la exterioridad y generalidad, pues su ámbito de acción es lo local, eventual, circunstancial, esquivando la

obligación de justificarse ante toda generalidad. Los desplazamientos (Boltanski, 2002) surgen como innovaciones repentinas realizadas por actores involucrados en una situación, tal es el caso de las disciplinas deportivas que han introducido nuevas técnicas o cambios en los materiales dando paso a una permanente reorganización de la disciplina y por ende a sus bases legales y técnicas vigentes. En suma el desplazamiento también debe ser justificado, y esto se realiza cuando se confronta la innovación no con el reglamento sino con los principios subyacentes a la innovación de manera que nos permitan juzgar las cosas a través de otras construcciones. Es necesario superar el nivel del reglamento (antigua categoría de análisis) para recategorizar y aumentar la generalidad, el desplazamiento se invisibiliza⁹.

“Es a partir de la creación del normal Manuela Cañizares (1901) que las maestras fueron adquiriendo legitimación y mayor nivel de profesionalización” (Goetschel, 2007: 85). El Manuela Cañizares que había fundamentado su institucionalidad en la ciudad cívica y de renombre, se vio afectado por un desplazamiento evidente, la reforma. Las personas vinculadas a la vida institucional desde adentro midieron sus fuerzas, y sus referentes axiológicos e ideológicos con las fuerzas externas que pugnaban por la reforma, pero la transformación era inevitable aunque no respondía a los acuerdos de los involucrados. “Ha permanecido como algo inherente al concepto de gobierno considerar la acción como la ejecución de órdenes y, por tanto, distinguir en el espacio político aquellos que saben y aquellos que hacen (Arendt, 2008: 89). Esta terrible escisión del discurso y la acción en el ámbito político no solo ha generado la ilegitimidad de las reformas, de las políticas públicas sino que ha generado el “sufrimiento en vivo”¹⁰, de los actores al encontrarse en una relación de dependencia con dolor, de la que muchas veces se piensa que un grupo resulta victorioso, sin asumir los posibles efectos no deseados, que como maldición se prolongan de generación en generación. Périlleux menciona en referencia a otros autores que el sufrimiento es una amputación del poder de actuar, un sentimiento de

⁹ “En el régimen de desplazamiento, la prueba adquiere una forma diferente: adopta la apariencia de un encuentro en el que las personas se enfrentan bajo un número ilimitado de aspectos, sin que se especifiquen las fuerzas en juego y donde cada uno arriesga en cada prueba su permanencia y su posibilidad de continuar (Boltanski, 2002: 433).

¹⁰ Thomas Périlleux y John Cultiiaux (2007) hace alusión a la dimensión política del sufrimiento, recurriendo al diccionario histórico de la lengua francesa en el que el término sufrimiento rebasa el dolor físico o moral a la dimensión semántica de aguantar, sostener y hasta resistir.

contrariedad vital, que afecta a la persona y a sus capacidades creadoras –los altera en un sentido imprevisible y riesgoso, potencialmente destructivo (2007: 2). Después de instaurada la reforma ¿la categorización legitimó una nueva y revitalizada institucionalidad de la formación docente o contribuyó para su decadencia?

En los procesos de categorización las pruebas se transforman en pruebas de grandeza o legítimas (se especifica la clase de personas y la clase de fuerza). A diferencia del desplazamiento, la categorización busca la equivalencia entre elementos singulares con el propósito de superar las diferencias bajo una relación predefinida que los articule en una clase común como las operaciones de codificación. “De tal forma que la categorización acarrea un espacio con dos niveles: el de los elementos singulares y el de las convenciones de equivalencia con carácter de generalidad. Ponerlos en relación es una operación reflexiva que, al depender de la cualificación y apoyarse en el lenguaje, tiende a orientarse hacia la construcción jurídica” (Boltanski y Chiapello, 2002: 431). Bajo este precepto la categorización requiere el uso de leyes y reglamentos que comprometan a todas las personas y esto dé origen a documentos que manejen un lenguaje público.

En el caso del Manuela Cañizares se evidenciará el paso de un estado legítimo a través de pruebas de grandeza vinculadas a la ciudad cívica y de reconocimiento, a un tortuoso proceso de desplazamiento que promovía la reforma.

Boltanski afirma que al referirnos en términos de grandeza o de fuerza no se refiere a elementos de diferente naturaleza sino a diferentes regímenes de pruebas. “Llamamos grandeza a una cualidad de las personas que se revela en pruebas basadas en la categorización. Llamamos fuerza a una cualidad de las personas que se manifiestan en las pruebas que surgen a raíz de un desplazamiento” (ídem: 433).

Se establece que la prueba a más de su carácter legítimo (especificado y controlado) puede caracterizarse por dos dimensiones:

- 1) Nivel de reflexividad que consiste en el grado de expresión de cambio de estado revelado por las personas comprometidas en la prueba.

2) Estabilidad relativa de las personas comprometidas en la prueba. Bajo esta condición habría que observar como si existiera una línea imaginaria que muestre por un lado las personas sumadas a los procesos de desacuerdos y disputas que conviertan a la prueba en improcedente; mientras que del otro, los juicios coinciden en la mayoría de las personas que lo conforman, de modo que la incertidumbre se reduce, y si además un mínimo número de personas está de acuerdo sobre lo que está sujeto a incertidumbre que sería determinante de estabilidad. Es necesario que existan condiciones para la estabilidad basadas en los niveles de incertidumbre y los acuerdos¹¹.

El continuum de pruebas del grado de legitimidad, de reflexibilidad y de estabilidad relativas de las personas comprometidas son dimensiones interdependientes. La transformación de las pruebas responde a la desorganización generalizada de antiguas pruebas y a la desinstitucionalización basada en los tres ejes mencionados: legitimidad, reflexividad y estabilidad.

La legitimidad alcanzada por el normalismo y el Manuela Cañizares se puso en entredicho debido a la presencia de normales de primera, de segunda y de tercera clase, este fenómeno incidió para que se generalice la mala calidad de todos los institutos normales perdiendo así legitimidad el statu quo instaurado. La categorización de la reforma del 91 ingresó fracturando una institucionalidad, la del Manuela Cañizares sin garantizar un continuum de pruebas basado en la legitimidad, la reflexibilidad y la estabilidad relativas.

¹¹ Se puede observar que existen acuerdos en la valoración del conocimiento que se hacen a los alumnos para ingresar al colegio, pero sobre el apoyo y afecto familiar no se tiene información, frente a esto existe un acuerdo en la incertidumbre que genera.

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL CASO DE ESTUDIO

1. Crisis de la educación del siglo XX en América del Sur

En el siglo XX el proyecto monopolizador de la educación por parte del Estado se iba consolidando y los sistemas educativos nacionales centralizados se ratificaron con una fuerte estructura burocrática que aún hoy en día está presente en los ministerios de educación. La institucionalización de los sistemas educativos se llevó a cabo con varias reformas que lejos de constituirse en un tema exclusivo del campo de la educación, debieron ser pensadas y aplicadas fundamentalmente desde el ámbito económico y político de cada país.

“La economía del período de crecimiento (era fordista) descansaba sobre un modo de coordinación industrial articulado a un orden de referencia cívico, retomando a Boltanski y Thévenot” (Périlleux, 2008:23). En este periodo la educación le apostó al modelo conductista o bancario con fuerte énfasis en los objetivos o resultados, que posteriormente como modelo educativo empezó a ser duramente cuestionado. La estatización de la educación sufrió un deterioro y puso a la vez en evidencia el debilitamiento del Estado para conseguir legitimidad en los emprendimientos educativos. Echeverría (2009) menciona que el ideal de la educación que nació de los tiempos de libertades, de la ilustración, de vocación nacional preconizados por las repúblicas europeas no dio abasto al proyecto educativo que se avizoraba con la nueva etapa del capitalismo. Es el “compromiso fundador del Estado social el que se encuentra en crisis. La coordinación industrial ha sido profundamente devaluada por el mercado, mientras el centralismo estatal sufrió las consecuencias de la denuncia de su paternalismo y de su gestión estandarizada de las poblaciones (Périlleux, 2008:24).

A partir de la década de los setenta se observa que el ideal de consolidación de las naciones, cual incipiente justificación, ya no es el vínculo que une la educación con el Estado ni tampoco es el argumento que oriente el nuevo discurso educativo.

Con el acaecimiento de la industrialización “los sistemas educativos se volcaron decididamente a priorizar la formación de mano de obra calificada para atender las

nuevas necesidades laborales” (Filmus, 2000: 229). Al respecto Bolívar Echeverría menciona, que se requería “una educación en la que se impone una perspectiva pragmático cuantitativa, perspectiva que se impone, obviamente, dada la precariedad de la vida económico-social en estas regiones del mundo” (2009: 21). Bajo esta premisa el cometido de la educación con esta tendencia capitalista era apostarle a la productividad y al desarrollo económico en el espectro industrial, pero “los criterios de eficacia productiva” (Périlleux, 2008) se iban transformando hacia un nuevo estado de justicia, el mercantil.

Según datos del BID (1993) “durante la década de los ochenta el Producto Bruto Interno *per cápita* de América Latina decreció a una tasa media de -1,1%” (Filmus, 2000: 229) dando muestras de una relación asimétrica entre este indicador económico y los alcances de cobertura de la educación que se había ampliado notoriamente. Con la recesión económica experimentada por los países latinoamericanos y el aumento de la oferta laboral se intensificaron las exigencias educativas, de ahí que la educación primaria no era suficiente, y es a este fenómeno al que se le atribuye según Filmus una de las principales causas de la referida pérdida de confianza en la educación. Este desatino de la educación no ha sido producto únicamente de la inconsistencia pedagógica, pues las políticas estatales en afán de reducir el gasto público afectaron a la inversión educativa redundando en la escasez de recursos no solo en aspectos de infraestructura y materiales necesarios para la labor pedagógica, sino en especial los salarios y las condiciones laborales de los docentes que agudizaron la crisis desde una perspectiva no solo en el aspecto económico, sino ineludiblemente en el campo de lo social.

Es posible plantear que la profundidad del deterioro que significó para la educación este período haya mostrado consecuencias tan graves y quizás más difíciles de revertir que las ocurridas en el mismo período en el ámbito económico. No solo porque el impacto de una formación escolar de baja calidad repercute durante muchos años en el sistema productivo (y en el caso de la formación docente en el propio sistema educativo), sino porque los procesos de recuperación o creación de la excelencia en las instituciones escolares exigen períodos prolongados de tiempo y de gran cantidad de recursos (ídem: 232).

Entre los años 80 y 90 se implementaron propuestas educativas en los países de América del Sur con corte neoliberal que tuvieron una fuerte resistencia, pero la presión

internacional y el poder estatal mostraron su papel protagónico para iniciar irónicamente la carrera debilitadora del Estado cuya misión ahora era fortalecer el mercado.

La banca internacional de desarrollo (BM, BID) también estuvo presente en el diseño de políticas, dado que sus recomendaciones sirvieron de base para las condicionalidades de préstamos y donaciones que financiaron varios programas de reformas educativas en la región. Ella puso énfasis en el logro de rendimientos académicos de los alumnos, la mayor autonomía administrativa de las escuelas, el mejoramiento de la formación docente y el aumento de la equidad educativa mediante la focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables (Estéves, 2008: 12).

En el diagnóstico que justificaba la intervención de las instituciones reformistas internacionales se consideraba que la crisis económica de los latinoamericanos estaba dada por el proteccionismo estatal desmedido que inhibió el crecimiento económico esperado, a más del populismo económico que daba muestra de flaqueza fiscal. La suerte de América Latina estaba echada, se requerían reformas estructurales y técnicas desplegadas en los sectores agrario, comercio exterior, financiero,... y en el de la educación por supuesto. Esta etapa es “especialmente significativa para constatar el retroceso del concepto de desarrollo y el predominio de las políticas de estabilización y ajuste estructural, en sus dimensiones "técnica" y política” (Falconí y Oleas, 2004: 13).

En la mayoría de países de América Latina, las reformas de la década de los noventa incluyeron en la agenda política cuatro ejes medulares mediante la implementación de programas y proyectos de innovación basados en reformas institucionales que apuntaban a la gestión, estructura y funcionamiento del sistema educativo; la enseñanza básica con miras a reducir las desigualdades a través de la dotación de recursos, especialmente para las instituciones del sector rural o periférico; el desarrollo del recurso humano, con énfasis en la formación y capacitación docente; el financiamiento orientado a la enseñanza básica de calidad.

2. La reforma de los noventa

En un ambiente de críticas y presiones externas impregnadas como innatas en las inconformidades internas del país se abren paso las reformas de los noventa. “La coyuntura está marcada por un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, dirigido a instaurar el mercado mundial como principal

mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones (Coraggio, 1999: 16). En todos los países latinoamericanos se habían emprendido significativas reformas económicas que a pesar de tener similares características se conjugaron con las particularidades de cada país para los fines consabidos. El naufragio del Ecuador y otros países de América del Sur en el contexto latinoamericano se reduce a factores reincidentes percibidos desde la óptica de los organismos financieros internacionales, como son: la pobreza, la economía estatalizada y la ausencia de garantías para la gobernabilidad. Este diagnóstico reiteradamente lo habían realizado las mencionadas agencias internacionales, las mismas que ingresaron con créditos que más allá de su solidaridad social tenían un fuerte componente de interés económico, pues al tratarse de instituciones financieras como el BID o el BM debían hacer rotar su cartera de créditos y asegurarse del retorno de los capitales y los intereses¹.

Existen varias razones que justifican el porqué estas agencias responsables de asuntos financieros hayan pasado su preocupación al área de las políticas sociales. En el literal a) del art. 55, capítulo IX de la Carta de las Naciones Unidas se manifiesta que las acciones de cooperación económica y social tienen como objetivo promover: niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social (<http://www.un.org/es/documents/charter/>). Mientras que Coraggio al respecto dice que “las políticas sociales, más que para continuar y compensar, están pensadas para instrumentar la política económica. Son el caballo de Troya del mercado y el ajuste económico del mundo de la política y solidaridad social” (1999: 15).

Las políticas sociales invariablemente tenían como finalidad atender la “pobreza de la gente²” con servicios básicos que precisamente no tenían que ver con cambios en la distribución de la riqueza, se pregonó la frase “para todos” que a decir de Coraggio

¹ Amartya Sen en el capítulo I “Sentimientos Morales” y el “Comportamiento Económico” (Ética y Economía, 1999) con clara ironía hace alusión a Dante, con la frase: ¡El que entre, que abandone su bondad! Sin embargo, tratando de ser benévolo, al referirse a ciertos economistas, menciona que se puede reconocer “una dosis moderada de bondad, con tal que en sus modelos económicos mantengan las motivaciones de los seres humanos puras, sencillas y realistas, y no las echen a perder con cosas tales como la buena voluntad o los sentimientos morales (Sen, 1999: 19).

² Max-Neff plantea que cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana, se puede ser pobre no solo de protección o salud, por ejemplo; sino de seguridad, de afecto, de comprensión, de participación.

terminó en “la dualización del modelo, donde un derecho pretendidamente universal es ejercido realmente como ciudadano de primera si es vía ingresos, y como ciudadano de segunda, si es vía la acción pública” (idem: 29).

Como consecuencia, éstas políticas debían armonizar las condiciones para implantar el sistema capitalista de corte neoliberal y bajo esta perspectiva según el Banco Mundial (1990), su estrategia tenía dos componentes (idem: 23):

- 1) Promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres: el trabajo, mediante un eficiente crecimiento trabajo-intensivo basado en apropiados incentivos de mercado, infraestructura física, instituciones e innovación tecnológica, y
- 2) Proveer a los pobres servicios sociales básicos, en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y *educación primaria*³.

“Las reformas económicas empezaron a modificar también las formas de hacer política social” (Franco, 2001:45). Cuando el Estado estaba centralizado todas las funciones recaían sobre él, con el paradigma emergente se buscó aplicar la lógica de proyectos y bajo este membrete se dio autonomía a las instituciones en aspectos técnicos y administrativos, producto de la propuesta descentralizadora neoliberal.

Cabe resaltar que las políticas sociales no dependieron únicamente de los organismos internacionales, en este proceso se hallaban inmiscuidos el gobierno, la sociedad civil y los agentes externos que acompañaron cada reforma, encontrándose en el camino de las soluciones a la crisis pública⁴. No se puede atribuir responsabilidades unilateralmente en donde se encuentran intereses afines, aunque es claro, en diferentes proporciones y con diferentes condiciones e intenciones sobre lo económico, lo social y lo político. De ahí que “la política social no está exenta de contradicciones, ni mucho menos es la mera expresión de la voluntad del más poderoso, sino un emergente en el cual pueden incidir la crítica del discurso dominante y el planteamiento de alternativas

³ Hago énfasis en *educación primaria*, ya que esta investigación está orientada a este sector.

⁴ En el marco de acción de Educación para Todos se enfatiza que “el progreso en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos dependerá fundamentalmente de las medidas adoptadas dentro de cada país. La cooperación y la ayuda financiera regional e internacional pueden apoyar y facilitar estas acciones, pero las autoridades oficiales, las comunidades y los diversos actores dentro del país son agentes clave para el mejoramiento; los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad principal en la coordinación del uso efectivo de los recursos internos y externos. (Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 21, pág. 17. 1990: UNESCO-OREALC).

superiores para la sociedad en su conjunto”(Coraggio, 1999: 15). En esta dinámica el papel de los actores nacionales fue decisoria, las inconsistencias y vacíos de los agentes nacionales facilitó la incorporación de políticas públicas que no ingresaron en el tamiz de la pertinencia política y social más allá de los intereses económicos de los monopolios financieros. Parte del problema no radica únicamente en el sentido unilateral de las reformas sino en la ausencia de contrapeso que está fundamentado por “el vacío de criterios nacionales bien definidos, vacío que facilita la influencia de propuestas de dudoso fundamento sobre nuestras políticas educativas” (ídem: 66)

La presencia de organismos internacionales como el Banco Mundial -BM-, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y el Fondo Monetario Internacional -FMI- fueron determinantes en la delimitación de las políticas implantadas en nuestro país, tal es el caso del sector educativo que tuvo condicionalidades de la banca internacional de desarrollo para gestionar los préstamos y donaciones. “Las reformas institucionales son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir” (Coraggio, 1999: 19).

En esta nueva etapa se inyectó una carga ideológica sustancial. Los valores orientados hacia la supervivencia en el mercado empezaron a hacer presa de todos los estamentos; más allá del sistema económico, las estructuras sociales y culturales se reinventaron con otras perspectivas, con otros anhelos. Frente a estos cambios los actores sociales tomaban otras significaciones en el contexto social, unos gozaron del reconocimiento social y otros del desconocimiento.

3. La educación en la mira de la reforma

Para entonces, la educación pública ecuatoriana se había debilitado políticamente⁵, y las reformas surgieron como justificación a la falta de calidad, necesidad que surgió como

⁵ Hanna Arendt menciona que con el robustecimiento de la era moderna y el posicionamiento de la economía como ciencia se modificaron las estructuras sociales mediante un sedentarismo político de las mayorías, los seres humanos han sido consignados a modelos conductuales que distan de la acción y el discurso considerados como elementos fundamentales en la vida política. Es así que con el crecimiento de la población y las cifras que las estadísticas mostraron con una posición cada vez más autorizada dentro

una verdad evidente, al reconocer que en el Ecuador no había ni los más remotos indicadores de calidad. Las innovaciones se constituyeron en “un conjunto de decisiones con orientación estratégica estructuradas por una jerarquía de valores” (Arcos, 2008: 29), en este caso todo apuntaba hacia el mejoramiento de la calidad de educación básica.

Como preámbulo de estas reformas en el sector educativo, el Comité Regional Intergubernamental⁶ creado con la dirección de la UNESCO aprueba las orientaciones, la estructura y los elementos concernientes al II Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, para su ejecución en una segunda fase en el periodo 1990-1995. Este plan se propone como meta enfatizar acciones orientadas a mejorar la calidad de los programas de alfabetización y educación básica. El mismo Plan Regional de Acción considera campos de acción prioritarios: la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal clave: maestros para áreas rurales, urbano-marginales y biculturales; educadores de adultos, educadores populares; planificadores, administradores y supervisores a nivel local; investigadores y especialistas en informática aplicada a la educación. En el marco de estas urgencias detectadas, el Comité manifiesta que “existe consenso en asignar un papel determinante a la calidad de la docencia, tanto desde el punto de la selección, formación y capacitación del maestro como desde el desempeño profesional y las condiciones de trabajo” (Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 19, pág. 17. 1989: UNESCO-OREALC). Coyunturalmente se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en marzo de 1990 en Jomtien - Tailandia, ahí se imprimió “la educación básica como prioridad para la presente década” (Torres, 1999: 80). Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, las delegaciones gubernamentales y no

de la sociedad moderna, se evidencia que en la esfera pública “para calibrar el alcance de la sociedad en la Edad Moderna, su temprana sustitución de la acción por la conducta y ésta por la burocracia, el gobierno personal por el de nadie, conviene recordar que su inicial ciencia de la economía, que solo sustituye a los modelos de conducta en este más bien limitado campo de la actividad humana,... apuntan a reducir al hombre, en todas sus actividades, al nivel de un animal de conducta condicionada (Arendt, 2003: 55).

⁶ En septiembre de 1981, el Consejo Ejecutivo de la Unesco dio su visto bueno a la creación de un Comité Intergubernamental del Proyecto Principal..., dicho Comité se estableció como la instancia intergubernamental que conoce los Planes Nacionales de Acción (PNA) en su formulación y aplicación, establece prioridades y fija pautas para el desarrollo del Proyecto Regional de Acción (PARA) y, en general, vela por la ejecución y buena marcha del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 19. UNESCO-OREALC 1989. Chile).

gubernamentales suscribieron “el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los habitantes del planeta” (Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 21, pág. 7. 1990: UNESCO-OREALC).

En 1985, se establece un diagnóstico del sistema educativo ecuatoriano a través de un acuerdo de cooperación entre la Unesco y el Banco Mundial y se ubica al Ecuador entre los países con más altos índices educativos de la región, reconociendo el crecimiento cuantitativo del sistema educativo. Se afirma que el promedio de instrucción de la población ecuatoriana está en el orden de los 5,6 grados de escolaridad. Pero a su vez, se añade que el crecimiento producido “planteó exigencias importantes a la capacidad administrativa y técnica de las instituciones del sector y que sumado a los recursos físicos y humanos disponibles, resultó insuficiente para enfrentar problemas y desequilibrios en el avance del sistema” (<http://www.oei.es/quipu/ecuador/ecu02.pdf> consultado el 30 de julio de 2009).

4. Peregrinaje del sistema de formación docente

4.1. La crisis del Normalismo

En las entrañas del proyecto estatal nacional del país se dio sentido público a la educación, y en este contexto las políticas públicas y las reformas contribuyeron con la institucionalización de la formación docente como un requerimiento relevante para consolidar la educación del país. El normalismo surgió como una respuesta institucional que alcanzó legitimidad en la sociedad ecuatoriana; sin embargo, las transformaciones socioeconómicas cual marcapasos fueron delineando las urgencias del sistema, y es en este hábitat social donde la educación ecuatoriana debía constituirse en una respuesta a las demandas de la sociedad nacional y mundial, el normalismo no estaba entre las instituciones que podían brindar esa contestación a los nuevos tiempos.

En el diagnóstico realizado al sistema de formación docente en 1988 se menciona que los institutos normales en los sectores urbano y rural no responden a un criterio técnico-pedagógico; que un 71,95 de profesores no calificados ejercen la docencia; que existe un elevado número de establecimientos dedicados a la formación de profesores primarios, concentrados varios de éstos en ciertas provincias, lo que no permite la optimización de los recursos. Sin embargo, en el mismo diagnóstico

contradictoriamente se determina que la oferta de graduados no cubre las plazas fiscales creadas anualmente⁷, peor aún las dejadas por jubilaciones, renunciaciones, separaciones y defunciones, además los graduados presentan serias dificultades para conseguir una plaza de trabajo fiscal⁸. Y lo que agudizaba más aún la crisis de la educación pública, es que había un elevado número de profesores sin título que ingresaban anualmente al magisterio fiscal⁹.

En este contexto, se cita que “la expansión de la matrícula en los normales ha decrecido con una tasa de -2,2 en el periodo comprendido entre 1982 y 1987” (Diagnóstico de los recursos humanos del sector educativo, 1988: 17), cifra que además, se vio afectada por los niveles de promoción y desperdicio de estas instituciones¹⁰. El sistema de formación docente contaba con 34 colegios e institutos normales. Los institutos normales en total son 24 que equivale a un 70,5% y los colegios e institutos normales a un total de 10 que representan el 29,5%¹¹.

Ante la magnitud y complejidad de los problemas identificados se recomienda un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales existentes, para lo cual se propone una alternativa de solución “la conversión de los Normales en Institutos Superiores de Pedagogía¹²” conformando una red integrada por 23 institutos, y para los restantes, “mantenerlos en su condición de colegio de segunda enseñanza”. Los IPED fueron establecidos en función de la proyección oferta demanda ocupacional en el periodo comprendido entre 1987 y el 2000. (Diagnóstico Básico del sistema de la Formación Docente. Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica – PROMECEB- MEC-BID. 1996)

⁷ Se presume que muchos de los graduados de profesores se dedican a otro tipo de ocupaciones más atractivas para ellos.

⁸ Había el criterio de que únicamente se podían colocar en una plaza fiscal los que tenían “palancas”.

⁹ Este particular fue más notorio en la zona rural de la Sierra y la Amazonía, donde los incrementos de esta categoría fueron de 65,9% y 63,6% respectivamente (UNESCO, EFI/11, 1986).

¹⁰ En el periodo 1986-1987 el número de alumnos de los normales es de 26137, el de profesores es de 1530 con una relación alumno profesor de 17. El número de establecimientos era de 33 y la relación de alumnos-establecimiento respondía a 729 alumnos por establecimiento lo que determina que existe un “considerable desarrollo numérico” (Diagnóstico de los recursos humanos del sector educativo, 1989: 39).

¹¹ El peso de los Institutos Normales (70,5%) es superior al de los Colegios e Institutos Normales (29,5%). En este 29,5% estaba el Manuela Cañizares.

¹² En el anexo 2 se presenta la evolución de la estructura pedagógica de la formación docente 1963-1996.

4.2. PROMECEB: decisión, indecisión o imposición política

En el periodo del gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992) con la presencia de dos Ministros de Educación, Alfredo Vera en el periodo 1988-1991 y Raúl Vallejo desde 1991 a 1992 se ingresa en esta etapa de reformas¹³ del sector educativo. En el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social se menciona que la educación no ha contribuido a la generación de condiciones favorables para el país, en buena parte, por su incapacidad para dar respuestas adecuadas a los problemas que obstaculizan el desarrollo, razón inminente para elevar la calidad del sistema educativo en respuesta a las necesidades de desarrollo nacional¹⁴.

En el Plan de Desarrollo (1988-1992), el gobierno se propuso políticas educativas orientadas hacia: 1) Educación de masas, liberadora, concientizadora y crítica; 2) Educación pluricultural y pluriétnica, en función de la identidad nacional y 3) Mejoramiento de la calidad de la educación.

En el marco de la tercera política se implantó el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica –PROMECEB- que promovió la Reforma de la formación docente.

“A partir de 1990, el Ecuador obtuvo préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por aproximadamente 160 millones de dólares, con el propósito de mejorar la educación básica en el país”(Whitman, 2008: 68). Estos fondos estarían encaminados a atender a los sectores más vulnerables a través de redes escolares rurales, la entrega de material didáctico, desarrollo de las infraestructuras

¹³ “En 1990, el Banco abandona la acción sectorial directa, a favor de la creación de un entorno macroeconómico que promueva la competitividad, incluyendo actividades en ciencia y tecnología, comercio exterior y participación privada en infraestructura. Asimismo se privilegian acciones para el alivio de la pobreza, abandonando los tradicionales programas de inversión en educación y salud”. (Informe Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMO III: 108)

¹⁴ “La primera etapa, entre 1990 y 1995, estuvo marcada por un accidentado, y en algunas circunstancias acelerado, proceso de reforma y ajuste estructural. Éste se inició bajo la presidencia de Rodrigo Borja con los auspicios del Fondo Monetario Internacional y continuó durante casi toda la presidencia de Sixto Durán Ballén, quien le imprimió velocidad y convicción, promoviendo la aprobación de varias leyes de reforma, pero chocando con el fracaso de plebiscitos dirigidos a profundizar su implementación” (OVE. Oficina de Evaluación y Supervisión. BID, 2004).

física y tecnológica necesarias y la formación y capacitación¹⁵ del personal docente. Los recursos también se utilizaron para el desarrollo de un sistema de evaluación de logros a nivel nacional, el mejoramiento profesional de los docentes y el desarrollo de una nueva propuesta curricular. Si bien en las reformas anteriores en el sector educativo el objetivo medular estaba circunscrito a garantizar la expansión de la cobertura de este servicio, para estos tiempos la crítica y recomendaciones a nivel internacional y nacional tomaron otro rumbo: la calidad.

El costo del Programa se estimó en el equivalente de \$48,9 millones. Se propuso un financiamiento del Banco por un monto de \$44,01 millones, correspondiente al 90% del costo total, en divisas provenientes del Fondo de Operaciones Especiales (FOE) en conformidad con lo establecido en el documento AB- 1109, para beneficiarios de bajos ingresos en países del Grupo D. El 10% (4'890.000,00) restante correría por cuenta del Estado ecuatoriano del presupuesto nacional durante cuatro años según el Informe del Proyecto Ecuador (1989).

Este Plan sería culminado en un periodo de cinco años, a partir de la firma del contrato (3 de mayo de 1989). Sin embargo, según datos de la UNESCO el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) desde 1992 a enero de 1999 (cuatro años más tarde) alcanzó a USD.40'173.089,00 del préstamo BID, y ha comprometido otros USD. 4'736.911,00 para gastarlos en el curso del último año de gestión. El BID prestó un total de USD. 44'010.000,00 y a su vez el Estado ecuatoriano ha invertido, hasta abril del año de 1999, USD.3'870.809,00 con lo que en términos globales este proyecto alcanzaría hasta este su año de término, una inversión de USD 48 millones (http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home_esp.html consultada, 3 febrero 2010).

¹⁵ Con el objeto de actualizar a los docentes de los IPED y técnicos del MEC que se encuentren vinculados al sistema de formación, tenían previsto realizar una serie de 15 cursos de perfeccionamiento en periodos de vacaciones, con tres meses de duración cada curso con la orientación de profesores extranjeros. Capacitar aproximadamente 480 profesores de los IPED y 20 técnicos del MEC durante tres meses en 15 grupos de aproximadamente 35 personas cada uno. El costo unitario de cada grupo, \$49.890,00, lo que alcanza un total de \$748.350,00. La capacitación de administradores y técnicos tanto de los IPED como de los CEM por un total de 1'710.000,00. Las becas de posgrado tanto a nivel doctoral (3) como a nivel de maestría (4) por un monto de 430.000,00. Los consultores incluido el consultor general para la Unidad Ejecutora por el valor de \$1'076.000,00.

PROMECEB invirtió principalmente en los siguientes rubros:

- En obras civiles (construcciones y renovaciones): USD.18'5 millones o el 42%.
- En equipos y materiales didácticos (textos, equipos y talleres y mobiliario): USD.12 millones equivalentes al 27%.
- En capacitación de recursos humanos: USD.7 millones que representan el 16%.

Este programa de Mejoramiento de la Educación Básica se asumió como un proyecto de seguro rédito individual y social “que puede causar impacto importante en las escuelas y en el sistema educativo del país, de manera que se modifique sensiblemente sus tasas de eficiencia y eficacia” (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID: 1989, 59). Para lograr los objetivos del Programa hacia el mejoramiento de la educación básica se planteó entre las prioridades, el desarrollo del recurso humano, con las siguientes consignas: formar mejor los maestros de primaria, profesionalizar los maestros en servicio pero no calificados, especializar planificadores e investigadores, contratar los consultores necesarios, y proporcionar becas de posgrado. Se plantearon las siguientes metas relacionadas con el Sistema de Formación Docente:

- Racionalizar la red nacional de institutos normales de manera que se ajuste su número y ubicación al aumento de la matrícula, y con ello atender a la demanda proyectada de maestros primarios calificados.
- Reformar el currículo de formación de los maestros, de acuerdo a las exigencias actuales de los niveles donde van a desempeñar sus funciones.
- Ampliar la formación docente en los institutos normales a tres años, en vez de los dos años actuales.
- Capacitar con ayuda de los institutos normales a los maestros en servicio en la escuela primaria que no cuenten con título docente adecuado.
- Capacitar y perfeccionar los recursos humanos no docentes del sistema, tales como técnicos del Ministerio, directores de CEM y supervisores.
- Apoyar los esfuerzos de investigación educativa, particularmente en función de la provincia en que se localiza el IPED.

- Ampliar y rehabilitar –en pocos casos, construir- la infraestructura física necesaria al funcionamiento de los institutos normales.

Para la transformación que se iba a dar en los IPED, se consideró que su capacidad no podía sobrepasar a 9.600 alumnos, puesto que el pronóstico de demanda de maestros hasta el año 2000, será de alrededor 3.100 anualmente para todo el país, 800 para las nuevas plazas y 2300 para reposición. Además, con el fin de establecer un mecanismo informado y preciso en las acciones, a nivel central, regional y local, el Programa contemplaba fortalecer los sectores de planificación del Ministerio de Educación, de manera que se cree “un flujo de información capaz de revitalizar un sistema que se ha mantenido burocrático y centralizador” (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID: 1989, 59). Sin embargo, contradictoriamente se crea un organismo paralelo al Ministerio, aún cuando se menciona que “la capacidad institucional y administrativa del MEC para ejecutar el programa es adecuada” (ídem, 60).

“El Banco fomentó deliberadamente la creación de entidades ejecutoras como un medio de agilizar la ejecución de actividades y salvaguardar los mecanismos de control y desembolso de fondos”. (Informe Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMO III. pág. 111). Los préstamos se canalizaron a través de EB/PRODEC que inició en 1992 con préstamos del BID y de PROMECEB que arrancó en 1989 con el BM, estas instancias por tener a su cargo varios componentes se convirtieron en organizaciones de segundo piso. “Como tales contrataron la ejecución de obras, la producción de materiales y la provisión de servicios con consultores privados, con organismos no gubernamentales o con universidades de conformidad con los normas de cada préstamo”. (La EPT. Evaluación 2000: Informes de Países Ecuador, periodo 1900-1999 http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home_esp.html consultada, 3 febrero 2010).

Si bien se manifiesta en el proyecto de este Programa que la tarea de ejecutarlo está en la responsabilidad directa del MEC, a su vez en el mismo documento se indica

que sería montada la Unidad Ejecutora¹⁶ MEC-BID, vinculada al despacho del Ministro de Educación. “Dicha Unidad Ejecutora, liderada por un Director Ejecutivo que reporta directamente al Ministro de Educación, asumiría responsabilidad plena por la ejecución del Programa” (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID: 1989, 37).

Esta Unidad contaba con una Junta Directiva integrada por los directores nacionales de Planeamiento de Educación, Educación Regular y Especial, de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica (DINACAPED), de la Dirección Nacional de Construcciones Escolares (DINACE) y el Director Ejecutivo de la Unidad Ejecutora. Se tenía previsto que “esta Junta Directiva asumiría la responsabilidad de los componentes del Programa, de su aprobación y de la supervisión de los procedimientos operativos” (ídem). El control interno se ejecutaría a través de la Unidad de Auditoría Interna que dependía directamente del Ministro, la misma que programa su trabajo con la Contraloría del Estado.

4.3. El desenlace de PROMECEB

Finalizada la reforma promovida por el PROMECEB, al parecer sentimientos cruzados quedaron en diversos actores vinculados con este programa. Para encontrar motivos que justifiquen su desenlace la OVE (Oficina de Evaluación y Supervisión) del BID en el documento: Evaluación del Programa de País Ecuador 1990-2002 (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=360813> consultado, 5 febrero 2010) plantea que en nuestro país se evidenciaron debilidades productivas e institucionales previas a la instauración de las reformas, resumidas en los siguientes ítems: 1) una economía generalmente poco competitiva y sin ganancias de productividad; 2) una muy difícil gobernabilidad sustentada en acuerdos de corto plazo sobre distribución y captura de rentas, y 3) la presencia de importantes grupos sociales y

¹⁶ Las medidas de fortalecimiento de la Unidad Ejecutora contribuirían a elevar su eficiencia; se introducirían nuevos procesos de selección para cargos directivos, nueva política salarial e instrumentos gerenciales más ágiles (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID, pág. 5, 1989).

políticos, con una fuerte capacidad de desestabilización en el marco de una singular dificultad en términos de exclusión social y cohesión territorial.

Este mismo diagnóstico se convirtió paradójicamente en resultado, los ítems anteriores se transformaron en preguntas para que sean respondidas no se sabe por quién. El mencionado informe concluye que durante todo el período 1990-2002, objeto de evaluación, el Ecuador enfrentó, pero no pudo resolver, los mismos desafíos de desarrollo: 1) ¿Cómo disminuir la dependencia de la economía de los resultados de la producción primaria?, 2) ¿Cómo mejorar la gobernabilidad? y 3) ¿Cómo reducir la exclusión social?

Y según, EPT (Educación para Todos). Evaluación 2000 se precisa que las debilidades para proveer educación básica en el Ecuador se debió a (http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home_esp.html):

- a. La quiebra financiera virtual del Estado ecuatoriano, que le lleva a reducir cada vez más los presupuestos para educación y los otros sectores sociales cuyas deficiencias inciden fuertemente en los aprendizajes y en los niveles de vida de los/las escolares. Nos referimos a salud, nutrición, vivienda, saneamiento ambiental, empleo y trabajo, seguridad pública y justicia.
- b. La alta concentración de la riqueza en pocas manos.
- c. La marcada orientación no redistributiva del Estado ecuatoriano.

La OVE (Oficina de Evaluación y Supervisión) del BID, precisa que no se puede atribuir una relación de causa efecto entre el grado de logro de objetivos de desarrollo y la acción del Banco por dos razones: primero, debido a la ausencia de un sistema de seguimiento de la evolución de los objetivos de desarrollo identificados que hace imposible determinar el impacto del accionar del Banco; y segundo, dada la importancia relativa de los recursos provistos por el Banco, ya que representó frecuentemente un pequeño porcentaje de las necesidades globales del país¹⁷ (Evaluación del Programa de País Ecuador 1990-2002: 34). Extrañamente en el Informe del Proyecto del Programa

¹⁷ A manera de ejemplo citan que, el presupuesto anual de educación pública del Ecuador es superior a los \$900 millones, mientras el Banco ha contribuido a la reforma del sector a una tasa anual equivalente menor a \$9 millones, es decir 1% del presupuesto global.

de Mejoramiento de la Educación Básica se menciona que “de los organismos multilaterales internacionales, el Banco tiene la mayor participación en el financiamiento del sector de educación en el Ecuador (Informe de Proyecto Ecuador. PROMECEB. EC-0035- BID: 1989, 4).

Frente a este análisis de los organismos internacionales, es menester preguntar si el nivel de incidencia económica en el presupuesto de la Educación en el Ecuador era mínimo ¿por qué estas entidades fueron determinantes en la gestión y las decisiones inherentes a los proyectos educativos de vital importancia para el país?

Si la educación en el país en ese entonces fue cuestionada, los resultados mediatos o a largo plazo de la intervención reformista de los noventa no lograron marcar la diferencia. La UNESCO menciona que a pesar de que la proporción de alumnos por profesor declinó durante esta década, pasando de 30,2 en 1990 a 26,9 en 1998, diversos estudios colocan a Ecuador como uno de los sistemas más deficientes dentro de América Latina. Entre otras causas, se destacan: el inadecuado entrenamiento de los maestros, la falta de acceso a materiales de estudio y los sistemas de remuneración docente. (EPT. Evaluación 2000: Ecuador (periodo 1900-1999): 43) http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/ecuador/rapport_1.html consultado, 3 de febrero de 2010)

La crítica se ha hecho presente y se “cuestiona el impacto de los proyectos para la reforma de la educación básica financiados con crédito internacional y su ausencia de propuesta pedagógica. También se subraya la incapacidad del modelo de gestión adoptado por los proyectos, los mismos que fueron manejados por entidades independientes del Ministerio de Educación, en generar cambios institucionales en el sector educativo” (Esteves, 2008: 20). En el 2008 la CAIC (Comisión para la auditoría integral del crédito público) previo análisis de la deuda pública presenta en el Informe de Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana datos alarmantes en relación a los resultados de la inversión crediticia internacional. Se manifiesta que

este importante instrumento de política económica ha sido utilizado no precisamente de acuerdo con los intereses soberanos del país, sino bajo presiones y condicionalidades de los prestamistas. Se ha caracterizado por un manejo poco transparente, que ha derivado en el predominio del pago de amortizaciones,

intereses y comisiones en el gasto presupuestario; en la necesidad creciente de nuevos créditos; y consecuentemente, en la dependencia recurrente del Estado y la economía nacional de fondos provenientes de la deuda pública y privada (Informe Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMO I. pág. 11)

Según el Informe de Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana en lo que se refiere al mejoramiento de la calidad de la educación básica –PROMECEB en el resumen de los créditos auditados dice:

La ejecución del Proyecto se prolongó por casi el doble del tiempo inicialmente estimado y obtuvo resultados muy pobres. Su lenta ejecución contó con la anuencia del BID, a pesar del efecto que ello tuvo sobre el costo del crédito. Sin relación con necesidades o planes nacionales, el Proyecto obligó a implementar cambios de carácter estructural sin soporte legal, e impulsó la privatización. Existen denuncias de irregularidades e ilegalidades con responsabilidad del sectorialista del BID (2008. TOMO III. pág. 91)

Los montos contratados para las reformas fueron para PROMECEB, USD. 43.560, 857 y para EB/PRODEC, USD. 89.000,00. En la información general de esta Auditoría sobre el movimiento del crédito al 31 de diciembre /2007 se detalla el crédito de PROMECEB porque del EB/PRODEC no se dispone de toda la información.

CREDITO	834-SF-EC PROMECEB
PRESTAMISTA	BID
MONTO CONTRATADO	43.560.857
DESEMBOLSOS	43.560.857
PRINCIPAL PAGADO	10.615.067
INTERESES PAGADOS	7.167.187
INTERESES MORA PAGADO	511.370
COMISIONES PAGADAS	6.042
TASA INTERÉS PROMEDIO	1,7
TASA INTERÉS MÁXIMA	2,0
MONTO RESCINDIDO	0
SALDO AL 31/12/2007	35.259.943

Fuente: SIGADE: Ministerio de Finanzas. Valores en dólares

Presupuesto ejecutado (% ejecutado por categoría de gasto)

CREDITO	834-SF-EC PROMECEB
PRESTAMISTA	BID
OBRAS	30%
BIENES (equipos, vehículos)	25%

Servicios consultados.	14%
Asistencia técnica, capacitación	
Costos operaciones	18%
Costos financieros	4%
Otros	10%
TOTAL	100%

Fuente: Informe de la Comisión para la auditoría integral del crédito público (CAIC)

Aunque el objetivo de esta investigación no es efectivamente profundizar en el aspecto económico, es necesario evidenciar sus movimientos, consistencias e inconsistencias para encontrar algunas aristas que marcaron las reformas educativas de los noventa. Una de ellas, y muy importante, es el aspecto económico. Este detalle de asignaciones de la Auditoría Interna Integral realizada por el Ecuador difiere de lo presentado por la UNESCO en cooperación con el BM, lo que desentraña incoherencias en lo referente al tema económico¹⁸.

En el campo educativo la expectativa frente a esta incursión política no solo era generar cambios cualitativos en los niveles de decisión microinstitucional sino generar capacidades en el Ministerio de Educación que lamentablemente no fueron visibles a través de los resultados en varios estadios de comprobación. Lamentablemente los proyectos propuestos por los fondos internacionales: “EB/PRODEC-1992-99, PROMECEB-1992-98 y REDES AMIGAS-1998-2004 fueron manejados por entidades independientes y externas al Ministerio de Educación, con altos niveles de inestabilidad en la gestión” (Whitman, 2008: 69). Las Unidades Ejecutoras cumplieron con “las normas impuestas a través de los convenios de crédito que estipulan que todas las decisiones del Proyecto tienen que pasar por la “no objeción” del Banco” (Informe Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMO III. pág. 112).

Este antecedente generó una recurrente carencia de responsables directos frente a los resultados desalentadores del sistema educativo ecuatoriano. Y es así que la evidencia de los proyectos financiados por estas entidades internacionales “no ha generado

¹⁸ Además, es importante anotar que “en la información obtenida sobre el presupuesto ejecutado de un grupo de 13 créditos multilaterales el principal destino de los fondos fue para pago de consultorías, asistencia técnica y capacitación, con un promedio de 37%. (Informe Auditoría Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMO I: 40).

cambios institucionales significativos en el sector de la educación” (Whitman, 2008: 69). “La gravedad de las consecuencias que puede tener una intervención masiva equivocada en el área educativa debería evitar el unilateralismo disciplinario y propender a la creación de un espacio pluralista de búsqueda colectiva, donde diversos criterios y propuestas plausibles sean investigadas y puestas a prueba con igual acceso a recursos” (Coraggio, 1999: 38).

5. La reforma de la formación docente. Una salida sin salida

Si bien es cierto que en el preámbulo de las reformas educativas de los noventa la cuestión docente y en especial su formación tuvieron un espacio en el discurso considerándose necesaria su transformación, los resultados después de cinco años fueron negativos ¿qué sucedió con las instituciones formadoras de maestros? Por los resultados se pensaría que la formación docente no fue una prioridad en las propuestas del Banco Mundial y al parecer de los gobiernos de turno tampoco, pero las cifras sostienen una importante inversión en este sector¹⁹, aunque los resultados sean lapidarios. La tendencia ha sido priorizar la capacitación en servicio en detrimento de la formación docente inicial, Torres cita que “entre 1990-1994 los préstamos del BM para formación docente representaban aproximadamente un 9% del total de los préstamos para el sector educativo en los países en desarrollo, porcentaje que se redujo al 7% a partir de 1994, la mayor parte del cual está destinado a financiar programas de capacitación en servicio” (1999: 128). “El Banco sabe que hay que capacitar a los docentes, pero mediante programas remediales en servicio (si es posible, a distancia), pues no es eficiente invertir más en su formación previa” (Coraggio, 1999: 44).

En 1995, 1996 y el 2000 se realizan evaluaciones al sistema de formación docente, cuyos resultados corroboran la situación crítica de este sector. Después de la etapa de pilotaje de PROMECEB en 1995 se realizó la primera evaluación. Donald Swanson en el respectivo estudio “aprecia, fundamentalmente, la eficacia de las acciones y en menor grado la eficiencia del Proyecto”. (Síntesis de los Informes de las

¹⁹ Los datos estadísticos no se han presentado desglosados por cada beneficiario, sino en función de cada subproyecto, de tal manera que tanto en obras civiles, como en material didáctico y capacitación de recurso humano están contemplados los IPED. La interrogante es cuánto verdaderamente fue destinado para fortalecer el sistema de formación docente.

consultorías de la evaluación ex post del PROMECEB: componente de desarrollo de los recursos humanos. Quito. 2001). Hasta septiembre de 1995, fecha que concluye la evaluación realizada por Swanson, se manifiesta que la ejecución del Programa en su conjunto, experimentó distorsiones conceptuales, atrasos y por ende incumplimiento de metas. En 1996 bajo la coordinación del PROMECEB se realizó un estudio sobre el Desarrollo del Currículo de Formación Docente, Franklin Ramírez Espinosa, concluye que el sistema de formación docente ha experimentado continuos cambios y sin embargo se detecta concurrencia de los mismos problemas, a pesar de los esfuerzos realizados. En el año 2000, se realiza un nuevo estudio para cerrar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, se concluye que el proyecto previsto para ser ejecutado en cuatro años tomó más del doble de tiempo para ser instrumentado, pone de manifiesto su relativa eficacia y eficiencia; que a pesar de contar con una clara propuesta de carácter socio-educativa, experimentó diversas interpretaciones que desvirtuaron su sentido y alcance; que la visión no fue integral, no se contó con un Plan Operativo Inicial (1990-1991), que las evaluaciones realizadas tampoco fueron integrales, ya que no consideraron el diseño e instrumentación del Currículo en los IPED (Síntesis de los Informes de las consultorías de la evaluación ex post del PROMECEB: componente de desarrollo de los recursos humanos. Quito. 2001) Además, se identifican problemas como: los cambios frecuentes de ministros y la prioridad a políticas coyunturales en el marco de la gobernabilidad educativa, la burocratización del aparato administrativo traducidas en fragilidad técnica de la programación, la débil capacidad operativa institucional y la ausencia de controles de calidad y de mecanismos de rendición de cuentas en todos los niveles.

Al cumplirse con una década de la aplicación del programa (Ramírez, 2001) menciona que los IPED cuentan con una estructura organizada desde los puntos de vista legal, técnico, administrativo y financiero, pero que presentan a su vez desajustes entre la oferta y la demanda, deserción, inexistencia de respuestas institucionales para preparar a los “formadores de formadores”, decrecimiento presupuestal, restricción de la oferta principalmente al sector rural, deterioro social de la imagen del maestro, ausencia de una planificación integral entre los IPED y las Universidades que tienen a su cargo la oferta de maestros de educación básica (lo que ha generado dos sistemas de formación

con paradigmas diferentes, a pesar de enfocarse al mismo nivel), su currículo tiene un fuerte enfoque urbano en desmedro de los requerimientos de la educación rural.

En un alcance del nivel de matrícula en los IPED en el periodo 1993-1999, se registra un decremento global del 15,5%, en algún caso, al 51,6%, y en otros a decrementos del 32 al 47% (ver anexo 2 sobre la evolución de la matrícula por IPED). En el periodo de análisis, los IPED debieron haber registrado un ingreso no inferior a 3100 alumnos-maestros, pero egresaron 1462, lo que ratifica la baja demanda de la profesión dada por la “desvalorización social de la carrera²⁰” (Ramírez, 2001) al ver que el índice de optimización de la oferta es de apenas el 50%.

Posteriormente a la reforma de los institutos normales la formación docente se vio en una encrucijada desprovista de apoyo político y económico. Los maestros que afrontaban cada vez más el desconocimiento social, iban a engrosar las filas de un gremio magisteril cuestionado por los nefastos resultados del sistema educativo ecuatoriano.

“Pese a la aparente cualificación en la formación profesional del docente –a través de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y de los Institutos Pedagógicos- los resultados obtenidos a través del sistema de medición de logros, áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, demuestran un decrecimiento notable en la calidad de la educación, situación que demanda una revisión y reorientación de la formación inicial del recurso humano del sistema educativo (MEC-DINAMEP-CONESUP, 2006).

La formación docente inicial mostró una vez más sus limitantes que no solo responden al recurso humano sino a los condicionantes exógenos que dan cuenta de la desvalorización creciente de los docentes. De la mano del presupuesto insuficiente en educación, la falta de valoración y promoción de los docentes “es notoria en la caída del salario real de los maestros (as) y el consecuente desinterés de la juventud por

²⁰ Franklin Ramírez determina el siguiente perfil del aspirante a docente realizado en 1997: “Se trata de una mujer joven (20 años) soltera y bachiller en humanidades modernas, especialización Ciencias Sociales. No está inserta en actividades laborales. Reside con sus padres y depende de ellos para sus ingresos económicos. Es residente de la ciudad. Dispone de todos los servicios básicos a excepción de teléfono. La distancia que media entre su domicilio y el Instituto es corta. Su familia está integrada por cinco o seis miembros. El nivel promedio de instrucción de los padres corresponde a primaria completa de seis años. Tienen trabajo permanente en ocupaciones como agricultor, comerciante, obrero o chofer. El nivel de ingresos mensuales de su familia no alcanza para cubrir los costos de la canasta familiar de pobreza. Anhela ingresar a los IPED “por sentir vocación”, con aspiraciones de continuar estudios y al mismo tiempo trabajar como “maestro de escuela rural” (2001: 21).

pertenecer a este sector laboral. Para 1987, el ingreso total mensual de un maestro de 6ta. Categoría representaba el 82% de la canasta familiar básica, mientras para 1996 no superaba el 45% de la misma (Isch, 2004: 129). Este fenómeno ha incidido en el decrecimiento de la demanda, sobretodo de buenos candidatos. “Los maestros menos calificados tienden a concentrarse en las escuelas rurales y urbano-marginales reproduciendo la desigualdad preexistente (Esteves, 2008: 16).

CAPÍTULO V

EL MANUELA CAÑIZARES, UN HITO EN LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ECUATORIANA

Los colegios normales¹ que inauguraron la educación laica en el país por muchas razones se convirtieron en una leyenda en la memoria individual y colectiva de los maestros y de la sociedad en general. En este recorrido histórico de la formación docente y en especial de los colegios normalistas es posible sacar a la luz las pequeñas historias (muestras vivientes de argumentos profundos de grandeza) que forman parte de la gran historia de la educación ecuatoriana. Y es así que existe una historia particular, la del Manuela Cañizares, me remito a su nombre porque los epítetos institucionales han ido variando en función de las reformas educativas²; su nombre se ha conservado, su espíritu esperamos desentrañarlo en esta investigación. Espíritu entendido como “ideología que justifica el compromiso con un sistema, una tendencia, una institución”³ (Boltanski y Chiapello, 2002: 41).

La deferencia especial a esta institución es que fue precursora no solo en la institucionalización de la formación docente en el país, sino que surgió como una opción de educación profesional para las mujeres ecuatorianas, y aunque “desde antes existían preceptoras, es a partir de la creación del Normal Manuela Cañizares (1901) que las maestras fueron adquiriendo legitimación y mayor nivel de profesionalización” (Goetschel, 2007: 85). Y es esta institución la que posteriormente en la reforma de 1991 se vio afectada por la separación de su sección normalista, aún cuando han transcurrido 19 años del mencionado suceso se siente todavía la ausencia de lo que en inicio fue su razón de ser.

Craso error constituyó el arrebatar al “Manuela Cañizares” su función histórica que tan buenos frutos dio a la Patria. Termina así dolorosamente el Normalismo en nuestro Colegio. El tiempo nos ha dado la razón, la calidad de maestros y la educación en el país se ha deteriorado visiblemente, lo cual empeora cada día por falta de una política educativa y la poca importancia que los gobiernos de turno dan

¹ Los Institutos fundados por Eloy Alfaro fueron el Instituto Pedagógico de Señoritas que se convertiría en el Manuela Cañizares y el Instituto Pedagógico de Varones que luego tomará el nombre de Juan Montalvo.

² Surgió como Instituto Pedagógico de Señoritas, luego fue Normal, ahora es Instituto Superior Pedagógico.

³ Boltanski, define así el espíritu en su obra “El espíritu del capitalismo” (2002: 41)

a este importante campo (Entrevista a Ricardo Buitrón. Rector 1996 -1998. Cien años de Educación Laica. Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares”, 2001).

El Manuela Cañizares desde 1901 hasta 1991 fue intervenido por varias reformas vinculadas a la formación docente, estos desplazamientos en la vida institucional fueron configurando su institución y su institucionalidad en los ámbitos pedagógico, social y político hasta el punto de que independientemente de su denominación se lo identificaría como el “Colegio formador de maestras”.

1. El Manuela Cañizares en la primera mitad del siglo XX

La creación en 1901 del Normal Manuela Cañizares determinó un hito en la formación de las maestras ecuatorianas y de los maestros en general, y es a través de esta oportunidad de educación que las mujeres también se hicieron presentes en las esferas públicas de nuestro país. Para Eloy Alfaro, líder de la Revolución Liberal, el normal femenino se constituyó en “la carta de presentación más valiosa y un medio de contacto humano con la población” (Goetschel, 2007: 153).

En sus inicios surgió como el Instituto Pedagógico de Señoritas a cargo de una Misión Americana, las maestras que formaron la planta docente de este plantel estuvo formada por las directoras de cuatro escuelas del gobierno que se fusionaron en una, más los docentes norteamericanos. Para esta época ya se había percibido la urgencia de cambiar las prácticas vigentes en el sistema educativo, así lo menciona Mercedes Herdoiza en el libro del Cincuentenario de los Normales: “Es indudable que los métodos envejecidos conviene remozarlos, porque las disciplinas y materias de enseñanza tienen que guardar correspondencia con el espíritu de la época” (1951: 269). En este periodo quien presidió como la primera directora fue la señorita Alicia Fischer, quien cumplió estas funciones hasta 1903.

Con la señora Rebeca de Compton a cargo de la dirección del Instituto se funda la primera escuela anexa y el primer jardín de infantes que les permitirán a las alumnas-maestras hacer las prácticas docentes. En agosto de 1905 se graduaron las primeras siete maestras, “el primer grupo de maestras con la misión de desparramar en el surco de cada corazón el grano germinal del nuevo fruto” (idem: 270).

Una vez terminado el contrato con la Misión Americana en 1906, cumplen la función de directoras destacadas maestras ecuatorianas y es durante este tiempo que se van transformando lentamente las resistencias al laicismo. Las primeras jóvenes maestras graduadas⁴ tuvieron que experimentar un ambiente hostil y penoso para el desarrollo de su profesión. María Luisa de Félix (1975) resalta en un fragmento del discurso por las Bodas de Diamante “que la mujer normalista no solo que se liberó a sí misma, sino que liberó las conciencias fraguadas bajo cánones de raro confecionalismo de la época, saliendo a los campos a enseñar, mientras en el ambiente se preparaba la acometida más brutal para recibir a las primeras maestras graduadas” (Cien años de Educación Laica, 2001).

Poco a poco se iba consolidando el instituto con la presencia de las alumnas y la liberación de los miedos que estuvieron acuñados en el preludio de la educación laica. Transcurridos varios años desde la apertura de esta institución “cientos y cientos de muchachas en peregrinaje cultural van llenando sus aulas” (Herdoiza, 1951: 271).

1.1. La llegada de las Misiones Alemanas

En 1913 arribó la Misión Alemana gracias a la gestión del Ministro Manuel María Sánchez, en la comitiva de maestros se encontraba Helene Sholer, profesora del Real Instituto Normal de Rotemburgo quien se desempeñaría como Directora del Plantel. Es en este año en que la misión alemana tomó las riendas de la formación docente en el Instituto, el número de alumnas matriculadas asciende a 316, también pasa a constituirse en el Colegio Normal Manuela Cañizares (1914). Sholer catalogada como inteligente educadora por sus compañeras estuvo en sus funciones hasta 1917.

En este periodo se iniciaron las Revistas de Educación Física que se constituyeron en demostraciones públicas de las destrezas de las estudiantes mediante sendos ejercicios rítmicos y de precisión; además, se dio impulso a actividades artísticas a través de veladas que matizaban celebraciones tradicionales como la Navidad o a su vez festejos que sintonizaban con bailes propios de la localidad (como el San Juanito) que se constituyeron en labores artístico-culturales que a docentes

⁴ Emilio Uzcátegui menciona que en el Manuela Cañizares, en 1906 se gradúan 12; en 1912, 16. (1981: 108)

alemanes y ecuatorianos les permitieron promocionar la cultura popular y nacional desde el Manuela Cañizares.

Por un periodo corto, pasó a cumplir las funciones de directora (1918-1920) la compatriota Dolores Rivadeneira dándole continuidad a las acciones emprendidas por la primera misión alemana. Sin embargo, ya para 1921 llega la segunda misión alemana con un grupo de maestros especializados en diferentes áreas de educación. La pedagoga Margarite Koschel asumió la dirección con gran conocimiento pedagógico, en esta etapa se procede a hacer innovaciones en el modelo pedagógico y la metodología vigentes, pues la primera misión había introducido el método herbartino que con el pasar de los años se había transformado en una actividad mecánica y rígida, ahora lo que se pretendía era incorporar otros lineamientos pedagógicos y didácticos que incorporen la reflexividad y creatividad de las futuras maestras.

1.2. Una institución que se consolida en la autonomía

Cuando se da la revolución juliana se termina el contrato con la Misión Alemana (1925), por Decreto Ejecutivo en 1926 se emiten varias reformas, es renovado el Plan de Estudios y Reglamentos de los normales. Se incorpora la tesis pedagógica como requisito fundamental para que se puedan graduar las alumnas maestras y los exámenes mensuales, los estudios tienen una duración de seis años. La Escuela Anexa se reorganiza con el fin de que las alumnas maestras tengan en cada grado una preceptora que garantice una mejor supervisión a más de la dirección didáctica. En el pénsum de estudios se implantan asignaturas como Biología, Psicopedagogía y Lógica.

Se realizaron varios cambios en el sistema de formación docente a nivel de los normales, anteriormente contaban con un Director General de los Normales, cargo que dejo de existir desde 1928, en este año se le asigna el cargo de Rectora a la señora Carmen Mideros de Almeida que asume esta función con la responsabilidad que ameritaba no tener una autoridad superior. A más de la reciente reforma realizada en el pénsum de estudios se incorporan en su periodo materias como la Puericultura, Higiene y Artes Manuales.

En 1930 se organizan Cursos Intensivos mediante decreto oficial para que las maestras preceptoras de todos los rincones de nuestro país salgan a capacitarse y obtengan el título de normalistas. Se había consolidado una planta de maestros de gran relevancia y eran ellos los que le habían dado mayor legitimidad a estas iniciativas ministeriales, “esta ilustre falange de representantes de la Pedagogía moderna crea un ambiente favorable para la formación de maestras” (Herdoiza, 1951: 274). Entre los docentes responsables de la formación de las maestras estuvieron: Leopoldo Chávez, Dr. Carlos Sánchez, Dr. José Navarro, Oscar E. Reyes, Julio C. Villacreces, Manuel Utreras, Emilio Uzcátegui, Secundino Egüez, Alfredo Carrillo, Manuel M. González.

Se continúa con esmerada preocupación en el cultivo del trabajo físico de las jóvenes realizando presentaciones públicas y practicando varios deportes, entre ellos, el atletismo, el vóleibol, el básquet, que generaron encuentros deportivos que le permitieron al Manuela Cañizares hacerse acreedor a varios trofeos. Con motivo de la celebración de fechas de realce histórico en nuestro país, a propósito del Centenario de la República, se realizan eventos culturales y artísticos, veladas en el Teatro Sucre que dan fe de una preocupación por cubrir todas las áreas de la formación de las estudiantes, estos actos contaron con público nacional e internacional.

En este periodo le asignan la dirección a Eudofilia Arboleda, quien viene de los Estados Unidos y da muestra de su cultura y espíritu positivo de gran influencia para la institución. Bajo el liderazgo de esta maestra se da un giro al tratamiento de la disciplina, se pretende ingresar a un sistema disciplinario consciente y voluntario desterrando la rigidez y el miedo como factores imperativos de una buena educación. “Las maestras normalistas que se graduaron en los años 30 y 40 parecen haber puesto énfasis en una formación diferente a los dictados de las profesoras alemanas, más flexible y abierta que aunque cultivaba el sentido de autoridad y una actitud corporal dirigida a ella, evidentemente no tenía la rigidez anterior” (Goetschel, 2007: 165). En su periodo también se creó la sección nocturna con el propósito de atender a aquellas mujeres que querían estudiar y no podían hacerlo porque se desempeñaban como obreras en el día.

Transcurridos dos años se ocupa del cargo de directora Elisa Ortiz de Aulestia (1932-1937), su preocupación medular estuvo orientada a la renovación de los métodos y procesos en el campo pedagógico, de ahí que se incorporan en los primeros grados los centros de interés y el método por Proyectos. En esta época se observa que ya existe una gran inquietud en la elaboración de ensayos. “El ensayo no da todavía resultados... pero el Colegio se empeña en la construcción de este material” (Herdoiza, 1951: 277).

El instituto cuenta para esta época con cinco secciones (Regular, Anexa, Intensivo, Jardín de Infantes y Escuela) que trabajan organizadamente y dan cuenta de su solidez y eficacia en los procesos educativos. Es así que se crea otro jardín de infantes para que puedan practicar las alumnas maestras.

Con el gran impulso que se dio a la educación primaria y pre-primaria se realizaron exposiciones de Trabajo Manual que básicamente radicaba en la exteriorización de las habilidades y conocimientos de las alumnas en el campo de la didáctica, pues se ponía empeño en que los materiales utilizados en la elaboración de materiales didácticos estén “al alcance de los pobres y de los ricos” (Herdoiza, 1951: 278). Estas exposiciones tenían un fuerte componente pedagógico, se mostraban modelados anatómicos, geográficos, históricos y geométricos. Eran visitadas por profesores de diferentes lugares del país que gracias a la difusión de estos materiales podían incorporar cambios en su práctica docente.

En 1936 se divide el Plan de Estudios de las normalistas en un primer ciclo de cuatro años en el que recibirán Cultura General y en un segundo ciclo de dos años de duración que será para Cultura Profesional. El rendimiento estudiantil se evidenciará trimestralmente por medio del trabajo en clase, los trabajos individuales y especiales y las pruebas objetivas” (Herdoiza, 1951: 279). Se lleva a cabo certámenes de Pedagogía e Historia, en los que se pone a prueba los conocimientos de las alumnas, sobre todo las del último curso, exponen sobre las Escuelas Lancasteriana, Herbatiana y Decrolyana, estos eventos permitieron exteriorizar el nivel de excelencia de las estudiantes.

La vida institucional seguía entre logros académicos, deportivos, culturales y artísticos sin descuidar el nivel de excelencia en la formación de las futuras maestras. Para poder ingresar al colegio debían rendir pruebas que habían sido diseñadas

siguiendo lineamientos científicos por la Dirección General de Educación de manera que se elimine la subjetividad de los encargados de aplicar las pruebas de las instituciones normalistas. La imagen de la maestra ecuatoriana de la mano del Manuela Cañizares “era una imagen construida por las propias maestras que posiblemente estuvo relacionada con una estrategia no consciente de autovaloración, al mismo tiempo dirigida a responder a lo que se esperaba socialmente de las maestras: un sello de autoridad pedagógica, de profesionalismo y también a generar una distancia” (Goetschel, 2007: 168).

En 1938 bajo el mandato del General Alberto Enríquez, se transformó a los institutos normales a la categoría de colegios secundarios, y como parte del proceso de reforma en 1939 “se reorganiza el plantel exclusivamente con personal femenino” (Herdoiza, 1951: 282), lo que generó malestar y distanciamiento tanto en el estudiantado como en el profesorado.

1.3. El profesorado, un proyecto social

Elisa Ortiz, Emelia Galarza entre otras cumplieron la función de directoras con gran entrega entre 1935 y 1941. Posteriormente asume la función como primera autoridad María Angélica Idrobo (1941-1955) a quien la tuvieron como un referente en la formación de maestras, ella se había formado en el extranjero y esto le permitió contar con un bagaje académico y cultural de avanzada, logró fortalecer la educación femenina ecuatoriana gracias a su intervención en el Colegio Manuela Cañizares. “Del apostolado moral pregonado por muchas maestras en cambio para figuras como María Angélica Idrobo, el profesorado era un proyecto social (Goetschel, 2007: 168).

Entre las acciones educativas se da gran importancia a aquellas que les permitan a las alumnas expresarse y demostrar su reflexividad y elocuencia, de ahí que se organizaban debates históricos a la memoria de hombres ilustres, en estos eventos las alumnas tenían que demostrar con argumentos sólidos las tesis que defendían, se muestra especial preocupación por los temas de interés general, Herdoiza hace referencia a un certamen sobre “La defensa del niño contra las enfermedades contagiosas y parasitarias”. “Un tema de tanto interés llama la atención y el teatro Sucre se llena” (1951: 285). Además las alumnas dan muestra de sus conocimientos a través

de la exposición y defensa de sus trabajos en las áreas de Psicología y Pedagogía, dan explicaciones sobre las manifestaciones de los niños en diferentes aspectos, es así que en esta época se da relevancia a los procedimientos para la evaluación de la inteligencia individual y colectiva de los infantes. También se dio impulso a las letras, al gusto por la literatura, y en el campo de la poesía es notoria su participación, con sus poetizas que dan muestra de gran sensibilidad y estilo en sus incursiones poéticas.

En lo que se refiere a las formas de estimular a las alumnas con mejor rendimiento los padres de familia se organizaban conjuntamente con las maestras para reconocer a través de un premio de honor la excelencia en el desempeño estudiantil, también la Casa de la Cultura se hacía presente con estímulos para estas estudiantes.

La institución tiene la consigna de que las reformas pedagógicas se deben propiciar desde esta entidad, de ahí que plantean que las propuestas salgan desde el campo de la acción en consonancia con el entorno del país. “Justo es el querer intervenir en las deliberaciones relacionadas con el mejoramiento y reforma de la Educación” (Herdoiza, 1951: 285). Es así que el mismo Colegio Manuela Cañizares diseñó una propuesta de reforma a su plan de estudios⁵.

Se percibe una gran sensibilidad social de las maestras, se conformaban comisiones para realizar salidas de ayuda a la comunidad; la maestra que “visita los hogares humildes y las escuelas de barrios, constata su pobreza, la educación social llama a las puertas de la Filantropía, las entusiastas maestras solicitan a las fábricas textiles, a las Boticas y casa productoras de Medicinas el apoyo para aliviar este problema” (ídem: 287).

En el mismo periodo presentan un nuevo proyecto sobre las Misiones Pedagógicas que saldrán al campo, este lo presentan al Ministerio. En este plan se pretende

⁵ En su reforma propusieron las siguientes secciones: 1) Ciclo de Cultura General, (cuatro cursos), 2) Ciclo de especialización en Ciencias de la Educación (dos cursos), 3) Cursos de Complementación Profesional para todos los cursos (se realizaban los sábados), 4) Ciclo de Bachillerato en Humanidades Modernas (dos cursos) y 5) Colegio Nocturno Femenino, con el primer curso, con los respectivos planes de estudio para esta transformación.

“llevar hacia la escuela rural la voz del Instituto por medio de sugerencias, inquietudes, que renueven la labor escolar. Se quiere combatir el analfabetismo entre los campesinos; propagar los conocimientos de higiene personal y de salubridad pública; conocer las necesidades de la escuela campesina; mejorar los métodos de enseñanza aplicados; procurando nacionalizar la educación; relacionar las actividades del Instituto con las necesidades de la escuela del Agro, donde iniciará su carrera profesional la futura maestra” (ídem).

En la presidencia de Julio Arosemena, el ministro de educación José María García Moreno hace la entrega oficial del nuevo edificio del Manuela Cañizares, tres años después de que Velasco Ibarra hubiera puesto la primera piedra para su construcción. La rectora María Angélica Idrobo con extrema alegría en su discurso menciona que

La autoridad que ayer dirigió los destinos nacionales y la que hoy se halla al frente de ellos han pensado con inteligente visión la necesidad que tiene la niñez y la juventud de poseer edificios alegres, cómodos e higiénicos. –Este palacio del Normalismo femenino laico del Ecuador, grande y sólido en su contexto material será el símbolo de la eternidad de esta noble Institución, será el albergue de la más prístina democracia, ya que por sus aulas pasarán generaciones de niñas blancas, morenas o indias, hermanas en el gran sentimiento de nacionalidad ecuatoriana (Cincuentenario de los Normales, 1951).

La rectora en mención fue merecedora de reconocimientos y condecoraciones en su vida profesional, había demostrado gran entrega al servicio del Manuela Cañizares y de la educación ecuatoriana, su papel en la consolidación del normalismo fue determinante.

Se generan iniciativas interesantes como la formación del auto-gobierno entre las estudiantes para fomentar la participación activa en su formación. A través de los relatos se percibe un ambiente de calidez en las aulas del Manuela Cañizares, el internado recibe charlas históricas y literarias en “Las Noches de Familia”, pues la familia de las jóvenes eran sus maestras; su casa, el colegio; en estas reuniones, además se presentaba la estudiantina para hacer más amena la convivencia de las estudiantes.

No podían faltar las excursiones que realizaban las maestras por fin de año, se organizaban paseos a varias regiones, pues las maestras debían conocer su país, inclusive llegaron a Pasto según los relatos del Cincuentenario.

En 1951 cumple sus bodas de oro. Los institutos normales son reconocidos y saludados a través de comunicados, publicaciones, certámenes que demuestran el nivel de valoración que la sociedad tenía de éstos. El presidente Galo Plaza Lasso condecoró

los Pabellones de los normales y ratifica su valoración a los maestros que iniciaron el proyecto de la educación laica con sendas preseas de honor. “Ningún espacio secular estaba tan ritualizado como la escuela, pero ese ritual servía, al mismo tiempo, como recurso para la afirmación del maestro y la maestra en el campo educativo, así como en las capas medias en el campo social” (Goetschel, 2007: 169).

En el contexto de la educación ecuatoriana, el Manuela Cañizares se fue constituyendo en un referente de la formación docente y logró consolidar su institucionalidad al punto de generar un reconocimiento no solo desde la ciudadanía que demandaba de su oferta educativa sino de autoridades de diferentes gobiernos a más de actores de opinión pública que se hicieron presente.

“Las festividades del cincuentenario de los Normales han demostrado al público muchos aspectos de la obra educativa que permanecían ignorados. Estábamos convencidos que esos planteles en sus cincuenta años de labor, habían contribuido a la transformación espiritual del país iniciada por la revolución liberal...las festividades y los actos de celebración, han demostrado también la labor intelectual y profesional de los egresados de estos planteles”. Fragmento de un comentario de prensa citado por Mercedes Herdoiza. Cincuentenario de los Colegios Normales Manuela Cañizares y Juan Montalvo (1951: 294).

2. 25 años más de vida

Un cuarto de siglo más de vida para el Manuela Cañizares hasta 1975 se configuró en una intensa cosecha de logros en diferentes ámbitos, proyectándose como una institución de elite en la formación de su alumnado, recibe galardones del Gobierno Nacional, Municipio de Quito, entre otras entidades.

Se registra una gran producción escrita que se concretó a través de revistas, textos y memorias que le permitieron a la institución mostrarse con temas de carácter pedagógico, literario, de realidad nacional, campos de interés académico y científico tanto para las alumnas normalistas como en humanidades modernas. El Manuela incursiona en certámenes de Filosofía e Historia que afinaban el grado de reflexión de las alumnas sobre el hombre y el mundo. Como parte de la promoción que se realizaba a las estudiantes del área de educación, se entregaron varias becas al extranjero.

En el periodo comprendido entre 1955 y 1975 se desempeñaron como rectores de esta institución Adela Pinargote de Murillo, Aníbal Villagómez, Lucia Franco de Castro, Rogelia Carillo de Landázuri, Carlos Villavicencio y Raúl López.

Con Aníbal Villagómez⁶ se difundió el proyecto de las escuela unidocentes, recibiendo apoyo de la UNESCO con manuales y textos didácticos, así se emprendió una nueva modalidad, las escuelas unidocentes en el sector rural.

En el periodo de Rogelia Carrillo de Landazuri (1965-1971) se logró que el instituto normal en 1969 adquiriera la categoría de experimental, lo que se vio reflejado en el aumento salarial a los profesores del Normal y sus planteles anexos. Para conseguirlo, se presentó un Plan Integral de Reformas a la organización y aplicación de técnicas de enseñanza – aprendizaje y de evaluación del trabajo docente y estudiantil en la sección Normal, en los Jardines de Infantes “Mercedes Noboa” y José Luis Román” y en las escuelas anexas “Guayaquil”, “Rosario G. de Murillo”, “Sarmiento”, “Isabel la Católica” y “Numa Pompilio Llona”. (Entrevista a Rogelia Carrillo. Cien años de Educación Laica. Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares”, 2001)

En 1972 el Normal Manuela Cañizares obtiene los primeros puestos en el concurso a nivel Latinoamericano sobre “Cooperativismo y Desarrollo” que se llevó a cabo en Argentina; con la presencia de esta corriente basada en el cooperativismo se da realce al trabajo docente en las escuelas unitarias de gran impacto en el sector rural. Además, “se fortaleció la enseñanza del cooperativismo como nueva doctrina social que permite la cooperación hacia un objetivo común, siendo como es una doctrina que busca dar nueva forma a la economía de los pueblos”. (Entrevista a Carlos Villavicencio.

⁶ El rector Villagómez (1958-1963) cuenta en el libro de “100 años del Manuela Cañizares” que le habían enviado una maestra de Literatura para llenar la vacante de Psicopedagogía. El ministro de Educación de ese entonces le ordenó que la recibiera, y ya en su despacho frente a la resistencia del rector lo conminó a que desistiera de su posición por lo que (el rector) le respondió que se trataba de una materia muy importante para la formación de las maestras, frente a lo que el Ministro respondió “que en un par de años la candidata ya estaría preparada en Psicopedagogía”. El rector le hizo saber que en ese par de años quedarían dos o tres generaciones de maestras sin la sólida y buena formación. Así que lo cancelaron, aunque quedó insubsistente esta disposición por presión de la comunidad educativa en la Presidencia de la República (2001: 36). El rector tenía la convicción de que su posición más allá de un principio de autoridad respondía a un principio de responsabilidad con la calidad de formación que impartía esta institución.

Rector (1971-1972), ídem). En este mismo año se separa el ciclo básico del diversificado lo que genera la creación del Colegio Experimental María Angélica Idrobo, denominándose Normal Experimental Modelo a la sección normalista.

En 1974 realizan la inauguración del canal 3 del circuito cerrado de televisión educativa que “es el primer circuito instalado en el país” (Noticia de Nosotras N°6 de julio de 1974) frente a este acontecimiento se invita a todos los estudiantes de la nación al colegio, las alumnas mencionan que este medio les permitirá establecer lazos en pro de una mejor educación en el Ecuador.

3. La reforma del 75

Y es en agosto de 1975 con decreto 20231 que la Dictadura Militar elimina el Normal para transformarlo en Colegio Nacional de Bachillerato en Humanidades Modernas “negando así la primigenia razón de ser del Colegio” (Angelina Arboleda, 2001: 58)

La eliminación del área de Educación del Manuela Cañizares respondía a las metas del Plan Quinquenal de Desarrollo que enfatizaba la mejor preparación de los profesores, extendiendo el sistema de formación docente a dos años post-bachillerato.

El rector, Raúl López Díaz, con objetividad y claro compromiso de cambio en su discurso manifiesta que

...el Manuela Cañizares es una “Institución Nacional”. Sus valores perdurables se han puesto de manifiesto en la obra de miles de maestras con vocación y eficiencia que han ejercido el magisterio en la ciudad y en el campo, en la escuela fiscal y en la particular. Sin embargo, sería inútil dejar de reconocer que la formación de maestros requiere en este momento, como en cualquier otro, de mayor preocupación; que es preciso preparar maestros cada vez más capaces y con una mayor comprensión de la labor que les corresponde desempeñar para que la “educación se constituya en un factor de cambio social y para que, comprometida cada vez más con la realidad histórica del pueblo ecuatoriano, impulse la transformación de caducas estructuras socio-económicas” (Cepeda, 2001: 62).

El discurso mostraba una ideología, la del Manuela Cañizares que pretendía perpetuar su energía social que no era únicamente producto de un periodo de efervescencia de la época, pretendían constituirse en un *continuum* (Boltanski y Chiapello, 2002) de prácticas legitimadas a través del tiempo, con el compromiso de servir al pueblo ecuatoriano.

El Manuela Cañizares había construido una institucionalidad reconocida a nivel nacional e internacional, se realizaron varios pedidos para la conservación de la sección normalista (en sus aulas con sus mismos profesores). Se menciona que adjuntaron “pruebas fehacientes” (Revista Nosotras N° 24, 1981: 2) a través de un oficio al General Guillermo Durán que se hallaba de Ministro de Educación Pública en 1974, la petición les fue negada y los Institutos Normales Superiores iniciaron sus labores.

Yo desempeñaba las funciones de profesor en la escuela García Moreno, en el año 76, inesperadamente nos indican que han seleccionado esa escuela para que sea escuela de práctica, lo cual fue una sorpresa inesperada para el profesorado, no estábamos de ninguna manera preparados para recibir estudiantes, no teníamos idea de cómo era el sistema de orientación de la práctica e inclusive para los niños una sorpresa que lleguen estudiantes y qué vamos a hacer... Recuerdo que la persona que venía con los estudiantes de práctica tampoco estaba preparada, no sabía qué funciones tenía que hacer. Aunque imagino que tenían alguna capacitación previa, pero todos iniciábamos recién.

Al año siguiente deciden retornar a las escuelas de práctica anteriores porque posiblemente no les dio resultado y también me dieron el pase a la Escuela Faustino Sarmiento, ellos añoraban el tiempo en que fueron escuela de práctica y que les habían quitado (E7, 22 julio 2010).

4. El regreso efímero del Normalismo

Con la Dra. María Luisa de Félix como rectora (1981-1988) en el gobierno de Jaime Roldós Aguilera se devuelve la sección normalista al colegio a través de dos reglamentos que avalan el funcionamiento tanto de la sección Normal como la del Bachillerato en Humanidades. Para ello las alumnas que querían ser maestras ingresaban desde primer curso como estudiantes del Ciclo Básico para luego pasar al Bachillerato en Ciencias de la Educación y posteriormente ingresar por dos años más como alumnas-maestras al nivel post-bachillerato, ya sea a Educación Preprimaria o Primaria, este último nivel se ganó un alto grado de valoración y respeto en el Colegio. El Ministro de Educación y Cultura, Dr. Galo García Feraud, al restituirle la función Normalista en mayo de 1981, en su discurso manifiesta que

El Ecuador en el paso de su historia y en el escogitamiento de sus mejores valores para afirmar y consolidar nuestra propia personalidad tiene que tomar la fuerza y el vigor de nuestro tiempo; pero, no puede olvidar ni dar la espalda al acervo, a la riqueza, a la enseñanza y a la sabiduría que la historia nos puede ofrecer a través de sus mejores tradiciones...

Hay que distinguir entre el tradicionalismo vacío que confunde el prejuicio con el principio que eleva a la categoría de valores... Hay que distinguir entre el tradicionalismo que significa el acumular con la riqueza espiritual un bagaje que hace fuerte y vigorosa la personalidad cuando esta se temple al calor de una mística que es necesaria ahora más que nunca para hacerles frente a las grandes contiendas que las características del mundo contemporáneo nos ofrece (Revista estudiantil “Nosotras” N° 24, julio 1981).

Para reiniciar la sección de Educación se procedió a capacitar a todo el personal que iba a formar la planta normalista. Los maestros y autoridades constantemente se hallaban involucrados en seminarios y talleres de corte nacional e internacional. “Se empieza a preparar por dos años a un grupo de profesores en convenio con la Universidad de Nuevo México ¡con profesores americanos nos prepararon por dos años! y se retoma nuevamente la esencia del Manuela Cañizares, el normalismo. Nada era improvisado. Educación empieza a funcionar en donde era antes el Mercedes Noboa⁷ (E6 19 julio 2010).

En 1986 la rectora María Luisa de Félix crea el jardín de infantes y escuela completa, como centros de demostración dependientes del colegio (conocido como centro de experimentación Manuela Cañizares), es en esta escuela en donde se hacían los primeros acercamientos, las primeras observaciones de las alumnas maestra al mundo de la docencia para luego pasar a las escuelas de práctica.

El Manuela Cañizares ahora nuevamente con su sección normalista emprendió proyectos en la edición de libros, producto del trabajo e investigación de maestros y alumnas. Formaron la primera orquesta sinfónica, el coro de estudiantes, grupos de danza, teatro, se mejora la biblioteca del plantel. En los concursos de Ciencia y Tecnología obtuvieron por dos ocasiones premios a nivel nacional y provincial, se crearon laboratorios de Ciencias Naturales, Física, Química e Idiomas. Seguían cosechando triunfos en el deporte.

Algo importante que resalta María Luisa Salazar de Félix es el logro de una disciplina consciente y la práctica de valores que formaron a las alumnas con solidez (Cien años de Educación Laica. Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares”, 2001: 47).

⁷ Se refiere a las instalaciones de lo que era antes el jardín Mercedes Noboa, en un edificio independiente del Colegio.

En 1991 la reforma de la formación docente había iniciado y los institutos normales tenían que desaparecer para dar paso a los institutos pedagógicos como parte de la reforma que pregonaban el mejoramiento de la calidad de la educación en el Ecuador. Se escribe en las memorias de la actual Unidad Educativa Manuela Cañizares: “encontrándose como rectora la doctora Yolanda Sánchez, se interrumpe la formación de maestras por una decisión gubernamental y se separa definitivamente la formación docente, privándole a nuestro plantel de la oportunidad de continuar con la graduación de maestras” (Angelina Arboleda, 2001: 58).

Es así como termina una etapa de casi noventa años de formación de maestras en las aulas del Colegio e Instituto Normal Manuela Cañizares.

CAPÍTULO VI

DECONSTRUCCIÓN DE LA CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA CRÍTICA. El caso del Manuela Cañizares

1. La crítica a la formación docente

La crítica se hacía cada vez más incisiva con relación a la educación de los países en desarrollo. Al referirse a los profesores, se mencionaba que “en la práctica, sus actividades están estrechamente vinculadas y limitadas por las estructuras educativas, productivas y sociales” y que por ello era necesario desarrollar nuevas estrategias “para conectarse con los científicos, los tecnólogos y los artistas que contribuyen a la investigación y a la construcción de los nuevos saberes. (Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 23, pág. 54. 1990: UNESCO-OREALC). La crítica estaba presente desde la ciudad mercantil e industrial que pretendía integrar a todas las instituciones para salvaguardar el nuevo espíritu del sistema, ésta venía desde las agencias internacionales como la UNESCO, el BID, el BM, y encontraron eco en los estados nacionales. “En un contexto de crisis, el horizonte se presenta apto para que nuevos paradigmas y nuevos actores reclamen obediencia” (Galimidi, José Luis, 2002: 54). La educación debía sintonizar con una nueva era, que traía consigo nuevos sentidos, y los argumentos de justicia empezaron a cambiar. La ciencia, la tecnología, los cambios radicales en la economía contribuyeron a desarrollar formas inimaginables en el mundo del trabajo y en las formas de generar riqueza.

El mundo del trabajo se ha hecho complejo en forma notoria y la actividad productiva se articula cada vez más estrechamente con la actividad intelectual: por un lado, la producción requiere mayores niveles de logros en determinadas capacidades humanas como la creatividad, la inteligencia, la selección de información; por el otro, la actividad productiva no solo consume conocimientos, sino que los produce. Por esta razón, actualmente una educación desligada del mundo del trabajo no solo es regresiva desde el punto de vista económico sino empobrecedora desde la perspectiva del desarrollo integral de la personalidad individual. (Tedesco, 1991: 8)

Se plantea como tema del debate futuro los cambios que se deberían introducir en la formación de los futuros docentes, cuestionándose inicialmente si “¿son ahora los profesores un factor importante de avance o de freno?”(Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 26, pág. 28. 1991: UNESCO-OREALC). En este contexto, el normalismo empezó a sentir la coacción de un nuevo principio de

orden que desacalificaba su valor, su grandeza. Los colegios e institutos normales marcaron un hito en la educación ecuatoriana a la vez que la ideología normalista se constituyó en el eje de la educación primaria universal, “en el marco de esa ideología, el maestro era la propia expresión del objetivo del Estado de formar la nacionalidad. La identidad, la unidad, el establecimiento de los valores nacionales, la propia nacionalidad tenía en las escuelas públicas, en los maestros y su formación, uno de sus estandartes” (Claudio Rama, Director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: s/f). Sin embargo, con las reformas se acentuaron las debilidades y se rezagaron las fortalezas de lo establecido porque era urgente un marco ideológico y axiológico diferente que facilite la búsqueda de la justicia basada en el libre mercado y la urgencia de calidad en este contexto. Saravia, cita que “en cada país existen escuelas normales emblemáticas que han establecido una formación pedagógicamente aceptable; sin embargo, esto no ha sido suficiente para garantizar una educación y formación de calidad para los alumnos” (2005: 18).

Al interior del Ministerio de Educación y Cultura y en varios sectores de la sociedad, la crítica a la formación docente se había consolidado, el MEC en 1988 (Diagnóstico de los Recursos Humanos del Sector Educativo. Solicitud de crédito al Banco Interamericano de Desarrollo – BID. DINACAPED. Quito-Ecuador) hace una síntesis de los diagnósticos realizados al sistema de formación docente, registrándose en los siguientes años una serie de estudios: 1961, 1963, 1966, 1967, 1970, 1972, 1975, 1976, 1978, 1982, 1983 en los que se concluye coincidencialmente que la formación docente adolece de los siguientes problemas: deficiente acción técnico profesional de los institutos normales, inadecuado desarrollo de la práctica docente, falta de orientación vocacional a los aspirantes, fallas en la administración de las instituciones formadoras de maestros, planes y programas de estudio no acordes con la realidad socio-económica del país, falta de evaluación sistemática del currículo, metodología centrada en la institución, en el docente y en contenidos programáticos con fines únicamente de promoción, entre otros. Adicionalmente, se menciona que existe una constante disyuntiva entre la oferta y la demanda de profesionales.

En 1989, en el diagnóstico esbozado para acceder al crédito PROMECEB se cita nuevamente como deficiencia del sector educativo la debilidad en la formación y

desarrollo de los recursos humanos docentes y administrativos a más de las falencias en la estructura organizativa del MEC, particularmente en los aspectos de planificación, supervisión e investigación (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID. 1989), lo que determinaba que era necesario iniciar una reforma radical al sistema de formación docente.

En agosto de 1991, en el marco del proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB), mediante Acuerdo Ministerial No. 464 el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador determina que los institutos normales que tenían a su cargo la formación de los maestros de los niveles preprimario y primario con dos modalidades: los hispanos y los interculturales bilingües, se eleven a la categoría de institutos pedagógicos, “en la perspectiva de mejorar la calidad de la educación en un contexto de innovaciones pedagógicas y de fortalecimiento institucional de los mismos” (Informe OEI-Ministerio 1994 <http://www.oei.es/quipu/ecuador/ecu14.pdf> consultada 16 marzo de 2010).

Tarea terrible, habían Normales en todas partes del país, no eran normales, los Normales...
En los famosos Normales no se preparaba al futuro maestro, era como un colegio cualquiera. No cumplían los requisitos para formar maestros”. (E9, 31 agosto 2010).

Con el inicio de esta reforma, con la eliminación de los normales, el Manuela Cañizares vivió una transformación en las entrañas institucionales, evento que les marcó y les generó sufrimiento e impotencia, porque no pudieron hacer nada, fue una disposición. Aunque su nombre se mantuvo para llamar así al Instituto Pedagógico, producto de la fusión del Normal Manuela Cañizares y el Normal Roldós Aguilera, hubo la ruptura de su institucionalidad.

Lejos de la legitimación de los cambios en las áreas administrativa, pedagógica y curricular que auspicio la reforma, la institucionalidad del Manuela Cañizares quedó lacerada sin un argumento claro que justificara la eliminación de su Normal. La articulación de los principios de equivalencia de cada espíritu, el normalista y el de la reforma, susceptibles de fundar acuerdos aceptables para todos no se dio, la reforma no fue edificada sobre compromisos, la jerarquía del Ministerio de Educación se impuso.

2. Los actores involucrados

Con el propósito de entender la crisis de institucionalidad de la formación docente en el contexto de la reforma del 91, es necesario comprender la dinámica de los actores que protagonizaron tanto el proceso reformista que deslegitimó a los Normales como la de aquellos que defendieron el espíritu normalista en el marco de la institucionalidad del Normal Manuela Cañizares.

Tanto el BID como la UNESCO en las postrimerías del siglo XX habían realizado sendos diagnósticos en los países en desarrollo (entre ellos el Ecuador), cuyos resultados determinaron que se cree un Comité Intergubernamental que dirija el II Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que debía ser ejecutado en una segunda fase en el periodo 1990-1995, este plan se propuso como meta enfatizar acciones para mejorar la calidad de la educación básica. En este ambiente la UNESCO se convirtió en un ente promotor de innovaciones en el campo educativo, y los gobiernos de turno en un proceso de compromiso con el nuevo paradigma de desarrollo brindaron los espacios para las transformaciones necesarias. En el Ecuador, en el gobierno de Rodrigo Borja, el Ministro de Educación, Alfredo Vera dio paso a la reforma de la formación docente, con un fuerte componente de crítica a los institutos normales, con el criterio de que todos estaban mal y que habían demasiados.

El Banco Internacional de Desarrollo -BID- otorgó el crédito para la reforma con la condición de que se cree una Unidad Ejecutora (PROMECEB) que garantice la buena administración de los fondos y la efectividad de los mismos. A pesar de que asumió una postura de cogestión, le restó independencia y autonomía en las decisiones financieras al MEC, lo que repercutió posteriormente en la rendición de cuentas al no existir un órgano rector que se responsabilice de los resultados.

La DINACAPED (Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica) como dependencia del Ministerio de Educación se encargó de realizar el diagnóstico del recurso humano de la educación ecuatoriana para acceder al crédito internacional, mostrando una gran crisis en el sistema de formación docente y en el cuerpo docente ecuatoriano. Es en esta instancia que los funcionarios

concluyen que el normalismo no va más, porque adolece de graves falencias a más de la existencia excesiva y desorganizada de los normales.

Los actores pro-reforma fundamentalmente se desenvolvían desde la ciudad mercantil e industrial para argumentar la urgencia de esta transformación que básicamente apelaba a la necesidad inminente de calidad y desarrollo.

Los actores de la comunidad educativa del Manuela Cañizares pasaron a desempeñar el papel de defensores del normalismo, y desde la ciudad cívica y de renombre argumentaron la defensa de su institución y de su institucionalidad, que tiene como referente una vida institucional de casi noventa años en la formación de maestras. Autoridades, profesores, alumnas maestras, padres de familia utilizan recursos discursivos para justificar la conservación de los normales sin evadir la necesidad de una reforma de la formación docente. Existen posturas que han quedado gravadas en las memorias publicadas por el Manuela Cañizares desde 1975, año en que por primera vez se quiso eliminar a estas instituciones. Los actores dan testimonio de un espíritu normalista que logró articular su filosofía, su identidad, su acción, al punto de considerarse parte de “los verdaderos normales”.

3. El desplazamiento del Normalismo

Las tendencias mundiales encontraron eco en la necesidad del Ecuador de insertarse en el tren hacia el progreso. Es así que con la reforma iniciada en 1991 para alcanzar el desarrollo de los recursos humanos, nuestro país “se impone actualizar el cumplimiento de las políticas nacionales de educación, introducir las nuevas orientaciones del currículo e incorporar los avances de la tecnología educativa. (Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID. 1989: 23). Con esta decisión gubernamental se planifica encausar el programa de mejoramiento de la educación y encontrar desde la legalidad un camino para institucionalizarla. Esta decisión política se constituiría en el hilo conductor para accionar los dispositivos que ratifiquen un nuevo principio de equivalencia cimentado en la reforma. La reforma se alinea con la crítica y asume una modalidad pública que está respaldada por argumentos basados en el bien común, la educación es para todos y debe ser de calidad, es sobre

esta posición de justicia que se conforman “pruebas mediante procedimientos y regulaciones” (Boltanski, 2000).

En junio de 1989 el Ministro de Educación Alfredo Vera, firmó el acuerdo ministerial N° 3280, al considerar que la educación ecuatoriana enfrentaba múltiples problemas y que debía iniciarse una transformación, fundamentalmente a partir del mejoramiento de la calidad del docente. Éste evento se constituiría en el primer desplazamiento de la institucionalidad del Manuela Cañizares que se apoyaba en el normalismo como base de su legitimidad. En el mencionado acuerdo se suspendía el ingreso al primer año de diversificado en Ciencias de la Educación a todos los colegios e institutos normales para que se encarguen únicamente de la formación de maestros de educación pre-primaria y primaria a nivel de post-bachillerato. El Manuela Cañizares en este contexto esperaba que se mantuviera la sección normalista en su institución, pero ya en 1991 las cosas se definieron. Con el acuerdo N° 462 el ministro Raúl Vallejo, dispone la separación de la formación docente del Instituto Normal Manuela Cañizares para que se fusione con el Instituto Normal N°1 Presidente Jaime Roldós Aguilera y constituyan una sola institución con la categoría de Instituto Pedagógico. Este golpe a la autonomía e identidad del Manuela Cañizares generó otro desplazamiento de sus pruebas de justicia basadas en la ciudad cívica y de renombre. Este acuerdo se constituiría en un desplazamiento definitivo de su institucionalidad, la legitimidad ganada era sometida a la desestimación, al desconocimiento. “Tenían el prestigio social porque era el Normal Manuela Cañizares de 1901, pero ya en la calidad de los profesionales que estaba formando, ya no. Todos los normales entraron en una crisis” (E10, 17 septiembre 2010). Entre los funcionarios del Ministerio de Educación la categorización alcanzada por el normalismo no denotaba grandeza sino miseria, los normales se convirtieron en un impedimento para la innovación.

Con la decisión política de las autoridades gubernamentales y el crédito otorgado por el BID en base al diagnóstico presentado por los funcionarios del MEC se daba paso a la formación de los institutos pedagógicos. Todos los colegios e institutos normales debían desaparecer, el Ministro de Educación asumía que ese diagnóstico “lo habían dicho, los verdaderos maestros, gente preparada en la docencia y en la capacitación”, y

con esa seguridad, “era necesario cortar esto por lo sano, terminar con esta orgía¹ más bien de tipo económico y político. (E9, 31 agosto 2010). A su vez un técnico de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) menciona que “los datos que dio el PROMECEB fueron cuantitativos, pero valieron como argumento para que se eleven los normales a institutos pedagógicos, era un recurso internacional porque también en otros países iban desapareciendo los normales y se iban creando los institutos pedagógicos” (E3, 11 junio 2010).

Las autoridades confiaban en la capacidad de diagnóstico de los entendidos, que respondía a la capitalización de experiencias de corrientes acumuladas a nivel mundial; se asumió la reforma con una aparente decisión nacional, pero desde sus inicios tuvo condicionamientos del BID, que exigió la presencia de la Unidad Ejecutora PROMECEB, que con la idea de optimizar y garantizar la agilidad y eficacia de la gestión ministerial, generó un resultado contrariamente a lo planificado, surgió un ambiente frágil para las dimensiones del proyecto, esta Unidad se convirtió “en objetivo de ataque de la burocracia ministerial” (Arcos, 2008: 48), y a su vez el Ministerio de Educación no logró fortalecerse. “El PROMECEB no lo manejo directamente el Ministerio, el préstamo que hicieron la entidades internacionales lo administraron ellas mismas. Dentro de este proyecto se hicieron varias acciones válidas en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación básica de las que se sirvió el Ministerio en algunos aspectos, pero al desaparecer el proyecto muchas de estas acciones quedaron en la nada. Aunque los materiales regresaron al Ministerio conforme era el convenio” (E3, 11 junio 2010).

El sistema de formación docente no era el único que adolecía de problemas, la percepción era reincidente en que el Ministerio de Educación, también presentaba deficiencias en su capacidad de liderazgo y de gestión, situación que ya la plantea el Informe de Proyecto del Préstamo BID- Ecuador (1989) al mencionar que es necesario revitalizar un sistema que se ha mantenido burocrático y centralizador. Y es en este nivel de comprensión que se aplicaron estrategias y acciones que daban soporte a la reforma con criterios eminentemente técnicos que no lograron articular el componente

¹ Al decir orgía, el Ministro se refería también a las instituciones involucradas en proyectos técnicos y experimentales, que eran ficticios, pues solo respondían a intereses económicos. Como decía el Ministro, solo eran el letrero.

humano como elemento fundamental en la transformación de realidades, no se comprendió que la innovación “no es solamente un fenómeno individual determinado por una racionalidad económica estricta, sino un sistema colectivo cuyo éxito depende también de factores humanos” (Crozier, 1970: 44).

Simplemente que los técnicos y funcionarios del Ministerio de Educación se van a otros países y vienen copiando, y copian mal los proyectos curriculares de otras realidades y no las adaptan a nuestra realidad, ese es el fracaso, dicen que es consensado, pero no es así, los proyectos deben hacerse en base a diagnósticos porque nuestro país es multicultural, multiétnico, cada región de nuestro país tiene su propia idiosincrasia, el currículo debe adaptarse a cada región.

La boga de ese entonces eran los institutos pedagógicos... (E8, 29 julio 2010)

“Es un error de la tendencia autoritaria en el pensamiento político creer que la autoridad puede sobrevivir al declive de la religión institucional y a la ruptura en la continuidad de la tradición (Arendt, 2008: 88). En este caso no sobrevivió la legitimidad de la autoridad, ni sobrevivió la legitimidad de la formación docente; la institucionalidad del Manuela Cañizares como formador de maestras tuvo una fractura, la última generación del “verdadero normalismo” estaba por desaparecer para dar paso a sus sucesores.

4. Tensiones y justificaciones en el Manuela Cañizares

En el proceso de reformas de la formación docente en el país, los colegios normales fueron reemplazados en el año de 1975 en el periodo de la Dictadura Militar² por los institutos normales superiores. Los colegios normales relevados se constituyeron en colegios técnicos y de humanidades y las escuelas de práctica perdieron su categoría. La reforma fue dada en un ambiente de imposición y mucha conmoción en las instituciones normalistas, el Manuela Cañizares en este evento perdió la sección normalista. Esta institución a pesar de que tenía un gran reconocimiento, al encontrarse dentro del sistema asumió la crítica y una postura, la Dra. María Luisa de Félix, como profesora en ese momento, al cumplir 75 años de vida institucional, dijo en su discurso:

Aceptamos todos los errores posibles de nuestra condición humana y como educadores honrados prometemos enmendarlos, pero solicitamos que se reflexione sobre el destino de nuestro Colegio de setenta y cinco años de vida. Nos parece imposible que habiendo una realidad: nuestro Colegio en plena labor, no se puedan hacer las reformas, todas las reformas, tomando como base nuestro

² Para entonces había 42 colegios normales: 29 en la Sierra, 10 en el Litoral y 3 en el Oriente.

plantel. ¿Por qué crear otra institución similar, cuando se puede robustecer la que existe, sin destruir la actual? (Cepeda, 2001: 61).

Habían transcurrido cinco años y en 1981 con la Dra. María Luisa de Félix como rectora, se recuperó la sección de Educación, con la reapertura del Instituto Normal y el bachillerato en Ciencias de la Educación que buscaba la legitimación de su nueva y a la vez pretérita condición, la de formador de maestras.

Este cambio dio paso a que el Manuela Cañizares incorpore el Bachillerato en Ciencias de la Educación y el Instituto Normal Superior a su institución, al mismo tiempo los que se desenvolvían como Institutos Normales Superiores como el Roldós Aguilera³ incorporaron los niveles básico y diversificado a sus establecimientos. Al parecer la reforma del 75 tuvo muchas complicaciones en la parte operativa y obviamente en sus resultados.

El Instituto Roldós ganó experiencia, pero lo que no satisfacía y era muy evidente, era la gente, los estudiantes que querían ser profesores eran egresados de cualquier colegio, habían estudiantes de colegios rurales y de provincia, que a lo mejor compraron títulos y nosotros lo comprobamos, ellos no tenían una sólida formación académica para ser maestros, y no tenían una sólida vocación, eran muy deficientes. Nuestros niños estudiantes de sexto grado estaban en mejores condiciones de conocimiento que los mismos alumnos que iban a practicar, les cogían en tantas fallas, que todo esto dio paso al pedido de los normales anteriores, de formar a los futuros maestros con trayectoria y vocación. No fueron suficientes los dos años. Eso motivo para que se restituyan los normales nuevamente (E7, 22 julio 2010).

A partir de la restitución de la sección normalista, el Manuela Cañizares como Instituto Normal Superior siguió cumpliendo con su labor, quizá con más compromiso, el compromiso de demostrar que la sección normalista era lo que les daba significado, les daba identidad como institución. Un factor determinante es que la mayoría de maestros y autoridades del área de Educación eran normalistas y esto generaba un vínculo intergeneracional que logró conservar una tradición formadora de maestras con gran convicción y profundos principios basados en la vocación, la mística y el civismo.

En el diagnóstico de 1988 se registra niveles decrecientes en la matrícula de los institutos normales, a su vez el Manuela reporta un aumento de 57 alumnas graduadas en 1986 a 61 en 1987. En lo relacionado con los niveles de promoción y expansión

³ Esta institución es la que se fusionará con el Manuela Cañizares en el 91.

(también críticos en varios normales), el Manuela Cañizares cuenta con el menor índice de desperdicio (7%) y con la mayor tasa de eficiencia (93%) (Diagnóstico de los recursos humanos del sector educativo, 1989: 23). Estos datos argumentaban por sí solos que el Manuela Cañizares gozaba de prestigio y reconocimiento social. El nivel de deserción o repitencia era muy bajo, a pesar de la disciplina y exigencia con que eran formadas sus alumnas. “La responsabilidad de las alumnas era grande, cuando sacaban un 14 o 15 lloraban las chicas” (E6, 21 julio 2010). “Se tomaba pruebas para todas las estudiantes que querían entrar, pero con requisitos especiales, el escogitamiento era en tercer curso, hoy décimo año. Se les tomaba pruebas de las cuatro materias principales, de ahí se escogía con un rango, se necesitaban 100 maestras, donde había el corte se elegía al estudiantado de lujo, por lo general de 18, 19, 20.” (E8, 29 julio 2010)

La reforma no dio apertura al consenso de todos los actores, la vía democrática no era una alternativa, se impuso el criterio de los que tenían el poder de decidir, y el poder en este evento se encontraba bifurcado entre el Ministerio de Educación y la Unidad Ejecutora que no lograron articularse para elevar este proyecto a un imperativo nacional que trascendiera más allá del discurso, a la acción. En tal situación tampoco se buscó ni se encontró la comprensión y el compromiso de los implicados, sobre todo de los que iban a operar la reforma en las aulas. Una de las maestras dice:

El Manuela Cañizares que ha sido la gloria del país, en la formación docente también nos ha dejado muy malos recuerdos (lágrimas en los ojos), especialmente de los gobiernos de izquierda, que quien creyera iban a irrespetar la filosofía y la política de nuestra institución, nos quitaron el normalismo, nuestro sentir, nuestro corazón. En el Gobierno de Rodrigo Borja con su ministro de educación que fue el Arquitecto Alfredo Vera un hombre muy duro que nunca comprendió lo que el colegio hacía, porque muy diferente es formar estudiantes adolescentes que niñas; las anexas eran ya el semillero de formación de nuestras estudiantes, más los primeros años con los que se identifica y se ama el colegio. No comprendió que ese era el fundamento del porqué nuestras alumnas salieran tan idóneas en su formación futura (E8, 29 julio 2010).

Cuando se supo de la decisión del ministerio, las estudiantes de séptimo año (primer año de post-bachillerato) estaban por culminar el año lectivo y así continuar con el octavo curso, les habían indicado que tenían que ir a matricularse en el Instituto Pedagógico Manuela Cañizares, suceso que generó incertidumbre y sufrimiento. Una alumna expresa que “el sentimiento fue de frustración de no concluir en la institución. Mientras decidían quienes se quedaban y quienes se iban, nosotras estábamos en el medio, el

sentimiento fue de frustración, impotencia porque no se puede ir más allá de lo que se es, nosotras éramos estudiantes, y no más, no éramos parte de la decisión (E5, 21 julio 2010). Fundamentalmente los maestros de didácticas y materias específicas del área de educación se encontraron en una encrucijada, porque su preparación respondía a la de las ciencias de la educación, todos tuvieron que tomar una decisión. “Nos obligaron, pero yo no acepte” (E6, 19 julio 2010) dice uno de los maestros de Didáctica; y a su vez la maestra de Pedagogía, menciona “yo decía en mis adentros una institución de más de cuarenta personas no van a ser absorbidos por once del Manuela Cañizares” (E8, 29 julio 2010).

El desplazamiento seguía su curso, los argumentos del Manuela Cañizares quedaron insubsistentes, su institucionalidad no respondía a las demandas de justicia de la reforma, sus principios de equivalencia que denotaron grandeza en otra época no fueron suficientes para defender la causa. La rectora de la institución pone como argumento que “con solo nombrar al Manuela era signo de mística y vocación, de disciplina y responsabilidad al servicio de la niñez ecuatoriana y también de la comunidad”, y enfatiza, “toda nuestra defensa porque se respete su brillante trayectoria y se haga una excepción en honor a la calidad de maestras que ha entregado al país, fue inútil frente a los compromisos de quienes manejaron esa reforma”. (Entrevista a Dra. Yolanda de Maldonado. Rectora (1988-1994). Centenario del Manuela Cañizares 2001). Su defensa la hace desde la ciudad cívica, pues en éste y los demás recursos discursivos que han utilizado los maestros y las autoridades, orales o escritos, se descubre como prueba legítima un sentimiento de patriotismo y de servicio a su país. Podría pensarse que también responde su discurso a la ciudad inspirada, aquella que está encaminada a la liberación del espíritu, logro de la virtud y la inspiración (Boltanski, 2000), ya que utilizan como bandera de justificación la mística y la vocación, pero si analizamos en profundidad, estas motivaciones son componentes axiológicos que se articularon desde la educación clerical a la educación liberal, se dio paso a una nueva religión, la religión cívica⁴, con otra deidad, la Patria. Los maestros “no vacilaron en anteponer la salud de la patria a su salud personal, y a este único vicio, a saber, el amor de la alabanza, sacrificaron la codicia del dinero y muchos otros vicios” (San Agustín, 1992: 164).

⁴ Jorge Núñez Sánchez habla de una especie de religión cívica que se devino con el culto patriótico hasta los mayores extremos en la época de la República (2009: 11).

La ideología normalista tenía una gran convicción sustentada en el servicio a la Patria. Uno de los padres de familia dice: en los noventa yo percibía de una manera negativa ser profesor. Por mi situación de trabajo yo palpaba que era una carrera de mucha necesidad, porque los profesores vivían alcanzados económicamente, los profesores se acercaban desesperados a fin de mes a ver si les habían depositado el sueldo en el Banco de Fomento donde trabajaba (E4, 23 julio 2010). La virtud del maestro estaba mediatizada por el inmenso amor a la Patria, como referente de “renuncia a los intereses particulares para dar paso a los intereses del colectivo” (Boltanski, 2002), ese era uno de los argumentos para calificar su valor, su grandeza. El himno que las alumnas maestras aprendían en las aulas, según lo comentan iba afirmando este espíritu de las maestras normalistas.

Gratitud de la Patria, que sabe
lo que sufre el Maestro y se afana,
frente al joven, la voz del mañana;
junto al niño, inocencia y virtud.

Fragmento del himno al maestro ecuatoriano

La comunidad educativa conformada por las autoridades, los docentes, las alumnas y los padres de familia no asimilaba la transformación, su ideología se movilizaba para responder a la demanda, pero existía al momento un efecto de desgaste del sistema de formación docente, éste se había constituido en un híbrido con membrete normalista, no todos eran buenos, no todos eran malos. El ministro de educación manifiesta que “ahí viene la aplicación de la política, déjeme compararle con un accidente mortal, el bus no tenía buenas llantas, el chofer tenía no sé cuantas infracciones, (¿por qué no se controlan? aparecen las justificaciones), lo cierto es que matan a la gente, se corrige, se intenta pero no había una política sistemática, los colegios normales fueron sustituidos por los institutos pedagógico pero no por el nombre, se quería aglutinar los normales, había provincias en donde había seis, siete normales y todos funcionando mal, crear dos o tres, pero buenos” (E9, 31 agosto 2010).

La ideología, la filosofía institucional normalista se la asimilaba como un proceso esquematizador y subordinador que propiciaba la no crítica. Los institutos normales a estas alturas respondían frente a los ojos de las autoridades como caso perdido, y el criterio era generalizado, no se dio opción a los acuerdos, al acuerdo

legítimo que se “desarrolla dentro de un solo mundo y donde la crítica está dirigida a cuestionar el principio que allí rige” (Sasso, 2009: 121). No era factible pensar en la transparencia de los códigos culturales hacia la crítica, como una alternativa para salir de la inercia y el letargo que absorbía al sistema de formación docente vigente, la crisis se la dimensionaba desde la falta de pertinencia del currículo, la desorganización de los normales, el exceso de los mismos, porque de su espíritu institucional no hubo diagnóstico alguno. La vocación, la mística, el amor al prójimo, la disciplina, la responsabilidad como valores que fueron definiendo la institucionalidad del Normal Manuela Cañizares no hicieron eco en el nuevo Instituto Pedagógico, al menos no se apelaba a su escala de valores, a su filosofía, a su ideología en el discurso reformista.

El área de educación del Manuela Cañizares manifestó su inconformidad no ante la reforma de la formación docente, sino ante la desaparición de su significado, el de formador de maestras. Surge la filosofía normalista para convertirse en justificadora, para mostrar su resistencia al desgaste porque había la pretensión de reencontrarse con una nueva identidad, más robustecida, que les permitiera sostener la institucionalidad legitimada. Una de las maestras dice: “Toda reforma siempre y cuando se camine hacia arriba vale la pena, pero desgraciadamente en el país quitarles a los normales su filosofía de formadores de maestros primarios y de parvularios... Hubo un gran error” (E8, 29 julio 2010). Los maestros de maestros⁵ estaban conscientes de la necesidad de innovarse desde siempre, en el capítulo de su historia así se lo percibe, en esta institución inclusive proponían las reformas desde adentro, con una mente abierta. Ya lo decía en 1975 su rectora: “Aceptamos todos los errores posibles de nuestra condición humana y como educadores honrados prometemos enmendarlos”.

La comunidad educativa apelaba al reconocimiento como prueba de grandeza, “el Manuela Cañizares adquirió fama por todo el Ecuador, venían de todas partes del país a formarse en el Manuela Cañizares (E6, 19 julio 2010). “Esta institución gozaba de reconocimiento en la sociedad. El colegio Manuela Cañizares era un colegio que

⁵ Un profesor del Manuela Cañizares cita que “la doctora (María Luisa de Félix, rectora en ese momento) dijo en su discurso que en la sección educación están los maestros de maestros. Ella lo dijo en el sentido literal de la palabra, pero no tomaron tan bien los demás profesores” (E6, 19 julio 2010). Al parecer la presencia de un gran número de profesores de otras áreas con otros intereses fue determinante para que no haya el apoyo político institucional necesario en el 91.

había formado muchas generaciones de profesoras y había obtenido un prestigio, a quién no se le podía escuchar que si ha estudiado en el Manuela Cañizares era una profesora destacada (E4, 23 julio 2010). Los argumentos encontraban un principio de orden en la ciudad de renombre, aquella que depende de la opinión de los demás; es desde aquí que se elevan las justificaciones de justicia, basada en la opinión de los demás, “que al condensar la fuerza y la estima de las personas, permiten su equivalencia y el cálculo del valor” (Boltanski, 2000: 82).

La institucionalidad del Manuela Cañizares se había legitimado en el transcurso de la historia, historia vista no como un conjunto de hechos, sino como acción con significado; “el reconocimiento en el tiempo o reconocimiento ante el otro” (Ricoeur, 2006) es lo que fue consolidando su autovaloración e identidad institucional. En sí, la educación normalista tuvo su época de oro, el éxito que tuvieron les generó renombre. Pero ante la presencia de la ciudad mercantil e industrial desde donde pugnaba la reforma se desestimó la valía institucional del Manuela Cañizares en la crítica al normalismo.

Más allá de encontrar su equivalencia en la cantidad de personas que le otorguen crédito a esta institución, su valor estaba circunscrito a lo que Hobbes observa, al decir que el valor o estimación del hombre es, como el de todas las demás cosas, su precio; ... que no es absoluto, sino una consecuencia de la necesidad y del juicio del otro⁶ (2005: 110). En el marco de la reforma, el valor del normalismo con su estructura pedagógico-curricular y filosófica no respondía al interés de la demanda económica, social y cultural de los nuevos tiempos.

Sin embargo, es relevante destacar que la ideología institucional del Manuela Cañizares en el marco del normalismo, estaba fundamentada en el reconocimiento que no respondía únicamente a un proceso de mutualidad que responde a la dinámica del don contra-don (dar, recibir, devolver), apelan también al sentimiento de gratitud⁷ y éste está presente como factor que recompensa su acción. El himno al maestro que es emblemático en la institución dice:

⁶ Hobbes para ser más explícito, da el siguiente ejemplo: Un hábil conductor de soldados es de gran precio en tiempo de guerra presente o inminente, pero no lo es en tiempo de paz.

⁷ Ricoeur menciona que en la lengua francesa “gratitud” se dice también “reconocimiento” (2006: 304)

Gratitud al Maestro, que alumbra
nuestra vida y la llena de estrellas;
gratitud de la Patria que, en ellas,
ve otro cielo, en palabras de luz.

Fragmento del himno al maestro ecuatoriano

Ricoeur, menciona que “bajo el régimen de la gratitud, los valores de los presentes son inconmensurables en términos de costes mercantiles” (2006: 305). Es ahí donde reside la marca de lo sin precio⁸. No hay un tiempo establecido para devolver, y la medida exacta tampoco. Un maestro decía, “todo se puede suplir si tengo gusto, mística, porque los conocimientos, los procesos didácticos se puede aprender, pero la paciencia, el amor, la entrega, eso es muy difícil” (E7, 22 julio 2010), a lo que una de las alumnas corrobora al decir que “era una profesión reconocida, donde se podía generar un espacio para ayudar a la gente, para involucrarse con la comunidad, para trabajar con los niños... Los profesores nos repetían varias veces, si ustedes están acá no es por el dinero, no imaginen que van a ganar bien, pero van a tener otro tipo de recompensas...” (E5, 21 julio 2010). “Esa es la señal del ágape, indiferente al retorno, en el intercambio de los dones” (ídem).

El Manuela Cañizares contaba con un perfil institucional fuerte, una de las maestras dice: no hicieron una evaluación, un diagnóstico, nuestro normal era superior a cualquier otro normal. ¡Los normales verdaderos! creados por Eloy Alfaro, fueron normales de mística, de mucha trascendencia en el hacer educativo, los normales estaban con las innovaciones pedagógicas al día o adelantados en muchos casos, nosotros manejábamos muy bien las didácticas especiales y la didáctica general, nunca nos llegó una evaluación (E8, 29 julio 2010). La crisis institucional se agudizó cuando las pruebas de grandeza o equivalencia de las que aún gozaba el Manuela denotaban legitimidad institucional fundamentándose en la “capacidad -técnica- de gestión y derecho -justo- de mando” (Galimidi, 2002: 54). La reforma no supo con claridad y persuasión justificar los futuros cambios.

⁸El espectáculo que ofrece la historia es el de una derrota creciente de lo sin precio, rechazado por los avances de la sociedad mercantil. Ya no hay maestro, ni siquiera socrático, que no se haga pagar. (Ricoeur, 2006: 297)

5. La categorización de la Reforma

En septiembre de 1991, con el acuerdo N° 1003 se notificó a 11 maestros del Manuela Cañizares su designación para pasar como profesores al Instituto Pedagógico Manuela Cañizares, mientras que del Normal N° 1 se designaron a 49 personas entre docentes y autoridades, a 10 empleados administrativos y 5 de servicio. Del Roldós Aguilera pasaron un total de 64 personas a formar parte de la planta del personal directivo, docente, administrativo y de servicio del Instituto Pedagógico, y del Manuela Cañizares fueron 11 maestras, una se regresó, varias empezaron a jubilarse. Una de las dos maestras que quedan en el Instituto Pedagógico Manuela Cañizares, expresa que “la reforma se dio impositivamente, se les indico a los rectores, algunos maestros aceptaron otros no, se nos engañó, se nos dijo que la rectora y la vicerrectora pasaban a ser autoridades, también que íbamos a presidir algunas direcciones de práctica, pero en la realidad esto no fue así” (E2, 18 junio 2010). El grupo de maestros que se fue posiblemente experimentó la fragilidad de aquellos que forman la minoría en un proyecto colectivo, aunque la naturaleza de las dos instituciones era normalista, las circunstancias estuvieron en contra de los que procedían del Manuela Cañizares. Un maestro del área de Educación que se quedó en el Colegio Manuela Cañizares menciona que “el grupo pensó que se iban al edén, y tuvieron grandes problemas allá por cuanto hubo resistencia, y prueba de eso es que una maestra se regreso. Me contaban que había rechazo hacia los maestros que se fueron” (E6, 19 julio 2010).

La reforma con el acuerdo N° 1003 definitivamente logró desplazar la función de formación docente del Normal Manuela Cañizares y así se categorizó la reforma a través de los institutos pedagógicos. El IPED Manuela Cañizares empezó sus labores, con esta disposición las maestras y las alumnas del antiguo normal tuvieron que iniciar el año lectivo en otras instalaciones y bajo otras condiciones. “Para ellas fue durísimo, estaban bastante reacias desde el principio, tenían la formación desde primer curso, se sentían bastante molestas, todo les incomodaba, se sentían mal. Uno se lleva en el alma la institución” (E1, 14 junio 2010). “En algún lugar existe algo que es intolerable. Lo intolerable a partir de lo cual hay intolerancia. Lo intolerable comienza cuando la novedad amenaza gravemente la posibilidad de que el grupo se re-conozca, se encuentre (Ricoeur, 2000: 285).

El año lectivo empezó en un estado de tensiones e insatisfacciones, las alumnas maestras ya no fueron con su uniforme ni su mandil porque esto no estaba normado aún, su llegada generó gran expectativa, pero el proceso de “adaptación” de las alumnas al parecer no pudo concretarse, el nuevo estado de las cosas no logró suscitar “el compromiso político” así lo cita Périlleux al referirse a la reflexión hecha por Boltanski (1993), porque las “dos exigencias contradictorias: una exigencia de objetividad (generalización del caso, el despego, la imparcialidad en la argumentación) y una exigencia de inversión afectiva (atención llevada en el singular, la comunidad de sensibilidades)” (2007: 5), se quedaron sueltas e incompletas a la vez. “Las alumnas del Manuela llegamos a ser un relleno y en muchos casos un estorbo” (E5, 21 julio 2010).

Lo que encontramos fueron unas aulas prefabricadas, con unas bancas vetustas de metal unipersonales que eran totalmente antipedagógicas, no había mayormente espacios de recreación, era un terreno que no tenía adecuaciones. Entre los profesores se notaba personas sin mística, tal vez lo que primaba era el funcional más alto por el hecho de ser profesor del instituto pedagógico, no era la mística del maestro del Manuela Cañizares... En el Manuela Cañizares había una infraestructura muy bien adaptada para lo que era formación docente, teníamos laboratorios, patios; la planta de docentes estaba perfectamente consolidada. Cuando estábamos en séptimo teníamos un espacio para la formación docente diferente a la del colegio. La planta de docentes estaba muy bien organizada, no eran personas improvisadas estaban muy bien formadas. Nos daban la seguridad de la formación (E5, 21 julio 2010).

La nueva institución no contaba con la infraestructura esperada, un argumento para remover el área de formación docente del Normal Manuela Cañizares, había sido su infraestructura. “Alegaban que allá había el espacio físico, que no había en el Manuela Cañizares” (E6, 19 julio 2010), pero en la realidad las condiciones fueron muy diferentes. “Naturalmente, comprendo que hubo una corriente de opinión que impulsaba la formación docente a niveles universitarios, como ocurre en otros países. Esto era aceptable porque el maestro iba a prepararse en forma más profunda. Pero, luego las cosas cambiaron y la formación docente no fue a las Universidades solamente, sino a otros establecimientos que no tenían la experiencia de los Normales”. (Entrevista a María Luisa Salazar de Félix. Rectora (1981-1988). Centenario del Manuela Cañizares 2001). Además, las estudiantes manifiestan que en el IPED no había bibliografía, y dicen “nos tocaba regresar a la biblioteca del Manuela Cañizares porque allá si tenían bibliografía especializada y habían maestros que nos podían prestar libros para nuestra investigación futura” (E5, 21 julio 2010). Las alumnas del Manuela Cañizares contaban

en su experiencia vital con un precedente no solo de su filosofía sino de otros elementos no menos importantes, como la infraestructura, los ambientes de aprendizaje y de investigación, lo que les permitió establecer las diferencias entre los recursos del Normal y los del IPED; al parecer la gestión y administración de la reforma no logró generar un ambiente acorde con las pretensiones del discurso.

La reforma se legitimó a través de las resoluciones que regularon la existencia de los institutos pedagógicos en lugar de los normales. Se aprobó un nuevo Plan de Estudios para la formación docente estipulado para tres años post-bachillerato, con la resolución ministerial N° 225⁹. En el nuevo plan de estudios en relación al de los institutos normales se ve como variantes en lo que se refiere a las asignaturas, la incorporación de Sociología de la Educación, puesto que anteriormente solo recibían Sociología General en el Bachillerato, en lugar de la materia de Currículo y Evaluación que recibían independientemente, ahora se propone Planificación y Evaluación Curricular en una sola materia. Asignaturas como Fundamentos de la Educación, Antropología, Tecnología de Material Didáctico, Nuclearización para el Desarrollo Rural, Legislación y Administración Escolar ya no constan en el nuevo plan de estudios de los IPED. El Director de DINAMEP explica que en “el pensum de estudios de los normales había una cantidad de materias que atomizaba los horarios en la semana” (E10, 17 septiembre 2010).

Para 1992 con la resolución N° 275 se reforma nuevamente el Plan de Estudios para incorporar asignaturas optativas y Proyectos Educativos Productivos. En 1999 con el acuerdo ministerial N° 1299, se incorporan Filosofía, Filosofía de la Educación, Psicología Evolutiva, Desarrollo de la Inteligencia, Computación aplicada a la Educación, Didáctica General, Tecnología de Material Didáctico y Administración Educativa, se da una variante en Planificación y Evaluación Curricular por Diseño Curricular I y II. Se retoman materias del plan de estudios normalista suprimidas en el 91, como: Tecnología de Material Didáctico y Administración Educativa.

⁹ En el Anexo 4 se presentan los planes de estudio de los Normales y los que entraron en vigencia con los IPEDs en 1991, 1992 y 1999 con el fin de visualizar los cambios realizados con la Reforma.

Las alumnas que fueron a octavo año terminaron con el plan de estudios anterior, recibieron algunas materias en el IPED, pero fundamentalmente debían realizar la práctica docente. Una alumna maestra nos dice “las maestras preceptoras decían siempre en sus comentarios que las prácticas de las alumnas del Manuela Cañizares eran excelentes, se notaba la diferencia en la formación académica más que en la formación docente. Las fallas (de los otros alumnos) en las clases más que en su forma eran en el campo de los contenidos... Nuestra formación tenía de todo, nos hicieron un poco físicas, un poco químicas en el bachillerato” (E5, 21 julio 2010).

Los dispositivos de las normalistas del Manuela Cañizares estaban aún presentes a través de la acción de sus alumnas maestras y de las pocas maestras que quedaban, estaban ahí como argumentos vivos de un espíritu, de una identidad que las enorgullecía. En esta fase de consolidación de la reforma eran visibles las diferencias. “Las diferencias entre las estudiantes del Manuela y los del Roldós fueron evidentes, todo el tiempo hubo roces” (E5, 21 julio 2010). La realización de la nueva síntesis que cada innovación constituye (Crozier, 1970: 43) no se pudo dar sobre la base de dos identidades institucionales que no lograron articularse con un nuevo compromiso, la nueva institución no se constituyó en el aval de una nueva época en el sistema de formación docente. “Lo que el Ministerio trato de formar era un verdadero Centro Pedagógico que le hubiera hecho mucho bien a la educación, pero se valió del mismo Roldós, donde quedaron los mismos maestros, la mística de maestro ya no hubo allá..., iban una cantidad de bachilleres que no tenían mística¹⁰ de maestros...” (E6, 19 julio 2010).

6. Legitimidad de la formación docente, una herida abierta.

La reforma del 91 y las subsiguientes no respondieron a las expectativas nacionales, la transformación cambio las estructuras superficialmente. El espíritu normalista quedó rezagado en el tiempo, el Manuela Cañizares como nombre se ha conservado para nombrar así al Instituto Pedagógico, sin embargo, el nombre no ha sido un condicionante para su éxito o fracaso. Un exfuncionario del Instituto Normal N°1,

¹⁰ Si nos remitimos al diccionario, la palabra mística se refiere a “la parte de la teología que trata de la vida espiritual, aquello que es misterio o razón oculta”, en el argot de los maestros la palabra mística es muy utilizada como representación de espíritu, de vocación de servicio.

Roldós Aguilera y luego funcionario del IPED Manuela Cañizares, menciona que “en la realidad solo trajeron el nombre... Las autoridades dijeron que han puesto el nombre del Manuela por tradición” (E1, 14 junio 2010). Había algo más que el nombre en la Institución del Manuela Cañizares que no lograron desentrañar los responsables de ejecutar la reforma. “La ideología corresponde a lo que se podría llamar una teoría de la motivación social; es a la praxis social lo que es un motivo a un proyecto individual: un motivo es a la vez lo que justifica y lo que impulsa..., está movida por la voluntad de demostrar que el grupo que la profesora tiene razón en ser lo que es (Ricoeur, 2000: 283).

La crisis, más allá de una supuesta incoherencia entre la práctica y un discurso alternativo e innovador, se apropió de circunstancias y realidades diversas con un arsenal discursivo que no logró legitimarse con el compromiso político de las instituciones responsables de la formación docente; los anhelos y los ideales divididos trascendieron intrascendentalmente en las reformas estatales. Era necesario “pensar la educación no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio (Pineau, 2001: 49). De ahí que no era posible “reformular” sin comprender la historia ni era posible reformar sin comprender “la ideología concebida como un conjunto de creencias compartidas y afirmada en las instituciones que a través de sus acciones demuestran que es una realidad” (Boltanski, 2002: 1), y tampoco se podía reformar sin comprender una macrorealidad inevitable, a la que tarde o temprano debía insertarse la educación y por consiguiente el sistema de formación docente, la posmodernidad.

En la evaluación realizada en 1995 al componente de Desarrollo de Recursos Humanos, el evaluador lo encuentra: “desenfocado, incompleto y atrasado”. Y con mayor especificidad en lo referente a los institutos pedagógicos dice que el Programa “no ha alcanzado los resultados planteados”. (Síntesis de los Informes de las consultorías de la evaluación ex post del PROMECEB: componente de desarrollo de los recursos humanos. Quito. 2001).

La siguiente evaluación en 1996, obtuvo resultados desalentadores con las siguientes conclusiones (PROMECEB, 1998):

- Ha existido insuficiente capacitación a los profesores de los IPEDs.
- Existe poca bibliografía a disposición de los docentes.

- El reglamento tiene grandes vacíos e incongruencias.
- El perfil del egresado es débil.
- Los planes y programas de estudios son poco adecuados.
- La práctica docente es desarmonizada.
- Hay insuficiente coordinación con las direcciones provinciales de educación.
- Hay carencia de recursos económicos y materiales.
- La preparación de los aspirantes es baja.
- Hay elevada deserción.
- Sobresale la poca investigación pedagógica realizada en los IPEDs.

Se establece que seis institutos estarían en franca involución. Dentro de este grupo se observan dos categorías: la primera relacionada con la caída vertiginosa de la matrícula que corresponderían al Manuela Cañizares, Rita Lecumberri, Cariamanga, 23 de Octubre y Belisario Quevedo con una caída entre el 14 y el 29% sobre el promedio Nacional (14,2%). La segunda categoría se tornaría crítica por el reducido número de alumnos que demandarían matrícula en el primer curso. Corresponden a este grupo los siguientes IPED: Manuela Cañizares, que al año 2000 tendría solamente 11 alumnos; Rita Lecumberri, 13 alumnos al mismo año y Hermano Miguel, 21 alumnos. Como puede observarse, dos de los más tradicionales planteles: el Manuela Cañizares y el Rita Lecumberri, se tornarían doblemente críticos (Diagnóstico 1996).

El objetivo capital del Programa era consolidar una oferta educativa de calidad, que se pretendía edificar sobre la creación de los Centros Educativos Matrices (CEM) y los Institutos Pedagógicos (IPED). Estaba previsto para los IPED, racionalizar y transformar los normales, aplicar un nuevo currículo para las especializaciones Preprimaria y Primaria, desarrollar investigaciones y experimentaciones pedagógicas, producir recursos didácticos, potenciar bibliotecas actualizadas y funcionales. Entre 1996 y 2000 “los datos nacionales evidenciaron un significativo deterioro de las destrezas escolares (Whitman, 2008: 69).

La formación docente sufrió un gran revés, no solo en el ámbito técnico-pedagógico, administrativo y de gestión; la legitimidad de esta institución no estaba dada únicamente por las externalidades provocadas por el entorno; al interior se

encontraban organizaciones, cada una de ellas con un cúmulo de significados, representaciones que construyeron su identidad y que desde la perspectiva de una transformación se minimizaron. La reforma desconoció una ideología que no lograba articularse con el statu quo próximo a direccionar fundamentalmente el mercado, lo que “destaca el prestigio relativo y el sentimiento de descalificación asociado a las políticas educativas adoptadas en las últimas décadas” (CLACSO, 2005: 40).

“Algunas veces, la sociología hace de la legitimidad un componente necesario de la acción social; otras veces, una licitación a posteriori de una coordinación obtenida por otros medios, es decir, esencialmente por la fuerza: en ese caso se hablará a menudo de «legitimación» (Boltanski, 2000: 74). La reforma le apostó a la legitimación desde una perspectiva de funcionamiento de los IPEDs, y se esperaba como consecuencia lógica el mejoramiento de la formación docente, sin acusar que este cambio requería acuerdos fundados sobre “principios superiores comunes” (Boltanski, 2000). Al escudriñar las posibles razones del porqué no se logró llegar a acuerdos que justifiquen la reforma, surge un dilema con varias entradas: ¿para una reforma que se justificaba desde la ciudad mercantil e industrial era necesario rescatar el espíritu de la cívica¹¹?; ¿la educación desde la ciudad cívica podía entrar con una reforma basada en las magnitudes de la ciudad mercantil e industrial que reclamaban otra escala de valores? ¿la educación convocada desde la ciudad mercantil e industrial en el Ecuador no tuvo eco en la educación pública, por incapacidad, por incomprensión o es que no se logró justificar un espíritu que represente la “voluntad general” sino la “voluntad de todos”¹² y esta ruptura ahondó la crisis de la educación?

El nuevo espíritu del capitalismo arremetió con fuerza y esta vez hacía un llamado a otras magnitudes, basadas en la competencia, la posesión de bienes como indicador de grandeza, la eficacia de las competencias profesionales en un entorno de planificación y riesgo; para ello se requería cambios en la escala de valores que no precisaban de la solidaridad, el patriotismo, el servicio a los demás, la gratitud. Lo cierto es que el sistema de formación docente en las otras ciudades no encontró un

¹¹ Porque las tres pudieron coexistir en el Estado Moderno Liberal, pero la que dirigió el espíritu de la educación fue la cívica, y con la reforma del 91 este principio superior fue desterrado como timón de la calidad educativa

¹² Retomando las reflexiones de Rousseau.

componente lo suficientemente fuerte para articular una nueva ideología como sucedió con el normalismo en su momento. ¿Será que les “privaron de la patria y del honor” (San Agustín, 1992) y se derrumbó la formación docente? A los maestros se los relacionaba con salarios bajos desde sus inicios pero gozaban de gran prestigio y reconocimiento en su mejor momento. Ahora sus salarios han mejorado, pero el reconocimiento en gran parte se ha desvanecido y en este proceso de desvalorización también se afectó al sistema de formación docente. “La formación del docente estuvo devaluada socialmente, profesionalmente, culturalmente. Nadie quería ser profesor. Los institutos pedagógicos ya no tenían alumnos para matricularse. Allá iba la gente que quedaba relegada de otras instituciones” (E10, 17 septiembre 2010).

“El Ministerio tenía con que formar un instituto pedagógico, hizo falta el liderazgo. Tenía el recurso humano para escoger no solo en el Manuela Cañizares, en todos los centros formadores de maestros, el Ministerio se dio con la piedra en los dientes, pensó que el grupo de maestros iba a poner las bases para la nueva institución. Los maestros fueron rechazados. Además, faltó liderazgo, el liderazgo de la Doctora María Luisa de Félix¹³” (E6, 19 julio 2010).

La reforma era necesaria, requería de varias condiciones para legitimarse, los mismos maestros con sus argumentos comprendieron que la intención era válida pero no se brindaron las condiciones que les permitieran ingresar en el campo de la legitimidad, de la reflexividad y de la estabilidad relativa.

7. El sistema de formación docente, de la utopía al duelo

La reforma pretendía que la utopía, la de muchos años, en pos de la transformación de los maestros y de la institución responsable de su formación, dejara de serlo para convertirse en una realidad. En ese acto subversivo, como lo diría Ricoeur, ligado a la utopía, se esperaba que lo acontecido en el 91 trascendiera y se constituyera en una salida a la crisis de la educación ecuatoriana. La calidad de la educación sigue expuesta a la crítica y la formación de los maestros también, Boltanski menciona que existen las ocasiones perdidas por aquellos actores sociales que tuvieron que estar atentos a los riesgos inducidos por estas transformaciones, para oponer su resistencia a ciertos microcambios cargados de consecuencias. Era menester estar atentos porque la reforma

¹³ La Dra. María Luisa de Félix fue alumna, maestra y rectora del Manuela Cañizares, consagrada al normalismo, logró recuperar este régimen en 1981 luego de la eliminación de los normales en el 75. Personaje que logró captar gran admiración.

no respondió únicamente a la innovación de “viejas prácticas” en la formación de maestros, sino que a través de la crítica fue “capaz de deslegitimar los espíritus anteriores y privarles de su eficacia (Boltanski , 2002: 73), y en este proceso no se llegó a acuerdos legítimos, la crítica fue radical porque provenía de otras ciudades, el statu quo establecido por varias décadas en la formación docente se sintió vulnerado y los actores medulares de la formación docente no lograron sintonizar con el nuevo espíritu, al no contar con un principio de justicia que re-signifique su identidad, su filosofía, sus valores.

El intento por reformar el sistema de formación docente seguirá siendo una utopía, mientras las reformas no logren captar el compromiso político de las instituciones y las personas, algo cierto es que antes de que la nueva savia recorra por las venas institucionales, la tierra donde están las raíces será su realidad más próxima y no se puede ignorarla, “antes de toda distancia crítica, pertenecemos a una historia, a una clase, a una nación, a una cultura, a una o varias tradiciones. Al asumir esta pertenencia que nos precede y nos conduce, asumimos el papel primero de la ideología” Ricoeur, 2000:302.

El normalismo y sus instituciones no están como cuerpo presente, han quedado como un referente en la historia de la formación docente y en el espíritu de muchos maestros que todavía siguen trabajando en las aulas de nuestro país. El normalismo también atravesaba un fenómeno de desgaste, sobre todo porque se empezaron a visualizar instituciones de primera, de segunda y de tercera clase. Ahora habría que preguntarse si las nuevas instituciones siguen manteniendo esta lamentable diferenciación, y si es que los maestros que egresan educan a niños de primera, segunda o tercera. Lo cierto es que la reforma llegó sin hacer una lectura de la acción humana, se impuso fracturando una institucionalidad, que sí requería de cambios, pero a la vez reclamaban sus actores ser incluidos en las decisiones.

El Manuela Cañizares en el 2001, publicó sus memorias al cumplir cien años de labores, en el texto destinaron en varias páginas espacios para la reflexión sobre el final del normalismo en la institución y sobre un posible retorno de la formación de maestros a sus aulas. Este es un nuevo y a la vez último dispositivo que deja un precedente

colmado de justificaciones basadas en el normalismo, dejando entrever que la formación docente es un sentido que mueve la energía institucional del Manuela Cañizares y que ha quedado grabada en la memoria de esta institución. Al parecer el trabajo de duelo¹⁴ de esta institución quedó inconcluso. Las autoridades y maestros que representaron a esa época todavía siguen con la esperanza latente de que la formación de maestros regrese al Manuela Cañizares, regrese a los normales, responda a otras magnitudes, a otras pruebas de grandeza, irónicamente a las de antaño. Las autoridades y maestras siguen argumentando diez años después que el normalismo no debió desaparecer, que la formación de maestros debe volver. Las ataduras están presentes porque sienten que la crisis de la educación en cierta medida se debe a la ausencia del normalismo.

“Acabar con el Normalismo, es acabar con una brillante historia del magisterio laico y con la concepción social en la que ha venido sustentándose la patria y la nación toda, es acabar con una institución que siempre garantizó una trayectoria de formación académica, moral y profesional docente. ¿Cuánto de lo que tiene el país se debe a la acción de los maestros normalistas? ¿Cuántos de los que dirigen los destinos de la Patria son el producto de manos normalistas?... Normalismo no es una simple palabra, es pensamiento y acción, categoría que no lo supieron entender o no conocieron la real dimensión de sus principios. ¿No será acaso el entierro del normalismo el inicio de la crisis que actualmente vivimos?” (Entrevista a Carlos Villavicencio. Rector (1971-1972). Centenario del Manuela Cañizares 2001)

Este problema amerita el análisis de la acción política, “entendida como la elaboración y puesta en marcha de una voluntad colectiva que se replantea la manera de vivir” (Boltanski, 2002: 31). Mientras se sigan sumando más duelos institucionales al quehacer político de los estados, las utopías que pueden replantear la manera de vivir traducidas en bienestar general seguirán como asunto pendiente “entre lo social fracturado y el sujeto descentrado (Radcliffe y Westwood, 1999: 15).

María Luisa Salazar de Félix (rectora 1981-1988) en una entrevista dice: El Manuela Cañizares quedó sin la responsabilidad de formar docentes, pero no me incumbe juzgar a quiénes y por qué lo permitieron. La historia dirá si fue provechoso o no para el país y para la juventud (Centenario del Manuela Cañizares 2001).

¹⁴ “El duelo es, por lo general, la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad, el ideal, etc.” (Freud, 1917: 2). Ricoeur menciona que este trabajo de duelo, es concebido como el desligamiento, una por una de todas las ataduras que nos hacen sentir la pérdida de un objeto de amor como pérdida de nosotros mismos” (2006: 63)

¿Cuánto «cuesta» el logro del fin deseado en los términos de la pérdida previsible respecto de otros valores? Retomando la interrogante de Weber podríamos inferir cuánto ha costado la reforma del 91, aunque para ser más objetivos se requeriría un balance en función de lo que se ganó en el nuevo sistema, y para ello se tendría que incurrir en una nueva investigación, pues no queremos levantar ninguna presunción en base a los datos cuantitativos que a menudo se publican sobre la mala calidad de la educación. Lo cierto es que existe algo que nos hace volver los ojos a lo que ya no está, y paradójicamente se vuelve utopía lo que alguna vez fue.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Este es un caso que ha abordado un tema de vital trascendencia en la educación ecuatoriana, la formación docente como institución responsable de la base humana y profesional de los maestros, ha sido intervenida por varias reformas que han respondido a la innovación como fin último sin contar con los pormenores del proceso, por así decirlo. La formación docente se ha visto supeditada a diagnósticos con criterio técnico-cuantitativo con énfasis en lo económico, lo administrativo, lo curricular, lo pedagógico, como si fueran islas de un archipiélago incompleto, ignorando factores medulares que configuran la identidad de los maestros y de las instituciones responsables de su formación.

A la luz de la teoría de Boltanski ha sido posible realizar una catarsis de los actores de la reforma del 91, sobretodo de aquellos que fueron criticados y no tuvieron la posibilidad de defenderse como sucedió con el Manuela Cañizares en el marco del normalismo. Así fue posible evidenciar que existe un nivel de comprensión ignorado en los procesos críticos, y que son necesarios para legitimar un diagnóstico que no puede ser unidireccional, impuesto por los expertos sobre los ignorantes o utileros. Crozier (1995) habla de un campo reflexivo de razonamiento en la administración pública, esto nos ubica en un nuevo entorno de la gestión que requiere de nuevas operaciones para inteligir las crisis, es así que en el marco de la teoría de la sociología de la crítica se ha podido reactivar competencias que las tenemos todos y de las que hacemos uso para criticar o defendernos y exponer así más allá de un criterio, una postura ideológica, que en el caso de las instituciones las convierte en un cuerpo político con posibilidades de reconocerse y re-significarse en el contexto de las reformas y las políticas públicas, esta dimensión política de las instituciones no discurre con los demás componentes, como en el caso de la formación docente, que se articula con el currículo, la pedagogía, la administración escolar, sino al contrario los complementa, convirtiendo así a los diagnósticos institucionales en herramientas integrales de comprensión.

Los actores pusieron en evidencia sus competencias apoyadas en operaciones de crítica y justificación, para asumir una posición de seres capaces para inteligir, argumentar y

sostener objetivamente un modelo de justicia basado en las ciudades y los principios de equivalencia que defendían tanto la Reforma como el Normalismo. Los actores pro-reforma sustentaron un discurso que no surgió de un proceso reflexivo como propuesta nacional, sino que surgió en gran medida por la influencia externa que direccionaba los cambios en el sistema educativo, de ahí que muchos se remitieron a que era la oportunidad para sintonizar con lo que sucedía internacionalmente sin ingresar las propuestas en el tamiz de lo pertinente y legítimamente viable. Este discurso se apoyó en las ciudades mercantil e industrial para fundamentar una nueva propuesta de desarrollo que tenía como principios fundamentales la competitividad y la calidad.

El Manuela Cañizares, su comunidad educativa se sustentó en el normalismo que respondía a las ciudades cívica y de renombre para justificar su legitimidad. La impronta social de esta institución estaba marcada en el tiempo y este “registro o inscripción” (Ricoeur, 2000) les acompañó y les dio garantías morales para reconocerse a sí mismos y reconocerse en el reconocimiento de los demás. Su institucionalidad se legitimó en la ciudad cívica al considerar la Patria como referente de los intereses del colectivo y en la ciudad de renombre al posicionar su valor en función del juicio o la opinión de los otros. Estas ciudades le generaron identidad y también responsabilidad porque sus acciones a partir del servicio a la Patria y la opinión de los demás eran sometidas a censura, acciones que hasta el año de la reforma no le habían quitado legitimidad a la institución. Este caso entró en un proceso de desplazamiento, a pesar de que las pruebas de equivalencia o grandeza a las que se remitían denotaban legitimidad, fundamentándose en la “capacidad -técnica- de gestión y derecho -justo- de mando” (Galimidi, 2002: 54). Por tanto, el Manuela Cañizares como parte del sistema no pudo reconocerse en la Reforma a través de un proceso reflexivo que le genere legitimidad y estabilidad relativa.

Una postura axiológica basada en la mística, la vocación, el servicio generó el desarrollo de otras competencias en los actores que defendían el normalismo, que no precisaban del reconocimiento como una dinámica de dar-recibir-devolver, sino del

ejercicio de un régimen diferente basado en la gratitud y en el ágape¹. “Muchos creen que se puede ser un buen profesor sin ser virtuoso. Un título y una cierta competencia profesional bastarían. Se han distinguido los campos, y a esto se le ha llamado “especialización” (Panikkar, 1999: 93).

La institucionalidad como componente sustancial de la acción social legítima deja huellas sustanciales de confianza y reconocimiento en las instituciones, y no puede ser ignorada a la vez que se sustenta en el compromiso político de los actores. El caso del Manuela Cañizares en el marco del sistema de formación docente es el reflejo claro de una institución que pugna por sostener su institucionalidad en un proceso reformista, la reforma con una postura radical no logra comprometer a todos los involucrados, sino que propicia la fractura, la ruptura de la institucionalidad dejando sin posibilidades a la utopía que quiere ser realidad y a la reforma que quiere ser acción, mientras la calidad de la educación sigue en espera. “Todo el proceso de diseño e implementación de la reforma estuvo centralizado y dirigido desde la burocracia oficial, marginando a los docentes y a la comunidad educativa en la toma de decisiones, y obstaculizando todo tipo de mecanismos de consulta y participación directa” (CLACSO, 2005: 53).

En el Manuela Cañizares se menciona el “verdadero normalismo” como una distinción de calidad, situación que se debería traducir como institucionalidad legítima, ya que goza de reconocimiento social, evitando así sostener la falacia de que lo caduco es ineficiente y lo innovador es eficiente. Prejuicio que fue determinante en los resultados nefastos de la reforma.

La reforma del 91 no propició acuerdos que promuevan la institucionalidad de la formación docente como proceso desencadenante del normalismo en el país. La ruptura de esta corriente se dio con una clara incidencia externa que no logró generar enlaces significativos entre la propuesta y las fortalezas existentes del sistema establecido. La reforma consideró infalible el criterio de los expertos, cuyo discurso respondía a la capitalización de las nuevas tendencias mundiales, un análisis tradicional tecnocrático ciego ante la realidad política institucional de la formación docente, y sin apertura

¹ Para Boltanski el ágape posee propiedades singulares, como la preferencia por el presente, el rechazo de la comparación y la equivalencia, el silencio de los deseos y hasta la ausencia de previsión en la interacción (2000: 207)

democrática a la esfera pública e institucional para comprender y consensuar esta reforma de gran trascendencia para la educación del país.

La capacidad de diagnóstico y ejecución de la reforma en manos del Ministerio de Educación, es susceptible de ser cuestionada, puesto que en este proceso se critica su eficiencia, se pone en duda su capacidad de liderazgo y de gestión, se lo ubica como un ente burocrático y centralizador. En este caso no solo se ha puesto en evidencia la crisis de la institucionalidad del sistema de formación docente a nivel de las organizaciones que dependen de esta red, sino al órgano rector y las dependencias técnico-administrativas que no actuaron en forma autónoma y legítima al someterse a la Unidad Ejecutora que fue impuesta por el BID como requisito para ejecutar el crédito del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica.

El liderazgo en esta reforma con un panorama difuso, no se sustentó en las autoridades de las organizaciones y en sus maestros, sino en las instancias de alto mando, limitando la autonomía a su vez de los IPED que surgieron con perfil débil frente al MEC y al PROMECEB que respondían a intereses bifurcados y encontrados sin un claro compromiso político con el nuevo sistema de formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, José Antonio y Carlos Garcimartín (2008). *Acción colectiva y desarrollo: el papel de las instituciones*. Madrid: Complutense.
- Arboleda, Angelina (2001) Denominaciones del Manuela. En *Cien años de Educación Laica 1901 -2001*. Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares”. Ecuador
- Arcos, Carlos (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Ecuador: FLACSO.
- Arendt, Hannah (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós
- Arendt, Hannah (2003). *La condición humana*. Argentina: Editorial Paidós.
- Arendt, Hannah (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós
- Ayala Mora, Enrique (1996). De la revolución alfarista al régimen oligárquico liberal 1895-1925. En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 9. Época republicana III*. Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Ayala Mora, Enrique (2008). *Simón Bolívar: Atribuciones de la cámara de educación (1819)*. Transatlántica de Educación Vol. 5 (noviembre).
- Bernasconi, Andrés (2009). *Institucionalismo y acción racional en el estudio de las universidades en cuanto a organizaciones*. No publicado.
- Boltanski, Luc (2000). *Del amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Argentina: Amorrortu editores.
- Boltanski, Luc y Éve Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Argentina: Ediciones Akal.
- Cardoso, Byron (1996). El panorama mundial contemporáneo (1960-1988). En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 11. Época republicana V*. Ecuador: Corporación Editora Nacional
- Cepeda, Victoria (2001) Testimonio de palabras en los 25, 50 y 75 años. En *Cien años de Educación Laica 1901 -2001*. Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares”. Ecuador
- CLACSO (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Un balance crítico*. Buenos Aires.
- Coraggio, José Luis (1999). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Las estrategias del Banco Mundial. En *La educación según el Banco Mundial*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Crozier, Michel (1970). *La sociedad bloqueada*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Crozier, Michel (1995). *¿Cómo reformar al Estado?* México: Fondo de Cultura Económica
- Cueva, Agustín (1996). El Ecuador de 1925 a 1960. En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 10. Época republicana IV*. Ecuador: Corporación Editora Nacional
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Argentina: Editorial PAIDOS.
- Dubet, Francois (2007). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España: Editorial Gedisa.

- Durkheim Émile (2002). *La educación moral*. España: Ediciones Morata
- Durkheim, Émile (1975). *Educación y Sociología*. España: Ediciones Península.
- Echeverría, Bolívar (2009) De educación e identidades. En *Aportes ciudadanos a la revolución educativa*. Ed. Milton Luna Tamayo. Ecuador: Contrato Social por la Educación.
- Elster, Jon (1997). *El cemento de la sociedad: Las paradojas del orden social*. España: Editorial Gedisa
- Espinosa, Simón (1988) *Educación: entre la utopía y la realidad. Diagnóstico y perspectivas de la educación ecuatoriana*. Ecuador: CORDES, Corporación de estudios para el desarrollo.
- Esteves, Ana (2008). Introducción de *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Coord. Carlos Arcos y Betty Espinosa. Ecuador: FLACSO.
- Falconí, Fander y Julio Oleas Montalvo (2004). Estudio introductorio de *Antología de la economía ecuatoriana*. Ecuador: FLACSO
- Fernández, Lidia (2001). *Instituciones educativas*. Argentina: PAIDOS.
- Filloux, Jean-Claude (1994). *Durkheim y la educación*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Filmus, Daniel (2000). *Educación y desigualdad en América Latina de los noventa ¿Una nueva década perdida? En América Latina 2020: Escenarios, alternativas, estrategias*. Argentina: FLACSO - UNESCO
- Franco, Rolando (2001). *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia*. México: Ed. Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (1917). *Duelo y melancolía*. Traducción de Jacques Derrida, 288—301,. <http://www.jacquesderrida.com.ar/>
- Gairín, Joaquín (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Galimidi, José Luis (2002). *La acción y la política: perspectivas filosóficas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu editores.
- Goetschel, Ana María (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Ecuador: FLACSO – Abya Yala
- Gómez R, Jorge (1993). *Las Misiones Pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*. Quito: P.EBI-MEG-GTZ, Ediciones Abya- Yala.
- Herdoiza, Mercedes (1951). *Apuntes históricos sobre el Normal “Manuela Cañizares” en El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp. 269-294
- Hobbes, Thomas (2005). *Del ciudadano y Leviatán*. España: Editorial TECNOS
- Isch, Edgar (2004). *Formación y capacitación del magisterio en el Ecuador. Situación y propuestas. En Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas*, ed. Carlos Paladines. Quito: ABYA YALA – ICAM

- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Ediciones Paidós Educador.
- Meyer, John y Francisco Ramírez (2002). *La institucionalización mundial de la educación*. España: Ediciones Pomares.
- Minteguiaga, Analía (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México: FLACSO
- Moncada, José (1996). La economía ecuatoriana de los sesenta a los ochenta. En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 11. Época republicana V*. Ecuador: Corporación Editora Nacional
- Moreano, Alejandro (1996). El sistema político en el Ecuador contemporáneo. En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 11. Época republicana V*. Ecuador: Corporación Editora Nacional
- Narodowski, Mariano (2005). Educación escolar y crisis del Estado. En *Educación: ese acto político*. Argentina: Del estante editorial
- Nazmi, Nader (2004). Ecuador: fracaso de las reformas y colapso económico. En *Antología de la economía ecuatoriana*. Comp. Fander Falconí y Julio Oleas Montalvo. Ecuador: FLACSO
- Núñez, Jorge (2000). *Antología de Historia*. Ecuador: FLACSO, ILDIS.
- Núñez, Jorge (2009). *De la Colonia a la República: El patriotismo criollo*. Ecuador: Campaña Nacional Eugenio Espejo.
- Ortiz Crespo, Santiago (1983). El liberalismo en el siglo XIX. En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 8. Época republicana II*. Ecuador: corporación Editora Nacional
- Paladines, Carlos (1988). Política educativa: hacía un nuevo modelo educativo. En *Educación: entre la utopía y la realidad. Diagnóstico y perspectivas de la educación ecuatoriana*. Ecuador: CORDES, Corporación de estudios para el desarrollo.
- Panikkar, Raimon (1999). *El espíritu de la política*. Homo politicus. España: Ediciones Península
- Périlleux, Thomas (2008). Las transformaciones contemporáneas del trabajo. En *Mundos del trabajo: pluralidad y transformaciones contemporáneas*. Ecuador: FLACSO – Ministerio de Cultura
- Périlleux, Thomas (2008). Trabajar juntos, vivir en colectivo. Condiciones y destinos de los colectivos de trabajo. En *Mundos del trabajo: pluralidad y transformaciones contemporáneas*. Ecuador: FLACSO – Ministerio de Cultura
- Périlleux, Thomas y John Cultiaux (2007). *La dimensión política del sufrimiento*. Documento inédito.
- Perrow, Charles (1992). *Una sociedad de organizaciones*. 19-55: REIS N° 59.
- Pineau, Pablo (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, SAICF
- Radcliffe, Sarah y Sallie Westwood (1999). *Rehaciendo la nación. Lugar, identidad y política en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Rama Claudio (s.f). *La formación de docentes en América Latina: de los normales a las*

universidades ¿solución o problema?

Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2000). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2006). *El mal*. Argentina: Amorrortu editores

Rousseau, Jean-Jacques (1986). *Del contrato social. Discursos*. España: Alianza Editorial.

San Agustín (1953). *La ciudad de Dios tomo I*. Barcelona. Ediciones Alma Mater

San Agustín (1992). *La ciudad de Dios tomo II*. Ediciones Alma Mater

Sasso, María Ximena (2009). *El Proyecto Multipropósito Baba: disputas sobre desarrollo y sustentabilidad*. Ecuador: FLACSO – Abya Yala

Sen, Amartya (1999). *Sobre Ética y Economía*. España: Alianza Editorial

Tedesco, Juan Carlos (1991). *Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 25. Chile: UNESCO-OREALC.

Tinajero, Fernando (1996) Una cultura de la violencia. Cultura, Arte e Ideología (1925-1960). En *Nueva Historia del Ecuador. Vol. 10. Época republicana IV*. Ecuador: Corporación Editora Nacional

Torres, Rosa María (1999) ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En *La educación según el Banco Mundial*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Uzcátegui, Emilio (1981). *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*. Ecuador: Universidad Central

Weber, Max (1976). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Argentina: Editorial Diez.

Weber, Max (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu editores.

Withman, Gordon (2008). Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente. En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Coord. Carlos Arcos y Betty Espinosa. Ecuador: FLACSO.

Yurén, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*. México: Editorial PAIDOS.

Memorias Institucionales

El Libro del Cincuentenario de los Normales. (1951) Quito: Ministerio de Educación, Cien años de Educación Laica 1901 -2001 (2001). Unidad Educativa Experimental “Manuela Cañizares” Ecuador
Revista Nosotras. N° 24. 1981

Documentos técnicos y Boletines

Informe OEI-Ministerio (1994) El personal docente: situación y formación. SISTEMA EDUCATIVO Nacional del Ecuador: 1994/ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos; Quito, <http://www.oei.es/quipu/ecuador/ecu> (consultada, 16 marzo 2010)

La EPT. Evaluación 2000: Informes de Países Ecuador, periodo 1900-1999 http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/home_esp.html (consultada, 3 febrero 2010)

Diagnóstico Básico del sistema de la Formación Docente. Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica –PROMECEB- MEC-BID. 1996

Diagnóstico de los recursos humanos del sector educativo, 1988

Evaluación del Programa de País Ecuador 1990-2002 (2004) Oficina de evaluación y supervisión, OVE Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=360813> (consultada, 5 febrero 2010)

Informe Auditoria Integral de la Deuda Ecuatoriana 2008. TOMOS I y III.

Informe de Proyecto Ecuador. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica EC-0035- BID: 1989,

La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos. MEC, DINAMEP, CONESUP. Ecuador. 2006

Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 19. 1989. Chile: UNESCO-OREALC).

Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 21. 1990. Chile: UNESCO-OREALC).

Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 23. 1990. Chile: UNESCO-OREALC).

Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 25. 1991. Chile: UNESCO-OREALC).

Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Boletín 26. 1991. Chile: UNESCO-OREALC).

Ramírez, Franklin (2001). Síntesis de los Informes de las consultorías de la evaluación ex post del PROMECEB: componente de desarrollo de los recursos humanos. Quito. UNESCO, EFI/11

Documentos Oficiales

- Decreto N° 213 del Registro Oficial que autoriza la creación de nuevos establecimientos de formación de maestros primarios que reemplacen a los colegios normales que han sido transformados en colegios técnicos y de formación media (25 marzo 1975)
- Acuerdo Ministerial N° 3280 que suspende el ingreso al primer año de diversificado de todos los Colegios e Institutos Normales (Junio 1989).
- Acuerdo N° 462 del Ministerio de Educación y Cultura que dispone la separación de la formación docente del Colegio e Instituto Normal “Manuela Cañizares” de la ciudad de Quito y la fusión con el Instituto Normal N° 1 (8 agosto 1991).
- Acuerdo N° 1003 del Ministerio de Educación y Cultura que designa el nuevo personal para el Instituto Pedagógico (20 septiembre 1991).

ANEXOS

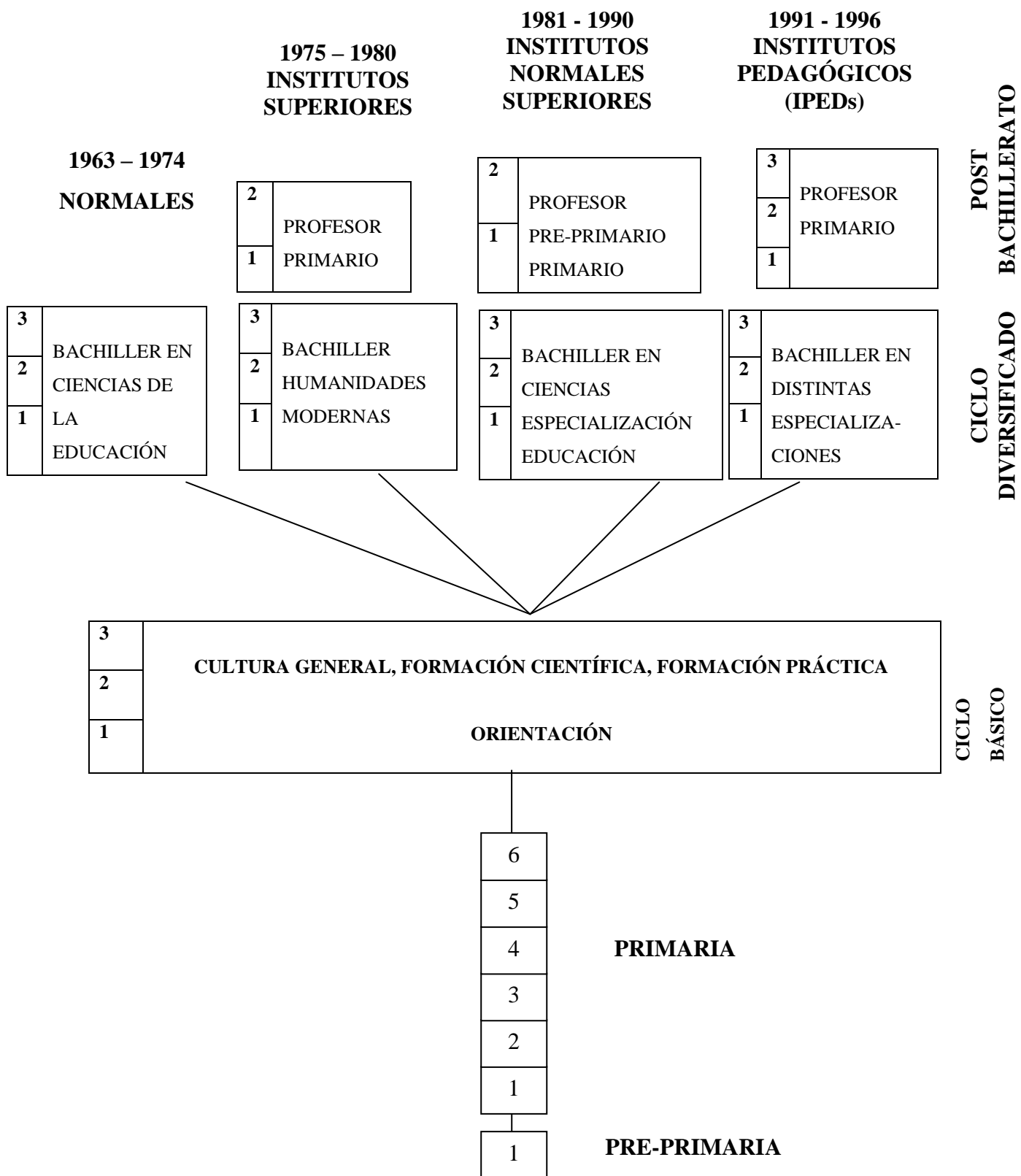
Anexo 1

Entrevistas

Entrevistados	CÓDIGO	FECHA	CARACTERÍSTICAS
Entrevistado 1	E1	14 de junio 2010	Secretario que pasó del ex Instituto Normal N° 1 “Presidente Jaime Roldós Aguilera” al Instituto Pedagógico Manuela Cañizares. Ahora es Secretario General del Instituto Pedagógico Manuela Cañizares
Entrevistado 2	E2	18 de junio 2010	Profesora de Didáctica del nivel preprimario. Pasó al Instituto Pedagógico.
Entrevistado 3	E3	11 junio 2010	Técnico de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) anteriormente llamada DINACAPED que formó parte de este departamento cuando se dio la reforma de los noventa.
Entrevistado 4	E4	23 julio 2010	Padre de familia de una alumna maestra
Entrevistado 5	E5	21 julio 2010	Alumnas maestras de séptimo año del Normal Manuela Cañizares que pasaron al Instituto Pedagógico a octavo año (2do año de posbachillerato).
Entrevistado 6	E6	19 de julio 2010	Profesor de Didáctica de Matemática del nivel primario que se resistió al cambio de Institución y optó por quedarse en el Colegio como profesor de Matemática
Entrevistado 7	E7	22 de julio 2010	Profesor de la Escuela de Práctica Faustino Sarmiento. Preceptor de alumnas maestras del Manuela Cañizares
Entrevistado 8	E8	29 julio 2010	Profesora del Normal Manuela Cañizares de: Pedagogía, Didáctica General, Didáctica Especial y Supervisora de niveles: primario y preprimario. Mostró clara oposición a la eliminación de la sección de educación del Normal Manuela Cañizares. Se quedó en el Colegio Manuela Cañizares.
Entrevistado 9	E9	31 agosto 2010	Ministro de Educación que dio paso a la reforma de los institutos normales
Entrevistado 10	E10	17 septiembre 2010	Director de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica (DINACAPED) en el 91. Crítico de los Normales y defensor de la Reforma.

Anexo 2

Evolución de la estructura pedagógica de la formación docente (1963- 1996)



Anexo 3

Evolución de la matrícula en los IPED: GLOBAL Y POR ESTABLECIMIENTO

N°	NOMBRE DEL IPED	93-94		94-95		95-96	
		N°	IND.	N°	IND.	N°	IND
1	DON BOSCO	271	100%	215	79,335793	178	65,6826568
2	EUGENIO ESPEJO	368	100%	385	104,61956	403	109,51087
3	23 DE OCTUBRE	388	100%	324	83,505154	282	72,6804124
4	LOS RÍOS	174	100%	154	88,505747	151	86,7816092
5	LEONIDAS GARCÍA	388	100%	392	101,03092	396	102,061856
6	RITA LECUMBERRY	411	100%	372	90,510948	306	74,4525547
7	J. GABRIEL VEGA B.	306	100%	245	80,065359	273	89,2156863
8	SAN GABRIEL	186	100%	135	72,580645	92	49,4623656
9	A PÉREZ G.	283	100%	264	93,286219	256	90,459364
10	JUAN MONTALVO	262	100%	244	93,129771	202	77,0992366
11	MANUELA	412	100%	352	85,436893	324	78,6407767
12	BELISARIO QUEVEDO	377	100%	366	97,082228	310	82,2281167
13	DR. MISAEL ACOSTA	242	100%	175	72,314049	150	61,9834711
14	SAN MIGUEL DE B.	226	100%	227	100,44247	209	92,4778761
15	RICARDO MARQUEZ	352	100%	313	88,920454	288	81,8181818
16	CARIAMANGA	388	100%	377	97,164948	314	80,9278351
17	HERMANO MIGUEL	93	100%	85	91,397849	79	84,9462366
18	CAMILO GALLEGOS	55	100%	55	100	66	120
19	JORGE MOSQUERA	50	100%	84	168	104	208
20	LUIS CORDERO	156	100%	140	89,743589	120	76,9230769
21	CHIMBORAZO	163	100%	196	120,24539	184	112,883436
22	EMILIO STHEELE	60	100%	78	130	88	146,666667
23	JOSÉ F. PINTADO	70	100%	73	104,28571	72	102,857143
24	C. de LOJA	112	100%	93	83,035714	97	86,6071429
25	JUAN PABLO II	121	100%	121	100	132	109,090909
	TOTAL			5465	92,407845	5076	85,8302333

NOTA. Los IPED tienen los 3 cursos completos (post- bachillerato) a partir del año 93-94

PROCESAMIENTO: Unidad Ejecutora MEC-BID
ELABORACIÓN: Consultoría Subprograma 3: IPED-IPIB

Anexo 4

PLANES DE ESTUDIO de 1985, 1991, 1992 y 1999

DISTRIBUCIÓN HORARIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE, 1985

ASIGNATURAS	QUIMESTRES									
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
I. CULTURA GENERAL	18	18	19	19	11	11	2	2	2	-
Literatura y redacción	4	4	3	3	3	3	-	-	-	-
Estudios Sociales	6	6	8	8	4	4	-	-	-	-
Sociología	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Filosofía	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Idioma extranjero y/o nativo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-
Educación Física	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-
I. FORMACIÓN CIENTÍFICA	10	10	7	7	2	2	-	-	-	-
Matemática	3	3	3	3	2	2	-	-	-	-
Física	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Química	3	3	2	2	-	-	-	-	-	-
Biología										
III. FORMACIÓN PROFESIONAL	7	7	9	9	22	22	31	30	33	35
Fundamentos de la educación	-	-	-	-	-	4	3	-	-	-
Pedagogía	-	-	-	-	4	3	-	-	-	-
Curriculum	-	-	-	-	2	2	2	4	4	-
Psicología	-	-	3	3	3	2	2	-	-	-
Est. e investigación aplicada a la Ed.	2	2	2	2	3	3	-	-	-	-
Evaluación educativa	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-
Antropología cultural	-	-	-	-	3	2	2	-	-	-
Tecnología de mat. Didáctico	-	-	-	-	-	-	3	5	-	-
Núcleo Ed. Para desarrollo rural	-	-	-	-	-	-	3	4	-	-
Orientación educativa	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Didáctica de Idioma Nacional	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-
Didáctica de Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-
Didáctica de Estudios Sociales	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-
Didáctica de Ciencias Natutrales	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-
Didáctica de Educación Física	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-
Act. Prácticas y su didáctica	-	-	-	-	3	2	5	-	-	-
Educación artística y su didáctica	3	3	2	2	2	2	5	-	-	-
Práctica docente	-	-	-	-	-	-	-	7	14	35
II. FORMACIÓN LABORAL	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
Legislación y Administración Escolar	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
TOTAL	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Fuente: Departamento de Formación Docente, DINAMED, MEC.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 225 del 4 de abril de 1991

CAMPOS QUINQUEMESTRE	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA					
		1er año		2do año		3er año	
		1qm	2qm	3qm	4qm	5qm	6qm
I. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	Investigación Pedagógica Pedagogía Psicología de la Educación Sociología de la Educación Planificación y Evaluación Curricular	6 6 6	5 5 5	 6	 5		
OPTATIVAS:							
II. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Didácticas Especiales: Castellano Matemáticas Estudios Sociales Ciencias Naturales Cultura Física Educación Artística: Educación Musical Expresión Plástica Actividades Prácticas Práctica Docente			6 6	8 8 6 6	8 8	7 5 5 7 16
	TOTAL	40	40	40	40	40	40

Fuente: Diagnóstico Básico del Sistema de la Formación Docente. Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica –PROMECEB- MEC-BID. 1996

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 205 del 4 de abril de 1991 (1992)

CAMPOS QUINQUEMESTRE	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA					
		1er año		2do año		3er año	
		1q m	2q m	3q m	4q m	5q m	6q m
I. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	Investigación educativa	6	5				
	Pedagogía	7	5				
	Psicología de la Educación	7	5				
	Sociología de la Educación	6	4				
	Planificación y Evaluación		4	6			
	Optativas	6	4				
II. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Didácticas Especiales: Parvularia		5	4			
	Castellano			6	7		
	Matemáticas			6	7		
	Estudios Sociales			5	7		
	Ciencias Naturales			5	7		
	Cultura Física					6	
	Educación Artística: Educación Musical					6	
	Expresión Plástica					5	
	Proyectos Educativos Productivos				4	7	
	Prácticas Docente	8	8	8	8	19	40
	TOTAL	40	40	40	40	40	40

Fuente: Diagnóstico Básico del Sistema de la Formación Docente. Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica –PROMECEB- MEC-BID. 1996

ACUERDO MINISTERIAL N° 1299 del 17 de diciembre de 1999

CAMPOS QUINQUEMESTRE	ASIGNATURAS	CARGA HORARIA					
		1er año		2do año		3er año	
		1q m	2q m	3q m	4q m	5q m	6q m
I. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	Investigación Educativa I, II	220	100				
	Filosofía	120					
	Psicología Evolutiva	140					
	Desarrollo de la inteligencia	120					
	Computación aplicada a la Educación	120					
	Filosofía de la educación		100				
	Psicología Educativa		100				
	Sociología de la Educación		140				
	Pedagogía		200				
		Diseño y Desarrollo Curricular I, II			200	60	
	Didáctica General			180			
	Didáctica de Lenguaje y Comunicación				120		
II. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Didáctica de Matemática				120		
	Didáctica de Ciencias Naturales				100		
	Didáctica de Estudios Sociales				80		
	Didáctica de Cultura Física					100	
	Didáctica de Cult. Estética					80	
	Tecnología de material didáctico			80			
	Administración Educativa			180			
	Práctica Pedagógica: Ambientación inicial Orientación Metodológica Rural Integral	80	160	160	320	400	800
	TOTAL	800	800	800	800	800	800

Fuente: Diagnóstico Básico del Sistema de la Formación Docente. Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica –PROMECEB- MEC-BID. 1996