

ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 49



SUMARIO

	Págs.
• Fernando Chaves. —Tareas y obligaciones magisteriales	3
• Francisco Terán. —El ámbito geográfico de la Audiencia de Quito el año de su emancipación	30
• Darío Guevara. —La educación frente al drama mundial	76
• Ligdano Chávez. —Reformas indispensables en el colegio ecuatoriano ..	104
• José I. Guarderas. —Cincuentenario de la fundación de la Escuela de L'Ermitage	122
• Pedro Roselló. —La educación comparada como instrumento de planeamiento	134
• Edward C. Fuller. —La ciencia natural básica en la educación liberal ..	157
• Francisco Terán. —Acotaciones a un texto de Historia del Ecuador	166
• Bibliografía	189

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 49

BIBLIOTECA NACIONAL QUITO - ECUADOR	
COLECCION GENERAL	
Nº	AÑO
PRECIO	DONACION

*Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY*



EDITORIAL CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA
QUITO - 1960

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE
LA EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Año XI

Quito, Enero - Diciembre de 1959

Nº 49

TAREAS Y OBLIGACIONES MAGISTERIALES

Dos corrientes de pensamiento, antagónicas como es de esperarse, se perfilan en la apreciación de la tarea magisterial como tal, entre los hombres que reflexionan sobre estas cosas de apariencia teórica, pero de inmensas resonancias prácticas. La lucha de las dos corrientes ha sido constante desde hace bastante tiempo y, como es lógico, ha tenido un reflejo entre nosotros.

En el Ecuador las corrientes de pensamiento más bien se viven que se expresan en tratados o en exposiciones exhaustivas. Se vive pragmáticamente, de acuerdo con los conceptos internos no formulados. Pero el modo de vida, la actuación de todos los días responde a una forma de pensamiento implícito en la actitud, delatado en las maneras de la actividad. Es claro que se formula también, en ocasiones, el pensamiento subyacente, norma profunda a que responde la actitud, pero esa formulación es casi siempre incompleta, las más de las veces tímida o precavida, y no pocas deliberadamente camuflada o mimética.

Quienes expresan el pensamiento lo hacen con extraordinaria virulencia para facilitar su deseo de que algo se consiga en ese

sentido, o lo hacen con excesiva tibieza para no descubrir la norma que pudiera ser extremista si se pudiera decir todo lo que se piensa con absoluta franqueza y decisión.

En cuanto al pensamiento pedagógico mismo, hasta hace unos años se podía leer en las revistas de la especialidad expresiones bastante desembozadas de las intenciones o de los propósitos que dan vida a la actuación. Pero eso ha desaparecido, por muchas circunstancias, y en la actualidad se puede afirmar que no existe un cuerpo de doctrina pedagógica, y menos de pedagogía social, o pedagogía con intención de influencia en la vida colectiva, por lo menos un cuerpo de doctrina con expresión cierta y precisa. Es de creer que los maestros siguen alimentando una ideología, secuela de las varias que antaño se manifestaron, pero se la calla, por causas que vale más que no analicemos en este momento, pero que alguna vez habrá que decir para replantear el problema de la educación ecuatoriana en lo que tiene de fundamental y de básico.



Una forma de pensamiento es la que tiene las espaldas apoyadas en lo pasado y quisiera mantener una actitud enteramente conformista, especialmente con la situación económica, social y cultural de los países nuestros. Esa corriente proclama la necesidad de que el maestro de primaria sea solamente una máquina—ni siquiera eficiente— de enseñanza de lectura, de escritura y rudimentos de cálculo.

Parece natural y obligatorio que esta corriente de pensamiento que es resueltamente antipedagógica y antisocial no sea sostenida por los maestros. Es verdad que la proclaman y la adornan de alguna ristra de palabras, que se asemeja a defensa o explicación, gentes que han tenido con el magisterio un encontrón fortuito y que, por razones políticas pasaron, digamos, por el

Ministerio de Educación, en el cual creyeron de su deber trazar unas líneas que les parecía que estaban en el fondo de su comportamiento como la explicación teórica de él.

Pero es una verdad, por amarga que sea, que son los mismos maestros quienes viven de acuerdo con esa corriente de pensamiento antipedagógico. Muchos de ellos se niegan al rejuvenecimiento de sus ideas, pues más les interesa el cambio de títulos, por ejemplo, que el cambio de fundamentos de su acción didáctica; más les preocupa la estabilidad que la renovación de sus ideas, de sus procedimientos, de su misma práctica. Son los mismos maestros los que quisieran, para tranquilidad de su espíritu, que se recorte las ampliaciones de su obra, los vuelos de su acción y se la reduzca a una cosa caduca hundida entre inalterables, rígidos cartabones.



La otra corriente es la que mira al futuro, inspirándose en las duras lecciones del pasado, la que anhela una movilización general del magisterio para el cumplimiento de una redentora tarea de elevación social, de propagación cultural y de afirmación intelectual, honda y sincera, de los principios democráticos y del amor a la justicia y a la libertad que alientan instintivamente en estos pueblos.

En esta corriente se incorporan los maestros que pertenecen a las generaciones pasadas, indudablemente conformadas por una nerviosa y acerada alma idealista que ha resistido al paso del tiempo, que no ha abdicado de la curiosidad y la atención a lo nuevo y lo valioso, que no ha conocido aún el cansancio y que es capaz todavía de renovación y de entusiasmo. Es claro que muchos de estos maestros ya no expresan su credo porque el tiempo no les es propicio, pero viven conforme a esos principios y ellos serían los abanderados —no hay duda— de cualquier nueva

cruzada cultural que se emprendiera. Y tendrán que serlo, porque no hay manos robustas entre las jóvenes y porque el ardimiento y la abundancia de corazón que esos hombres recogieron de sus maestros fueron en verdad inmensos y de alta calidad. Los maestros jóvenes es posible que reclamarán sus sitios, y de avanzada, cuando llegue el momento de que esta corriente de pensamiento aflore a la vida constructiva del país un día, ojalá no muy lejano. Pero ellos, los jóvenes, que debieron ser el verbo de esa nueva actitud, guardan silencio, quien sabe si en espera de que sea la vieja generación la que exponga su pecho a las dificultades y obstáculos de toda nueva etapa, de todo intento generoso de mejora. Hay que decir también que participan de este modo de pensar periodistas, publicistas, sociólogos y administradores de mente ágil que han comprendido que ninguna transformación honda del hombre y de su ambiente puede hacerse si no participa en el trabajo de suscitación y acondicionamiento un maestro primario noble y con nuevo espíritu.

Es natural que esos dos conceptos disímiles de la tarea magisterial desemboquen en una radical oposición de lo que significan la educación, el rol del maestro, etc.



La primera forma de entender el trabajo de los maestros, de los **preceptores**, como ella quisiera denominarlos, no tiene nada de nuevo, es la tradicional y es la que ha conducido a estos países al **impasse** económico, social y cultural en que ahora, en pleno siglo de los descubrimientos espaciales, vegetan.

Un maestro amordazado, intimidado y convertido en servidor de las consignas sociales impuestas por la minoría dominante y privilegiada en cada nación, no podía hacer otra cosa, en el terreno de los hechos, que restringir la enseñanza, restringir el alcance

y el radio de la escuela y ofrecer a la sociedad, en su mayor parte, el hombre social canijo, sin personalidad y sin apetitos de cultura que domina en nuestras repúblicas. Pero a pesar de esa manera de entender la obra del maestro, y solamente por fuerza de la formación magisterial, profesional diríamos mejor, por resultado del afán cultural de muchos maestros de élite, y por fuerza del contacto de las ideas en un mundo amasado y revuelto por medios modernísimos de transmisión del pensamiento, se ha formado en todos nuestros pueblos una minoría que reclama la extensión efectiva de la cultura, un planteo exigente y veraz de las necesidades educacionales, un haz de soluciones sinceras y batalladoras a las incógnitas educacionales que pesan sobre el destino de las patrias americanas como una hipoteca tremenda que siglos anteriores de historia agravaron y no siquiera formularon con sinceridad y valentía.

Ese maestro envilecido, despojado de sus calidades humanas de conductor, de incitador de las mentes juveniles y de ejemplo de las almas de los contemporáneos, se convirtió en el ideal mutilado de unas cuantas gentes que no han declarado pensar así, pero que con sus hechos de represión de las "ideas exóticas" de los maestros jóvenes, con su sabotaje de todo intento cultural en grande, lo han probado hasta la saciedad.

El maestro combativo, aireado, incorporado al movimiento del magisterio en el mundo les ha inspirado sospechas y miedo, en el fondo. Le han desacreditado acudiendo a los peores calificativos y a las etiquetas que en su concepto le hacían más difícil la ubicación política y la consideración social del contorno.



El segundo modo de entender la tarea magisterial tiene sus defensores en todas partes, pero se puede afirmar, sin temor de

equivocarse, que es la forma en que los educadores responsables contemplan su papel profesional en todos los centros de pensamiento vivo.

Ese modo de pensar no tiene una expresión visible en esta época en que el maestro se halla sometido a la imposición de criterios por parte de autoridades que nada tienen de educadores, en su formación ni en su actividad individual; pero él guía la acción magisterial auténtica. Es claro que para hacer estas aseveraciones no tomamos en cuenta a los maestros que nunca se preocuparon de su bagaje cultural, que jamás reflexionaron sobre la trascendencia humana y social de su trabajo cotidiano, que siempre juzgaron que su tarea era limitada, de simples nociones y de elementales alcances.



La pugna de los conceptos acerca del maestro y su rol nacional ha dado nacimiento a generaciones o promociones magisteriales de diferente índole, imbuídas de uno u otro ideario. Unas han sido constructoras y combativas porque encaraban su trabajo como una misión y entendían que solamente la extensión de la labor escolar como una influencia sobre la comunidad coronaba la tarea de instrucción y educación restringida que puede hacerse sobre el grupo reducido que concurre a las aulas.

Esas generaciones fueron combatidas agriamente por las otras fuerzas sociales cuyo disfrute de ventajas parecían querer interrumpir con su prédica obstinada de la libertad, con su defensa del derecho al propio cultivo y con su amor personal al libro y su ansiedad por contagiar ese sentimiento que tantas sorpresas depara en la vida de los conjuntos.

La conjunción de las fuerzas sociales retardatarias que se sentían amagadas por el incremento de la cultura popular, por

el aumento de las cabezas claras, por la integración social que se efectuaba lenta, pero seguramente, de miles de ciudadanos, con algunas nociones profundas y veraces de la historia patria y de la universal, con algunos conocimientos de la geografía con base económica y con fuertes inducciones sobre los deberes cívicos y los derechos concomitantes, no podía dejar de ser, como fue, de ancha base y de grandes arrestos lo mismo que de mortal efectividad. Durante largas temporadas se ha desencadenado la persecución a los maestros, y hasta se ha ido a intentos de supresión de sus fuentes culturales superiores: La Facultad de Filosofía y Letras y las Escuelas Normales del tipo clásico.

La persecución ha tenido sobre todo caracteres graves en el aspecto burocrático de la función educativa. Desde el Ministerio se ha hecho campaña contra los maestros de espíritu renovador y reformista. Se ha desacreditado los empeños de actualización y mejoramiento pedagógico y se ha puesto trabas a la libre emisión del pensamiento, hasta el punto de agostar la floración de revistas sostenidas por maestros que fué una característica de tiempos pasados. Se ha sostenido que el maestro no debía tener intervención en la política porque eso desnaturalizaba su función y torcía su trabajo. Durante un largo período las fuerzas de la reacción han sido y parecido victoriosas, si se juzga por el apagamiento de las reacciones del magisterio como clase ante los abusos del poder, si se examina el avance de las escuelas confesionales, apoyadas, según dicen, en la calidad de su enseñanza, la que es en muchos y notables casos impartida por profesores y maestros de formación laica. El panorama es en el momento de silencio y de anonadamiento. Pero por fortuna, en las cuestiones culturales nada es definitivo y de súbito brotan y prosperan los movimientos tenaces y fuertes en favor de la liberación de los hombres.



Otras generaciones se han distinguido por su pasividad y resignación. El examen del aspecto burocrático y, digamos la palabra, presupuestario, del trabajo magisterial se acentuó un tiempo, con los resultados consiguientes: mengua del trabajo y regateo del esfuerzo, mentalidad comercial, desviaciones de la tarea en el sentido de buscarle provecho inmediato y calculable. Al final y como excusa se adujo el lado metodológico, anodino de la enseñanza y se insistió en que eso era lo más atendible y quizá lo valioso de la profesión.

Para obtener que los maestros fueran conformistas, siempre los políticos han mezclado en la cuestión cultural elementos de su propia cosecha y han confundido el asunto, achacando a orientación política la actividad social del maestro y la trascendencia colectiva de la escuela de hoy.

Al quitar a la escuela primaria su repercusión social no solamente se la ha mutilado sino que se ha disminuído hasta su propio afán instructorista. Así se explica la escasez desoladora de escuelas frente al pavoroso problema del analfabetismo, frente a las letras y más aún frente al conocimiento técnico. No se ha creado escuelas en la cantidad necesaria porque la formación del niño en la escuela, hecha por el maestro nuevo inspira desconfianza a los grupos apoderados del mando en nuestros países. El saldo tremebundo de los niños que se quedan sin escuela cada año no ha inquietado como debiera a los gobernantes, aunque no se les puede demostrar que ese fuera su último propósito al desechar los reclamos de las gentes ávidas de enseñanza, ansiosas de preparar a sus hijos para años mejores. Pero esa desatención a la enseñanza ha originado, al no fijar las bases humanas de una cultura popular, terrígena, expandida, eficaz, generadora del placer y del bienestar, al par que de integridad psicológica y cordial en los educandos, el desequilibrio y la vacilación individual y colectiva.

Los esfuerzos desplegados por los maestros esclarecidos, por

los catedráticos de los planteles de formación magisterial, en los cursos especializados del país y del extranjero, para propagar el concepto del maestro eficiente y preocupado por la aplicación social de su trabajo, por la influencia en la comunidad de su obra escolar, por su intervención en los problemas globales de la sociedad en que vive y trabaja, han dado resultados, pero no son todavía suficientes para ofrecer la formación completa y adecuada del enorme número de trabajadores de la enseñanza que es necesario para la ejecución rápida y masiva de una gran obra cultural.



Se puede decir que hasta ahora la obligación no es vista por las gentes que gobiernan sino como un fantasma, inmenso fantasma que les quita el sueño, pero no todavía en forma de exigencia que cumplir, sino a lo más de tarea pesada que se debe olvidar. Durante más de un siglo la tarea entrevista por Bolívar y señalada por los publicistas y los hombres de pensamiento de la temprana República, con alguna precisión, ha sido una realidad escamoteada por los grupos políticos que han usufructuado el poder posteriormente. Una obra de alfabetización en grande, reconocida como un deber primordial del Estado, significaba poner el presupuesto recortado y siempre en déficit de estas repúblicas, al servicio de la cultura, restándolo a las imposiciones de los grupos militaristas que fueron los primeros en reclamar el derecho al mando, por turno, en la organización real de las naciones, muy distinta de la organización soñada, y no cumplida jamás, de las constituciones sucesivas.

Es indudable que la magnitud de la tarea es un motivo de descorazonamiento en quien o quienes se colocan frente a ella con ánimo de resolverla. Pero es también innegable que cada vez que algún individuo, técnico o político sagaz, ha mirado el

asunto con hondura y ha tratado de poner las bases para su solución gradual, sistemática y firme, los intereses lesionados han puesto el grito en el cielo y han buscado la forma más rápida y efectiva de lanzar por la ventana al audaz reformador o al visionario político. De esto abundan ejemplos en nuestra propia historia. A eso se deben los mutilados intentos de reforma total, las parciales tentativas de acomodamiento de alguno de los sectores educativos para hacerlo cumplir sus fines, como se deduce de lo que es posible descubrir de las huellas borrosas en los recuerdos de las gentes y en los documentos olvidados. Cada uno de esos intentos ha perdido trascendencia porque los enemigos de las suscitación del problema en sus dimensiones reales cuidaron de enterrarlo definitivamente y alejaron al reformador fuera de la actividad educativa o le imposibilitaron para su trabajo de modo completo.



Porque la verdad es que para que la política continúe siendo un monopolio y el disfrute tranquilo de las ventajas del gobierno corresponda a una sola clase reducida y feliz, es necesario que las otras clases no puedan llegar al mando y no puedan ni indirectamente influir en las decisiones de orden general que se toman en un gobierno, o en el seno de las clases directoras, que al final, son las que conforman el espíritu del tiempo y dan la materia para las resoluciones del poder político y para su rumbo.

De allí que se haya recortado con mil pretextos la actividad escolar, tanto en extensión como en profundidad. La escuela no alcanza para todos los muchachos que están en edad de asistir a ella y la escuela no está servida por maestros que en la comunidad la hagan servir como un centro de irradiación cultural y de colaboración en los empeños colectivos beneficiosos.

Nunca se pensó en edificar el número de escuelas que era

necesario para albergar a todos los chiquillos, razón por la cual el porcentaje de analfabetos no solamente que no ha disminuído, sino que ha aumentado incontinentemente con los saldos de los jóvenes que de año en año quedan sin obtener matrícula. El problema se agrava conforme se asciende. El colegio y la universidad no son alcanzados por números grandes de jóvenes y no siempre los que ingresan en ellos son quienes más lo merecen. Así mismo el problema del fomento de las habilidades manuales y del entrenamiento técnico de grandes grupos juveniles ha sido apenas tocado. Los establecimientos de ese género no pueden recibir a los muchachos que buscan esa habilitación vital impulsados por el afán de los padres, o por la propia ansiedad de convertir el esfuerzo en dinero con la mayor prontitud posible. A esa misma finalidad de retención del equipo mental de la población ha obedecido el recorte del horizonte mental y moral de los agentes educativos.



Se ha pensado que un maestro sin ideales y sin opiniones sobre los problemas de su comunidad, de su patria y del mundo era el más eficaz instrumento de adormecimiento de la dignidad colectiva.

Se puede pensar que esa obra de obstrucción cultural cumplida en más de un siglo puede perpetuarse con grave daño para la nacionalidad toda. Pero a la vez se siente que ella no puede continuar en nuestro tiempo. El despertar de la conciencia social de pueblos enteros lo está impidiendo. Mantener de modo artificial el retardo educativo y cultural, soportado pacientemente hasta aquí por el pueblo ecuatoriano, sería estar atacado de sordera política y entrañaría un menosprecio profundo por las presiones positivas de la opinión pública, sordera y menosprecio que entrañarían un grave peligro para la paz del país.

Pese a la situación de dique que ha conservado el Estado frente al problema cultural y con lo que a regañadientes se ha logrado hasta hoy, el panorama presenta algunos síntomas que dan asidero a la esperanza. La misma escuela primaria, retenida y todo, y el maestro que en ella trabaja, aún trabando su anhelo y su posibilidad, han influido bastante en la mentalidad popular y la liberación de las conciencias sigue su ruta.



La escuela secundaria a pesar de que no ejerce su acción sobre grandes masas juveniles, sí ha proyectado su influencia sobre amplias capas sociales por obra de su virtualidad cultural. La universidad ha visto pasar por sus aulas números mayores de jóvenes de lo que podría suponerse. Y no hay duda de que los medios actuales de difusión de la noticia y del pensamiento: periódicos, radio, cinema, televisión acrecen constantemente el conjunto de gentes que poseen opinión, que discuten los asuntos de la nación. Por esos canales el pensamiento de unos pocos hombres se expande por todas partes y cobra un valor de fermento de la acción que antes nunca tuviera.

Pero esa comprobación debe servir para acicate de la acción de hoy. La brega es sin descanso y ha de conducirse a favor de la extensión de la escuela primaria concebida modernamente, porque el momento es crucial y el peligro que amenaza a la cultura popular inmenso, porque todos se dan cuenta ahora de que los cambios en sentido progresista del espíritu nacional son debidos en gran parte a la escuela, al colegio y a la Universidad. Por eso se trata de sustituir a los establecimientos creados por el impulso emancipador de la revolución liberal con los que siempre forjaron élites, con los que formaron grupos gobernantes soberbecidos y tiránicos, atentos a su lucro y su dominio y con

gesto despreciativo para todo lo que significara conformación de una personalidad en las gentes desprovistas de dinero y de aureo-social.

Por eso se ataca con violencia al tipo de maestro nuevo que aspira a ser trabajador social y pretende dar a su aula primaria, secundaria o universitaria o de escuela profesional la resonancia de un taller de construcción de una sociedad nueva y transida de emoción colectiva.



Y ya comenzó la pugna en torno a la escuela secundaria. Antes de ahora la educación de privilegio, la formadora e incubadora de élites desprendidas del suelo y de la tradición propias parecía un coto cerrado, apenas amagado por las escuelas secundarias del Estado. Pero el desarrollo de estas escuelas, la exigencia de los padres de familia por una educación intermedia que facilitara la continuación de carreras y la adaptación profesional por un lado, y por otro, el fenomenal trabajo del libro de ideas en los decenios de comienzos del siglo, crearon un ambiente propicio para la escuela secundaria de tipo libre. Eso produjo, como era de suponerse, un recrudescimiento notorio de la captación de las clases directoras por las escuelas secundarias privadas que, por sus diques de tipo económico y vestimentario, aspiraban a la división de las clases fundada en razones crematísticas. Esa captación, hábilmente dirigida, ha entregado en un tiempo relativamente corto, la educación de la adolescencia y de la juventud en manos privadas en un gran porcentaje, lo que da al problema cultural caracteres graves.

No se ha querido ver todo el alcance que ese monopolio de la educación juvenil significa para la preparación de los grupos determinantes de la política y del mando, anclados en la fuerza económica y en las influencias sociales adscritas al rango de los

individuos. Es claro que el rol de las escuelas secundarias del Estado es decisivo todavía, pero para que ese papel sea desempeñado con eficacia y para que se extienda y desenvuelva su influjo benéfico en más anchos estratos sociales es necesario elevar el valor de la enseñanza secundaria oficial, extenderla en la medida de lo posible, de acuerdo con criterios técnicos y de observación integral de la realidad nacional, dar al maestro de secundaria un estatuto exigente y enaltecedor que le impulse a la lucha por un ideal educativo en vez de dejarle en su condición de mero burócrata. De otro modo, se corre el peligro cierto de que todo el trabajo nivelador de la escuela primaria caiga marchito ante las trabas que oponen los intereses de una clase dirigente adversa a las finalidades de la democracia. De otro modo, se aumenta el peligro de que en este país se prolongue indefinidamente la substancia paralela de dos países sin comunicación vital y en el fondo tremendamente hostiles: el país que gobierna, cáscara clasista explotadora y banal, y el país que trabaja y obedece, mayoritario, sufrido y sin esperanzas.



La misma universidad pese a sus esfuerzos y como consecuencia de su orientación acentuadamente profesionalista y un tanto especializadora, no puede acentuar y menos crear la mentalidad social, cuando ella no viene cimentada por la obra del colegio o escuela secundaria.

Pero el número de personas que entienden y están resueltas a actuar en función del deber personal y colectivo que es la profundización de la propia cultura y el acrecentamiento de la colectiva o del conjunto, cada vez es mayor. De fuentes insospechadas le están llegando refuerzos a la empresa de liberación de los espíritus. El tiempo exige conocimientos, tecnificación, educación de la voluntad y de los sentimientos que ligan al hombre

a la comunidad y eso no se puede encontrar sino en planteles libres de influjos desviadores, en una comunicación humana y normal de profesores y alumnos, en un ambiente en que se colocan los intereses y finalidades de la comunidad por encima de los apetitos individuales.



Así se explica la presión formidable que ahora ejerce la opinión pública de este país, antaño resignado con su situación de espectador de la cultura y del progreso ajenos, sobre las autoridades, especialmente en todo lo que se refiere a educación, progreso y cultura. Esa presión se ramifica en varios sentidos concomitantes: extensión de los establecimientos educativos y multiplicación de los mismos, profundización y cientificación y tecnificación de la enseñanza y de los medios de aprendizaje, adecuación de planes y programas de los planteles educativos a las necesidades y exigencias de la colectividad.

Es claro que la presión de nuestra opinión pública es todavía un poco vaga y su expresión no puede particularizar los problemas. Pero toca a los trabajadores de la educación hallar la raíz de las reivindicaciones populares y buscar la mejor manera de satisfacerlas, conforme a un plan y a una doctrina. La educación impartida en los establecimientos del Estado debe correlacionar posibilidades, medios y fines de la educación como función de la sociedad, con las necesidades, las conveniencias de una determinada colectividad, dentro del marco que fijan los avances de la ciencia, por un lado y los de la técnica pedagógica por otro.

Ya no puede la educación ir a rastras de todas las demás actividades sociales, como la cenicienta del Estado y sin interrelación con la sociedad. Eso aconteció en el pasado y los frutos de esa actitud son desastrosos. Gran parte de la inquietud, de la desazón que se puede advertir en las naciones nace de esa desigual

repartición de los bienes de la cultura y de los resultados de los formidables progresos instrumentales a que asistimos asombrados en este tiempo, sin que participen millones de gentes en su disfrute.

La educación tiene que ser una función actual creadora del futuro. No una simple maquinaria que se propone perpetuar el pasado con todas sus taras, tan sólo porque eso acaricia la vanidad de quienes vienen del pasado con una pesada herencia de explotación a los otros y de privilegio propio.

Decía Margaret Mead, la antropóloga norteamericana conocida en todo el mundo por sus penetrantes estudios de hombres y comunidades retrasadas, en unas notas sobre la educación, palabras en apariencia banales, pero de profundo significado. Sostiene ella que la educación es una palabra que requiere con premura una nueva definición. En busca de esa posible nueva definición, la señora Mead sostiene que: "Ningún hombre vivirá toda su vida en el mundo en que nació, y nadie morirá en el mundo en que trabajó durante su madurez".

La frase de la investigadora yanqui no es solamente una comprobación reducida a una aparente paradoja. Ella encierra algo más. En efecto, la sensación del cambio violento acaecido y en curso en la vida humana es conmovedora y constante.

Si se tiene en cuenta solamente la cuestión cronológica cabe observar que en opinión de la doctora Mead se producen por lo menos dos transformaciones profundas en el curso de una vida. El individuo se forma bajo un sistema de ideas y trabaja bajo otro y asiste a una nueva evolución en los años últimos de su existencia. Se puede pensar en lo que representa como alteración de todo el contorno de la vida de un hombre el ser testigo y a la vez víctima de dos cambios que remueven y sustituyen ejes vitales.

Ya se habían dado cuenta de ese deslizamiento hacia el cambio de la sociedad, cambio no seguido por cambios en las insti-

tuciones educativas, muchos educadores y sociólogos. Pero ellos creían que el sacudimiento alcanzaba solamente a los fundamentos mentales del pensamiento humano, y que era derivado de algunas crisis de las relaciones entre los hombres y entre los grupos, los mismos que debían ser seguidos, amenguados o amortiguados, para comodidad y encaje de los seres nuevos. Se podría decir que el cambio es la esencia de nuestra vida activa actual.

La realidad que se palpa ahora es que el cambio alcanza también a las bases materiales de nuestra vida y del grupo y a sus reflejos morales. Todo ha cambiado e incluso es posible que el hombre mismo en su esencia corporal y espiritual se halle cambiando lentamente, sin que estemos todavía en capacidad de aperebirnos de esas transformaciones por lo que tienen de hondadas, de sorprendentes, de inexplicadas e inexplicablee. Nuestros vacilantes y estremecidos conocimientos y nuestra conciencia de umbral de una nueva era, no tienen fuerza para el penetrante análisis que exige la comprobación del cambio y sus medicinas.

Prueba de nuestra zozobra por falta de conocimiento hondo y concatenado es la sorpresa, el fastidio, el desconuelo que se han producido en las autoridades de todo orden, incluso en las familiares de casi todos los países, probablemente sin excepción de importancia, frente a los brotes de violencia que hacen presa en los jóvenes, en los integrantes de las últimas generaciones, que no quieren tener nada de común con las anteriores ni con las que les siguen y que se sienten solitarios, gotas de una "ola nueva", desechos de una marejada de disgusto, de pesimismo, de rencor, de odio contra lo establecido, contra lo regulado, contra lo que todavía quiere dar apariencia de estable en nuestro mundo, cuando a los ojos de ellos es solamente altanero porque ya está derrumbándose.

Pero la sensación del cambio es solamente un dato en un panorama complejo. O más bien es un punto de partida, porque antes lo ha sido de llegada y en la evolución del hombre que es

un camino no concluído jamás, así como en sus conceptos del mundo, cada etapa es un alto que da lugar al afán de una nueva partida, puesto que se otea de ella nuevos horizontes y el de ayer se difumina, luego de haber sido puesto en duda, para dar paso al reciente. Esa duda sobre los supuestos esenciales de su propia vida parece que es lo característico de la vida mental humana y lo que caracteriza especialmente a determinadas épocas. Naturalmente, el aspecto de esa existencia que más sufre y más gana con la problematicidad de la condición humana es su proyección hacia el futuro, es decir la educación.

De ese dato tenemos que ir, con toda audacia, a las conclusiones, a la enumeración de los deberes que surgen de la condición de un hombre que durante su lapso de existencia está condenado a asistir a transformaciones casi totales, por no decir íntegras, por lo menos en número de dos: la que se opera paralelamente a su paso de la juventud a la madurez y la que tiene lugar en su período vital casi postrero, en el tiempo en que él se prepara para el alejamiento, para la terminación de su existencia.

La elaboración y la integración continuada de una cultura era antes la consecuencia de la acción propia y personalísima del joven y del hombre maduro. Cada cual las hacía, en obediencia a incitaciones internas, nacidas del mismo estado de ebullición del conocimiento, del apetito de saber que dan el trajinar por entre ideas, el consultar de libros frecuente, y el trato más o menos íntimo con las gentes que saben. Ellas se producen en un espíritu fino, amante de la reflexión y el ensimismamiento, en un buceo tenaz de lo propio ayudado por los estímulos de lo externo.

Pero ahora las cosas han cambiado radicalmente en muchos sentidos y parece que no cesarán de cambiar durante mucho tiempo, porque esta es época de transformaciones y la carrera de ellas una vez lanzada necesita alcanzar su climax y su hora de decantación y de reposo. El hombre volverá a ser estable y a vivir en

una comunidad ya tranquilizada y arreglada para el disfrute de los bienes alcanzados por la especie en su lento y azaroso camino.

Por lo mismo, la cultura volverá a ser no solamente una exigencia externa, presionante como es ahora, sino un afán interior, una satisfacción íntima. Desde luego, la situación de hoy que tiene raíz económica y de utilidad social casi no permite esquivar el deber. El hombre ha de cultivarse obligadamente y las insurrecciones individuales son pagadas a muy alto precio. El individuo purga su rebeldía cuando no aporta al desenvolvimiento y a la marcha de su sociedad lo que ella espera que aporte. Resulta lamentable que el margen de selección personal en lo que se refiere a la utilización máxima de las capacidades humanas vaya estrechándose cada vez más, pero ese es un hecho contra el que no vale insurgir.

Lo que será la situación futura se lo puede preveer dado el ritmo constante e incambiado a que marchan las cosas. El proceso de alta tecnificación de los países es cada vez más amplio y cubre capas sociales mayores. En los países retrasados la imposición que para su industrialización rápida ejercen sobre ellos los países grandes y ricos, y, a la vez las capas desposeídas, se aumenta también constantemente. Con la circunstancia de que en esa industrialización que llega con retraso y a la fuerza no se tiene para nada en cuenta el factor hombre. Este tendrá que responder a las exigencias y suprimir las cualidades que no son adecuadas para el rol que a cada ente considerado como número se le destina en una utilización de todos los recursos: naturales y humanos.

De todos modos, lo que resalta es la necesidad de aceptar el cambio como ingrediente inevitable del trabajo educativo. La resignación comodona que pudo ser en otros tiempos la clave de una actitud, no puede ser mantenida sin grave peligro de ejecutar una obra que no es reclamada por la sociedad a los institutos educativos. Tampoco parece posible que se defienda el educador

o el que planea un sistema educativo para este tiempo con la afirmación de que su trabajo personal está bien hecho, sujeto a líneas actuales. Porque lo que está necesitado de reforma, de cambio esencial, de nuevo planeo es todo el sistema educativo y cultural de la humanidad. Indudablemente esa necesidad es mayor en unos pueblos que en otros, pero todos ellos, por boca o pluma de sus pensadores, lo están aceptando como una obligación general.

Si se deciden los grupos que dirigen la opinión a empujar un nuevo planeo integral de la educación, éste no podrá ser parcial ni compuesto de eslabones sin nexo profundo. No se trata solamente de que un sistema reemplace a otro. Son un nuevo concepto, una nueva necesidad y una nueva sociedad los que exigen que se les de la organización educativa acorde con sus fines, sensible a sus alteraciones y en condiciones de ofrecer el tipo de niño, de joven y de hombre que logren el cumplimiento de esos fines y la prospección de otros nuevos, para tiempos que vienen.

No será, es natural, un camino cortado, con etapas fragmentarias, e inconexas, concebidas para determinadas épocas cerradas de la existencia, épocas que han sido juzgadas casi sin relación unas con otras. La educación para estos tiempos habrá de convertirse en un curso continuo, al que están llegando para engrosarlo y a veces para sustituirlo parcialmente, nuevas nociones, nuevos aportes. El hombre, el joven, el niño deben poder penetrar en ese curso a voluntad, seguirlo en un largo trecho y abandonarlo en cualquier instante. Hay que anticipar aquí un nuevo riesgo para quienes dirijan la educación o trabajen en ella. La filtración, selección y adaptación dentro del conjunto de las contribuciones saturadas de novedad tiene que hacerse sobre la marcha, para que el producto ya decantado pueda incorporarse sin riesgo a lo que es ya también un sistema con alguna fijeza, pese a su novedad y flexibilidad.

Por lo que se refiere a la obligación de los maestros hay que

reconocer que ésta se ha vuelto ingente y de un peso y responsabilidad excepcionales. Antes fué cumplida —no hay duda— en toda su extensión por los grandes maestros, por aquellos que entregaron toda su energía al cumplimiento de su misión, pero es posible afirmar que la base de su trabajo sí tenía alguna posibilidad: existían una ciencia, una filosofía, una ética, una teoría política, una didáctica con surcos hondos y estables. Ni siquiera la teoría política más revolucionaria se permitía poner a la ciencia en duda y procedía como si el marco científico y técnico de la vida humana fuera a durar por mucho tiempo.

El caso es diferente ahora. Son las bases científicas y las posibilidades de la ciencia y la técnica las que han cambiado y se han ensanchado prodigiosamente. Y son ese cambio y esa aplicación inusitados los que exigen el cambio de la estructura educativa para que ésta pueda ponerse a tono con lo que de ella esperan los nuevos tiempos. Ya se ve que la transformación tiene que ser más violenta y total en los países que han sufrido un retardo en la preparación y equipamiento mental y volitivo de sus grandes masas de población. El retardo industrial y técnico de estas naciones tiene que ser superado y colmado en etapas aceleradas porque las tareas de alimentación, instrucción y alojamiento de las masas humanas en todos los continentes no podrá ya ser responsabilidad únicamente de los gobiernos locales.

Habrà pues que contemplar en un ancho panorama de ideas y de comportamiento social la obligación profesional de los maestros. Ella va a englobar la obligación de informarse con rapidez y con cierta profundidad acerca del estado, por lo menos en síntesis, del pensamiento científico contemporáneo, del deber de armonizar los aportes de la actividad inmensa del presente en esos planos con el sistema educacional y cultural aceptado y en trance de modificación, todo con la finalidad de no malograr las influencias materiales e intelectuales de los establecimientos en los alumnos que por ellos pasan. Pues en nombre de la novedad

no sería justo producir alteraciones individuales, desajustes de generaciones enteras y pérdidas de tiempo y de dinero. Los resultados tienen que ser por lo menos tan buenos como los producidos por el sistema vigente.

De estas dos obligaciones de tipo predominantemente intelectual surge imponente e impositiva la tarea de formular y aplicar las conclusiones de condicionamiento ético que ellas llevan en su interior. Esas conclusiones morales son las más necesarias para el equilibrio espiritual de los alumnos, luego de su etapa formativa, porque el desconcierto íntimo es un mal del siglo. Las épocas de crisis se caracterizan por la desazón anímica de los individuos sensibles que las viven, y esa desazón tiene sus más agudas y dolorosas expresiones en el plano moral y de la conducta proyectada hacia los demás.

Las tareas de un magisterio concebido como guía y como sensible antena de lo que está sucediendo en el mundo resultan extraordinariamente difíciles y comprometidas. Siempre fué comprometida la labor del maestro, tanto por lo que implica de deslealtad aparente a su época, porque pretende forjar la futura, como por la deslealtad consigo mismo que es formar discípulos, no a imagen y semejanza propias, sino con una amarga inquietud de superación de lo visible y de lo amado en el contorno y en la circunstancia de cada cual.

Las limitaciones que los prejuicios ajenos imponen tanto a la preparación como a la acción de los maestros, devienen todas escandalosamente ineptas cuando son hechas en el futuro de una sociedad, con el turbio pretexto de resguardarla o de arreglarla conforme a moldes ya fuera de utilidad. En realidad lo que se hace es comprometerla, porque no se ha equipado a la generación joven para las tareas materiales, intelectuales y morales que forzosamente tendrá que cumplir cuando le llegue su hora de actividad creadora y dirigente dentro de la colectividad a la que pertenece y que le ha dado tiempo y posibilidad de formarse.

Esa preparación que la juventud no recibió en las aulas es uno de los motivos principales del descontento agrio y malamente activo que se observa en muchos de los representantes, que por desgracia no son los menos bien dotados, de las generaciones presentes.

Ni la escuela ni el colegio ni la universidad están dando a los alumnos la conformación espiritual, el entrenamiento material y la guía moral, o por lo menos sus hitos principales, que este tiempo de alteraciones súbitas y profundas exige en los miembros de una comunidad humana ya que tiene como estrecho asiento a todo el planeta.

Es evidente, pues, que la educación necesita cambios en el sistema, en la finalidad y en los procedimientos o maneras de ofrecerla o darla. No pueden estar en condiciones de realizar este pesado y comprometido trabajo quienes no recibieron preparación adecuada para ejecutar esa tarea. Surge pues, de modo indiscutible, la necesidad de cambiar profundamente las normas de la formación magisterial.

Únicamente quienes estén imbuídos de sus obligaciones sociales y de la transformación que se está operando en la sociedad como reflejo del cambio científico y tecnológico pueden estar a la altura de su deber, y por lo tanto, dispuestos a cumplirlo en forma eficaz.

La flexibilidad de la mente para acomodarse a los cambios súbitos que están en curso y a las exigencias y apresuradas conclusiones que deben obtenerse de ellos es una condición indispensable del nuevo profesional.

Como la experiencia inmediata que habla por la pluma de la señora Mead señala que en la existencia de un hombre de hoy han de acontecer por lo menos dos cambios sustanciales, la preparación para el uno debe dejar en el espíritu del discípulo, la elasticidad necesaria para que tolere y se encuadre dentro del nuevo cambio, del que sobrevendrá poco después. Nada puede

ser más revelador que esto de la relatividad de los conocimientos y de las actitudes que hoy imperan en la conciencia del hombre actual.

Conscientes de los cambios posibles, los jóvenes han de ser entrenados en el ambiente que el cambio que se opera en su tiempo determina. Simultáneamente, debe quedar en la mente del joven la idea de que por debajo de ese sistema, aceptado o tolerado, late la posibilidad de que ese sistema también cambiará.

El educador de hoy está trabajando, quiera o no, para un tiempo de transición. Nada de lo enseñado ni sugerido como norma es estable. Por el contrario, se sabe de antemano que va a surgir una grande, tal vez radical transformación.

Una vez que se ha visto, en rapidísima visión, el extenso, y por qué no decirlo, peligroso panorama mental que ha de presidir a la preparación profesional del maestro, veamos apresuradamente las partes de su tarea concreta, con referencia a nuestra nación.

1.—La incorporación de los grupos marginados por la historia, la costumbre, el sistema económico y social y, a veces, el aparato legal, administrativo y burocrático, a la cultura, por lo menos, del propio país, si bien es una tarea de dimensiones nacionales y pesa principalmente sobre los hombres de Estado y los componentes de la clase dirigente, alcanza con toda su carga patética a los grupos intelectuales y entre ellos al conjunto nacional formado por los maestros de todos los grados. Una tendencia aliviadora de esta responsabilidad se ha hecho sentir últimamente, auspiciada por los mismos maestros, en unos casos, y por los aprovechadores de la política la mayor parte de las veces, aprovechadores que ven y sienten como nociva la actividad cultural de los maestros, a la que califican despectivamente de intervención en la política, para deducir que les está prohibida por definición y desde el comienzo. Pesa pues sobre el maestro

de todos los grados el deber de trabajar por la integración y la unidad de la República.

2.—La alfabetización de más de dos millones de hombres, cifra que se acrece anualmente en más de un cuarto de millón de niños que no logra sitio en las aulas escolares, es una tarea eminentemente nacional. Tiene que estudiarla, fundamentarla en todos los aspectos, planearla y dirigirla el magisterio ecuatoriano. Si no lo hace dejará de cumplir con su deber esencial para con la patria y con la humanidad. Esto no quiere decir que se ha de rechazar el aporte ajeno o internacional. No. Pero la dirección y la ejecución de las tareas claves: dar dirección y sentido a la campaña incorporadora, no pueden y no deben hacerlo sino los maestros de este mismo país, porque ellos sienten agudamente el problema social, moral, cultural y económico en que él se desdobra.

3.—La exigencia frecuente, incansable de más escuelas, más anexos, más maestros, más útiles, más horas de trabajo, y de trabajo eficaz, ha de tener como obreros, y ojalá que como protagonistas, a los miembros de todas las ramas educativas, unificados en su anhelo para lograr lo más pronto posible esta finalidad.

4.—La creación, adecuación y funcionamiento de los planteles de formación magisterial es cosa que compete exclusivamente al Estado para que se pueda pensar en una tarea nacional de unificación, elevadora de lo nacional, cumplida por esos establecimientos. Por tanto, compete a los miembros de la clase magisterial el reconocimiento de sus deberes y la defensa de sus derechos en relación con ese derecho y finalidad del Estado.

5.—La organización y el enlace de los institutos educativos, de defensa de la salud y de impulsión económica y social ha de tener entre sus propugnadores a servidores y a miembros de la clase magisterial.

6.—El ensamble de las distintas ramas educativas y su orien-

tación coordinada debe ser objeto de un cuidadoso estudio por parte de los educadores.

7.—Corresponde a los miembros del magisterio el planeo de la defensa y la puesta en marcha de un plan integral de reforma de la educación.

8.—Las organizaciones de clase, y en general todos los miembros del magisterio nacional, deben oponerse a una planificación que no los tome en cuenta y en el cual se les trate como meros números, como simples peones de un juego cuya apuesta y cuya finalidad desconocen, y por consiguiente, no aman. Por mucho que se pretenda escudarse en la tecnificación y en una jerga tomada de la ciencia económica, para el planeamiento de una educación rígida, mecanizada y sin alma, y atenta únicamente a los grandes números y a los resultados computados en masas, nuestro magisterio, en defensa de su posición de obrero de una nacionalidad en pleno período de edificación, ha de reclamar el sentido humanista que no puede arrebatársele a la educación, el propósito social que tampoco puede ser preterido, ni las constantes históricas que no hay razón para menospreciar.

9.—La nacionalización de todos los textos, por lo menos de las dos etapas mayoritarias de la educación, es una tarea urgente. Con ella hemos de poner un valladar razonado a las tentativas iniciadas hace algún tiempo y proseguidas con constancia, para desvirtuar, en la raíz, las características hondas de nuestros pueblos, en lo que tienen de democrático y de amantes apasionados de la libertad y la justicia. Esto no quiere decir que aspiremos a un nacionalismo miope fundado en los libros para niños, pero no podemos contemplar indiferentes el proceso de descastamiento que se está operando y que tiene como manifestación y como sostén libros extranjeros en cuyas páginas apenas si se menciona a nuestra nación. No es que pretendamos excluir al libro extranjero, pero sí detener el avance de los nocivos, especialmente

en ciertos momentos de la vida de asimilación creadora del alumno.

10.—El abaratamiento, la difusión y en ocasiones la gratuidad de los libros de texto debe ser una meta magisterial.

11.—La intensificación de los estudios científicos, técnicos, literarios, y los entrenamientos manuales debe ser reclamada por la clase magisterial. La penetración del nuevo espíritu científico y técnico en los planes de estudios y los programas de las tres ramas principales de la educación, igualmente. Con eso se conseguirá no solamente el propósito teórico de equilibrar y canalizar en varios sentidos los planes de estudios y los programas de los institutos de formación magisterial, sino el más alto y penetrante de disponer de una clase magisterial ampliamente capacitada y hábil para poder preparar y en cierto modo orientar a las generaciones que harán por sí mismas las transformaciones próximas del país.

12.—El magisterio como clase ha de reclamar cursos de orientación no solamente profesional sino científica, técnica y artística también. El está obligado a mantenerse al día en esas cuestiones y, por lo mismo, una información selecta y reciente sobre las cuestiones que agitan al mundo le es indispensable.

13.—Los maestros de las tres ramas deben reconocer que es su deber el empeñoso trabajo de devolver al maestro su alma de maestro y al alumno la convicción de ser discípulo, porque la verdad es que ambas se han perdido o están desapareciendo con grave daño de la enseñanza y riesgo de la cultura seria.

14.—La elevación del trabajo magisterial en la consideración social solamente se logrará por obra del sacrificio y la entrega a la labor del mismo magisterio.

Fernando Chaves

EL AMBITO GEOGRAFICO DE LA AUDIENCIA DE QUITO EL AÑO DE SU EMANCIPACION

FRANCISCO TERAN

Por su posición geográfica, situado al centro de la costa occidental de Sudamérica, al borde del tedioso y plomizo mar Pacífico, de espaldas a la inaccesible cordillera andina y también a causa de la importancia adquirida bajo los Incas y durante el Virreinato, el Perú ha sido un país complicado casi en todas las delimitaciones y reajustes, "alardes y derramas", a partir del arribo de los españoles. Nunca se pudo saber con certeza, por el lado de la Selva, dónde comenzaba la región portuguesa, ni dónde concluía la hispana. Por el Norte hubo un acertijo de Audiencias, Obispos, Misiones y Capitanías, debido a lo cual se hizo difícil establecer cuáles eran los alcances de Quito y Guayaquil. Por el Sud-este, se confundían los contornos exactos de Charcas y Río de la Plata, Brasil y la costa oriental platense, a más de que era arduo fijar las fronteras entre la Capitánía de Chile y la Audiencia de Charcas y el Virreinato de Lima.

Sólo tenía importancia entonces lo concerniente a Portugal y España, por ser países distintos, no así lo referente a las Colonias Españolas, que dependían de un mismo señor. Kilómetros más o menos, todo estaba sujeto al monarca de Madrid.

Cuando estalló la revolución de 1810, el asunto mudó de aspecto. Dejó de existir la posesión de uno solo para abrir campo a la pluralidad de poseyentes. Los jefes de cada antigua Capitanía, Audiencia o Virreinato (y ya había cuatro de éstos, en lugar de los primitivos dos del siglo XVI), aspiraban a definir en forma voraz los contornos territoriales para asentar su autoridad omnímoda. De ahí que, apenas consolidada la independencia, comiencen las guerras fratricidas por el dominio de tierras imprecisas y despobladas. Fueron litigios como los que en Derecho Civil se llaman declaratorias de herederos, división y partición de bienes, etc. Partiéndonos y repartiéndonos empezamos a vivir díscolamente.

Luis Alberto Sánchez: *EL PERU, RETRATO DE UN PAIS ADOLESCENTE* — Cap. Fronteras y Protocolos. — Ediciones Continente, Buenos Aires, 1958.

Como con sagacidad afirma el fecundo escritor peruano, mientras las Colonias hispanoamericanas estuvieron sometidas a la Metrópoli, ésta no se preocupó mucho de señalar con exactitud los linderos de las múltiples circunscripciones administrativas que se llamaron Virreinos, Presidencias, Capitanías o simples Gobernaciones, que constituyeron después de alcanzada la independencia política de España la base de los nuevos Estados, porque todas ellas integraban la común heredad del Rey.

De lo contrario, fácil y sencilla hubiera sido la aplicación del principio del *Uti possidetis*, referido al año de 1810, en que se generalizó la Guerra de la Independencia, principio que en forma unánime invocaron las Repúblicas hispanoamericanas para la

adopción y defensa de las fronteras que debían circunscribirlas. Y, sin embargo, toneladas de papel se han empleado en la reproducción e interpretación de los documentos coloniales, de parte de todas estas Repúblicas, para tratar de demostrar el ámbito geográfico que les correspondía en el célebre año de 1810, de acuerdo con las cédulas y documentos coloniales.

Y esto lo hemos confirmado, una vez más, al tratar de averiguar qué era geográficamente la Presidencia de Quito, hace 150 años, al producirse la gloriosa decisión del 10 de Agosto de 1809, hecho cuyo sesquicentenario tratamos de conmemorar los ecuatorianos, recordando, desde diversos ángulos, las remotas raigambres de la nacionalidad.

Al tratar de indagar cuál fué el verdadero ámbito geográfico de la Presidencia de Quito el año de su emancipación política, nos hemos encontrado con problemas geográficos no muy claros. La dificultad proviene de las confusas provisiones reales y de las disposiciones ocasionales de los Virreyes y Presidentes, que alteraban ya la jurisdicción civil, ya la religiosa, ya la militar, ya la judicial, de tal modo que bien puede afirmarse que éstas nunca coincidieron exactamente en los diversos dominios coloniales. Gonzalez Suárez en su clásica Historia, en el tomo V, al referirse al ámbito geográfico de lo que hoy es República del Ecuador, al finalizar el siglo XVIII, confirma el aserto:

“Para evitar confusiones, debemos distinguir bien el distrito judicial de la Real Audiencia, del territorio perteneciente a la Presidencia: el distrito Judicial de la Audiencia, se dilataba por el Norte hasta Popayán y por el Sur hasta Piura: por el Oriente comprendía las Misiones de Mocoa y Sucumbíos, la inmensa región de Mainas, de Quijos y de Canelos y toda la extensa comarca de Jaén de Bracamoros: el territorio de la Presidencia era menos considerable; pues, aunque por el Sur llegaba hasta Bracamoros, por el Norte terminaba solamente en Pasto, sin abrazar la gobernación de Popayán, la cual dependía de la Presidencia de Bogotá. El territorio de la Audiencia y el de la Presidencia estaban limi-

tados al Occidente por el Océano Pacífico: por el Oriente se extendían esos territorios inmensos, distribuidos ahora entre la República de Colombia, del Perú y del Ecuador: nuestra República no es actualmente más que una parte de la antigua Presidencia de Quito”.

Coincide con la descripción de González Suárez el siguiente párrafo del Acta de Constitución del nuevo régimen gubernativo de la Presidencia de Quito, suscrita el 10 de Agosto de 1809 por los representantes de los barrios de la ciudad: “Declaramos que los antedichos individuos unidos con los representantes de los Cabildos de las provincias sujetas actualmente a esta gobernación (la de Quito) y las que se unan voluntariamente a ella en lo sucesivo, como son **Guayaquil, Popayán, Pasto, Barbacoas y Panamá** que ahora dependen de los Virreinos de Lima y Santa Fé, las cuales se procurará atraer, compondrán una junta Suprema que gobernará internamente a nombre y como representante de nuestro legítimo soberano, el señor don Fernando Séptimo, y mientras Su Majestad recupere la Península o viniere a imperar en América, elegimos y nombramos por Ministros o Secretarios de Estado o don Juan de Dios Morales, don Manuel Quiroga y don Juan de Larrea, al primero para el despacho de los Negocios extranjeros y de la Guerra, el segundo para el de Gracia y Justicia y el tercero para el de Hacienda; los cuales como tales serán individuos natos de la Junta Suprema”.

Confirma el aserto de que la Gobernación de Popayán en la administración civil, y, por consiguiente, el Corregimiento de Pasto que estaba incluido en ella, dependían directamente de Santa Fé y no de Quito, la respuesta de los Cabildantes de Pasto dada al jefe de la expedición a los Pastos, Don Manuel Zambrano, enviada por la Junta Revolucionaria de Quito, en Septiembre de 1809, al demandarles su adhesión: “Que nada podían resolver por sí solos **por estar dependientes del Gobierno de Popayán**, al que se ha consultado”.

Para la aplicación del principio del Uti possidetis, en conse-

cuencia, ¿debían tomarse en cuenta los territorios de la jurisdicción audiencial o los de la jurisdicción civil?

Al respecto, el Dr. Julio Tobar Donoso, en su estudio "La Organización jurídico-territorial de las colonias españolas" (Boletín de la Academia de Historia. N° 61 — Tomo XXIII), afirma que: "La Audiencia, o el distrito audiencial, palabras que se tomaban ordinariamente como sinónimas, era la demarcación por excelencia, la circunscripción básica y permanente, dentro y a pesar de los cambios de las jurisdicciones.

Contrasta con la permanencia de las circunscripciones básicas, con la fijeza casi inalterable de los distritos judiciales, la frecuencia con que, por necesidades particulares, transitorias las más de las veces, se ponía bajo el cuidado de una autoridad tal o cual rama de la jurisdicción correspondiente a otro objeto o territorio, separándola del conocimiento de la entidad gubernativa normal. . .

Desde los primeros días de la colonización se advierte esa multiplicidad de encargos especiales, que excedían de los límites ordinarios del distrito de una persona o entidad, pero, que no traían consigo trastorno de la demarcación fundamental.

La Legislación de Indias dividió el territorio español en provincias menores y mayores, cuyo gobierno incumbía a una Audiencia. — El Virreinato no tenía distrito propio: se lo determinaba por el de las Audiencias subordinadas".

Con estos antecedentes, veamos, pues, sobre qué regiones o provincias ejercía Quito su jurisdicción audiencial y sobre cuáles su jurisdicción civil, el momento que rompe sus nexos con la Metrópoli, a la vez que trataremos de señalar las proyecciones que en el Derecho Territorial de la futura República tuvieron dichas jurisdicciones.



Como explicación previa, ya que con frecuencia emplearemos términos de la administración colonial que ayuden a la interpretación de la división político-administrativa de la Presidencia de Quito, es menester recordar que en el orden jerárquico gubernativo, después del **Presidente** seguían los **Intendentes** y **Gobernadores** de provincias, luego los **Corregidores** de las villas, y, por último, los **Tenientes de Corregidor** en los asientos o lugares secundarios.

En las **ciudades** residían los Gobernadores; en las **villas** los Corregidores, y en los **asientos** los Tenientes. Las ciudades y villas tenían el derecho de administrarse justicia por sí mismas, por medio de Ayuntamiento o Cabildo civil, que lo presidía el Gobernador en las primeras y el Regidor en las segundas.

Las circunscripciones político-administrativas en que se subdividía la Presidencia de Quito, al finalizar el siglo XVIII, las describe así González Suárez, en la obra citada:

“En lo que es ahora República del Ecuador había, en tiempo de la colonia, cinco ciudades que eran: Quito, Guayaquil, Portoviejo, Cuenca y Loja; Ibarra, Riobamba y Zaruma eran villas: Ambato alcanzó el título de villa algunos años antes del terremoto de 1797; pero, a consecuencia de esta catástrofe, vino tan a menos que de nuevo fué rebajada a la condición de simple tenientazgo de Riobamba. Portoviejo padeció tanto atraso que, aunque conservó el título de ciudad, fue incorporado al gobierno de Guayaquil, y era administrado por un teniente de gobernador de esta última ciudad. Latacunga tuvo siempre un corregidor, pero no se le concedió título de ciudad durante la colonia.

En el distrito de la Presidencia había, desde fines del siglo pasado, cuatro gobiernos: el de Guayaquil, que comprendía las dos provincias actuales del Guayas y de Manabí, con parte de la de Esmeraldas; el de Cuenca elevado a la categoría de Intendencia, y los de Mainas y Quijos en la región oriental. Los corregimientos eran cinco, a saber: el de Ibarra, el de Latacunga, el de Riobamba, el de Loja y el de Chimbo; en Otavalo había un teniente

de gobernador, subordinado al corregimiento de Ibarra”.

Como se observa, el sabio historiador no hace alusión a las regiones de allende el río Carchi, que, unas en lo administrativo, otras en lo judicial, y otras en lo eclesiástico, si bien dependieron de las respectivas autoridades de Quito, hoy no forman parte de la República. Desde la disgregación de la Gran Colombia, por diversos avatares políticos, una extensa región se desvinculó de la primitiva heredad; entramos después de Pichincha a formar parte de la gran Unidad Colombiana, aportando un todo que se llamó Audiencia de Quito, y, ocho años más tarde, nos retiramos de ella con sólo un fragmento del aporte inicial.

EL CASO DE LA GOBERNACION DE POPAYAN

Desde la iniciación de la Colonia, la vinculación de la Gobernación de Popayán con la de Quito no fue tan estrecha, pese a que la primera quedó incluida en la Audiencia en que se convirtió la segunda, en virtud de la disposición expresa contenida en la Cédula de su erección, de 29 de Agosto de 1563, documento que puede considerarse, desde el punto de vista del Derecho Territorial Ecuatoriano, como la partida de nacimiento de la Nacionalidad.

En efecto, cuando Benalcázar, después de la fundación de Quito, emprendió el reconocimiento y conquista de las comarcas del Norte, traspasando el río Angasmayo, límite septentrional de la dominación incásica, efectuó las fundaciones de Cali y Popayán; y, si bien al principio realizó aquellas conquistas y fundaciones con poderes de Francisco Pizarro y como su Teniente de Gobernador, tal como lo hizo con Quito, poco después alcanzó del Rey de España la Gobernación independiente de Popayán y el título de Adelantado.

Con respecto a su ámbito geográfico, el P. Juan de Velasco, en el tomo III de su Historia del Reino de Quito, y, seguramente con perfecto conocimiento del asunto, pues él residió algunos años, hasta el de la expulsión de su Orden, en esa ciudad, describe así la jurisdicción de lo que él llama el Moderno Gobierno de Popayán, subdividido en el siglo XVIII en 4 Corregimientos y 10 Tenencias, cuya jurisdicción y hechos más salientes le fueron seguramente tan familiares:

1º—**Tenencia de las Cuatro Ciudades**, que confinaba con el gobierno de Antioquia, es decir al norte del Valle del Cauca, era una de las más extensas. Llamábase así por estar ubicadas en su distrito las ciudades de Toro, Arma, Anserma y Cartago.

2º—**Corregimiento de Buga**, situado igualmente en el valle del Cauca. Esta ciudad fué fundada por Domingo Lozano con el nombre de Guadalajara de Buga, y algunos la llamaron en los primeros tiempos Nueva Galicia, porque muchos de sus primeros vecinos fueron gallegos.

3º—**Corregimiento de Cali**, situado también en el mismo valle, cuyo centro fué fundado por Benalcázar con el nombre de Santiago de Cali, como capital de todas sus conquistas hacia el norte. Fue reemplazada en esta función por Popayán, fundada posteriormente por el mismo Benalcázar, hacia el sur, por juzgarla mejor ubicada y de clima más sano.

4º—**Tenencia de Caloto**, situada al sudoeste de Cali, fundada también por Benalcázar, si bien otros afirman que por el Capitán Juan de Moreno, con el nombre de Nueva Segovia.

5º—**Tenencia de Raposo**, al occidente de Cali, es decir, en pleno litoral. A ella correspondía el entonces incipiente puerto de Buenaventura.

6º—**Tenencia de Guanacas**, al oriente de Popayán, en las elevadas serranías de la cordillera Central de los Andes. Estas regiones estuvieron habitadas por los indios de este nombre y los **Paes**. "Cuán excesivo trabajo y largo tiempo hubiese costado a los Jesuitas misioneros de Quito el reducir la rudísima y más bár-

bara, bestial nación de los Guanacas, sólo se puede decir bastante en la crónica propia de las misiones de esa provincia”, afirma el P. Velasco.

7º—**Tenencia de la Plata**, situada al oriente de Popayán, en el descenso de la cordillera hacia el Magdalena. “Fue en su primitiva antigüedad la mejor y más apetecida de todas por la exorbitante riqueza de sus minas de plata, que le dieron el nombre”, asegura el mismo historiador.

8º—**Tenencia de Timaná**, al oriente de la anterior, donde se hallan los orígenes principales del Magdalena. “No ha sido esta tenencia de consideración y utilidad. Su territorio es poco fértil, a excepción de algunos sitios, y el clima es muy caliente”.

9º—**Corregimiento de Popayán**.—Esta ciudad fue la capital no sólo del Corregimiento, sino de todo el gobierno. Por su región cruza el Patía, importantísimo accidente geográfico que ha determinado muchos hechos de la historia colonial y grancolombiana. La categoría de Popayán puede juzgarse por este detalle; en ella funcionaban cuatro Tribunales: el común o Cabildo presidido por el Gobernador; el de Cuentas y Cajas Reales; el de la Inquisición dependiente del Tribunal de Cartagena y la Casa de Moneda, donde se acuñaba solamente el oro. En lo cultural, la Academia de San José, origen de su Universidad fundada en 1744, dependía de la Universidad de San Gregorio de Quito.

10º—**Tenencia de Almaguer**, al sur de Popayán, con los pueblos de La Cruz, Mercaderes y Tablón.

11º—**Corregimiento de Pasto**, al sur de la anterior. Por su región corren el río Mayo, el antiguo Angasmayo de los Incas, que dividía los Obispados de Quito y Popayán, el Juanambú y el Guáitara. La primitiva población fundada por Benalcázar con el nombre de Villa de Madrigal, fue reemplazada por la de San Juan de Pasto, llamada también Villaviciosa, fundada ésta por Lorenzo de Aldana, hacia el oriente del volcán Galeras, poco distante de la ribera meridional del Buesaco.

12º—**Tenencia de los Pastos**. El dilatado distrito de la ante-

rior obligó a la creación de esta tenencia, más al sur. Su centro fue el asiento de Ipiates y abarcaba territorios actualmente ecuatorianos, como Tulcán y Yascual del Puntal, aqueude el río Carchi, que es el curso superior del Guáitara. Una de sus principales tribus indígenas fue la de los Quillacingas. Más tarde, al convertirse en Corregimiento, su centro se trasladó a Túquerres y se fijó como su término meridional el río Carchi.

13^o—**Tenencia de Barbacoas**, al occidente de las anteriores, abarcaba las bajas tierras comprendidas entre la boca del río Mira y la del Patía. Su centro era Barbacoas, fundada con el pomposo nombre de Nuestra Señora del Nuevo Toledo. Su cura párroco era Vicario del Obispo de Quito.

14^o—**Tenencia de Iscuandé**, formada posteriormente con la subdivisión de la tenencia anterior, no por lo dilatado de su jurisdicción, sino por lo difícil de su gobierno debido a la falta de caminos y a las frecuentes inundaciones de los ríos. Estas dos últimas se hallaban a continuación del actual litoral ecuatoriano.

Como se observa, aún el moderno Gobierno de Popayán, el de las postrimerías de la colonia —reducido si se lo compara con el primitivo—, tenía una inmensa jurisdicción que dependía de la Audiencia de Quito, es decir, en lo que respecta a la administración judicial. Pero en lo que respecta a la administración civil, sería un error afirmar que toda la Gobernación dependía de la Presidencia de Quito. Basta recordar, para probarlo, el texto de la cédula de 26 de mayo de 1717 que crea el Virreinato de Nueva Granada, cuyo contenido fué ratificado cuando volvió a establecerse definitivamente, después de su breve supresión, en 1739, mediante el cual se le asignaron los siguientes territorios: "Toda la Provincia de Santa Fé, las de Cartagena, Santa Marta, Maracaibo, Caracas, Antioquía, Guayana, **Popayán** y la Presidencia de Quito, con los términos que en ella se comprenden".

Si la Gobernación de Popayán hubiera estado dentro de la jurisdicción civil de la Presidencia de Quito, no habría habido ne-

cesidad de mencionarla independientemente, como, por ejemplo, no se lo hizo con la de Guayaquil o Cuenca, pongamos por caso, porque éstas indiscutiblemente siguieron bajo la administración civil de la Presidencia de Quito.

Pero, es innegable también que, en lo administrativo, parte de la Gobernación de Popayán, es decir las tenencias de Pasto, los Pastos, Barbacoas e Iscuandé, sí dependían de Quito, como lo atestiguan múltiples documentos coloniales, de tal modo que, de haber servido de base esta distribución territorial para la solución del diferendo limítrofe con Nueva Granada, primero, y con Colombia después, esas provincias por lo menos debieron haber continuado bajo la soberanía del Ecuador.

La famosa Ley de División Territorial de la Gran Colombia, expedida en 1824, al crear el Departamento del Cauca, incluyendo en él todas esas Tenencias coloniales, hasta el río Carchi, determinó seis años más tarde la desmembración definitiva de esos dominios indiscutiblemente quiteños, ya que el Cauca fue incluido en el Distrito de Nueva Granada o Cundinamarca, con que se constituyó Colombia.

Hacia el oriente la jurisdicción de Popayán incluía las Misiones de Mocoa y Sucumbíos, a cargo de los Franciscanos de esa ciudad, y que abarcaban la región comprendida entre el Putumayo y el Caquetá. En nuestras discusiones limítrofes con Colombia, pese al mapa de Restrepo que interpreta gráficamente la Ley de División Territorial de la Gran Colombia de 1824, en el que aparece como límite de Mainas, incluido en el Departamento del Azuay, el río Caquetá, hemos tenido que convenir en que esas Misiones formaban parte de dicha Gobernación, cuya administración civil correspondía a Santa Fé.

El Dr. Alberto Muñoz Vernaza, quien suscribió el Tratado de su nombre con Colombia, en 1916, y estudió tan detenidamente el problema de Popayán, en su "Exposición sobre el Tratado de Límites de 1916 entre el Ecuador y Colombia y Análisis Jurídico del Tratado de Límites de 1922 entre Colombia y el Perú", nos propor-

ciona estos datos que aclaran plenamente la situación de las Misiones de Mocoa y Sucumbíos, dependientes de aquella Gobernación.

“Una de las mayores dificultades con que se ha tropezado en el pleito de linderación con las Naciones vecinas ha sido el determinar la verdadera ubicación de la Provincia de Maynas; pues ésta, más que cualquier otra, compuesta de extensas regiones desconocidas, inhabitadas, se ha visto sujeta a múltiples y aun contradictorias disposiciones del régimen colonial. Estas dificultades se han agravado con la confusión proveniente de la extensión del nombre a otros territorios diversos de los primitivos u originarios.

En efecto: para el problema de límites hay que tomar en cuenta que han existido, puede decirse, **dos Provincias de Maynas**. La una, primitiva, fué la que perteneció a la Presidencia de Quito, desde el pueblo de Borja, el Marañón aguas abajo hasta encontrar las posesiones portuguesas, y las riberas septentrional y meridional del Amazonas. Casi la mayor parte de la provincia de Maynas se encontraba en la orilla derecha del gran río, y tuvo contacto con el Putumayo y el Caquetá en la desembocadura de estos ríos, por la orilla septentrional del Amazonas. Este contacto llegó a perderse, en los tiempos coloniales, desde que los portugueses se establecieron en Tabatinga; en los de la República con la línea Pedemonte-Mosquera y finalmente con el reconocimiento al Brasil, primero por el Perú en 1851, y después por el Ecuador en 1904, de la línea del Apoporis-Tabatinga.

La otra provincia de Maynas, del fin de la época colonial, fue la descrita y formada por la Real Cédula de 1802, acrecentada con la Comandancia General y Obispado de Maynas, en la comprensión de los ríos navegables que entran al Marañón por sus dos riberas. Esta provincia de Maynas de 1802, desde el Morona hasta el Caquetá, fué la señalada en el mapa de Restrepo como perteneciente al Departamento del Azuay”...

“¿Hasta dónde avanzaba el territorio de Maynas primitivo, del que pertenecía a la Presidencia de Quito? — se pregunta el mis-

mó autor. Y añade: "Aquí viene la dificultad proveniente de las confusas provisiones reales y de las ocasionales disposiciones de los Virreyes y Presidentes.

La provincia de Maynas comprendía, en lo general, las misiones que tenían los Jesuítas en la región oriental, y estaban limitadas por el norte, por las misiones que cuidaban los Franciscanos de Popayán. Era tal la confusión que existía entre los habitantes de los dos ríos (Napo y Putumayo), que no se sabía a punto fijo a cuál de las jurisdicciones pertenecían. El Gobernador de Maynas, don Antonio de la Peña, en un informe acerca de su Provincia dice, entre otras cosas, al hablar de los Encabellados, "que formaban una nación brutal que ni bien son de esta provincia (Maynas), ni de la del río Putumayo perteneciente a la religión de San Francisco de Popayán. Se hallan situados con algunas otras parcialidades de dicho río Putumayo entre la orilla oriental del Napo y el Putumayo.

Entre los Franciscanos del río Putumayo y los Jesuítas del Napo se siguió ante la Corte de España un juicio interesante por extensión de sus respectivas misiones. La Corte falló a favor de los primeros, y cada cual quedó con sus correspondientes ríos y lugares adyacentes.

El Presidente de Quito, don José Diguja, que tanto se distinguió por sus disputas con el Virrey de Santa Fé para conservar los fueros y prerrogativas de sus dominios, envió a Don Juan Francisco Gómez de Arce a recorrer el Gobierno de Maynas y contener el avance de los portugueses. De la información de éste aparece que el Putumayo hasta su desembocadura en el Amazonas estuvo servido por los misioneros de San Francisco, de la provincia de Popayán. No menciona ningún pueblo que hubiere pertenecido a las misiones de los Jesuítas en el Putumayo y el Caquetá.

En 1783, el Virrey Caballero y Góngora formó un expediente sobre invasiones de los portugueses por las misiones de los Franciscanos de la provincia de Popayán; y de este expediente aparece que las misiones de Andaquíes (región del Caquetá) y Putumayo

hasta el antiguo pueblo de San Joaquín en su desembocadura y el Caquetá, estaban a cargo de dichos religiosos, así como que pertenecían a dichas misiones los pueblos reducidos a orillas de dicho río Putumayo.

En el año de 1772, en oficio de la Real Audiencia de Quito al Virrey de Santa Fé, expresa que pidió informe al Gobernador de Popayán, como que en su distrito existían las misiones de Sucumbíos.

El geógrafo don Manuel Villavicencio fue Jefe Político de Quijos desde 1849 hasta 1853, y conecedor de documentos y títulos, dice que los linderos del Gobierno de Quito, eran por el Norte el Gobierno de Mocoa y Sucumbíos, en la cordillera llamada del Putumayo; por el Sur, el Gobierno de Macas y por el Este el río Amazonas”.

Con estos antecedentes, bien podemos afirmar que la jurisdicción de la Presidencia de Quito, por el norte, no incluía toda la Gobernación de Popayán, ni, por el oriente, los territorios comprendidos entre el Putumayo y el Caquetá. Para la defensa de éstos en nuestro pleito con Colombia, nos referimos siempre al mapa de Restrepo, que trató de interpretar la Ley de División Territorial de 1824, si bien ésta nada dispuso en aquellas remotas regiones.

EL GOBIERNO DE QUITO

La Presidencia de Quito, se dividía en cuatro Gobernaciones, cuya maquinaria administrativa se conocía con el genérico término de Gobierno; término que se lo aplicaba también al de muchas regiones o provincias que lentamente fueron incorporándose al dominio español, gracias sobre todo a la obra de los misioneros, en las dilatadas selvas del Amazonas o en las del litoral del Pací-

fico. Dichas Gobernaciones, a más de la de Quito, fueron las de Cuenca, Guayaquil y Mainas.

Veamos, pues, el ámbito geográfico de cada una de ellas, al finalizar la administración colonial.

El Gobierno de Quito propiamente dicho ocupaba el callejón interandino desde el Corregimiento de los Pastos al norte, hasta la Tenencia de Alausí que correspondía ya a la Gobernación de Cuenca. Aquí se interrumpía su jurisdicción, y se reanudaba en Nabón donde principiaba el Corregimiento de Loja que dependía directamente de Quito. Este limitaba al sur con el Corregimiento de Piura, que estaba incluido en la Audiencia de Lima.

Los Corregimientos de Quito fueron ocho, al terminar el período colonial: Ibarra, Otavalo, Quito, Latacunga, Ambato, Riobamba, Chimbo cuyo centro pasó a Guaranda, y Loja.

1º—CORREGIMIENTO DE IBARRA.—Abarcaba la cuenca de Chota-Mira, más las de sus afluentes de ambas orillas, es decir, comprendía en el callejón interandino toda la actual Provincia del Carohi, a excepción de algunos puntos, como Tulcán que estaba incluido en la Tenencia de los Pastos, y parte de la Provincia de Imbabura. Su centro fue la villa de San Miguel de Ibarra, fundada por Cristóbal de Troya en 1606, por encargo del Presidente de la Audiencia, con cuyo nombre se le honró. Era la residencia ordinaria del Corregidor que presidía el Cabildo, del Vicario de Quito y del Comisario de la Inquisición dependiente del Tribunal de Lima.

Los principales pueblos o asentamientos, a más de varios ingenios de azúcar establecidos en las cálidas vegas del Chota y del Ambi, fueron: Angel, Cahuasqui, Caranquí, Huaca, Mira, Pimampiro, Puntal (Bolívar actual), San Antonio, Salinas, Tumbabiro, Tusa (San Gabriel) y Quilca (?). Un dato interesante consignado por el P. Velasco es el de que en Pimampiro se cultivó con buen éxito la uva, pero que hubo de suprimirse su cultivo por un convenio celebrado entre Quito y Lima, por el cual el primero debía

comprar vinos a Lima, y éste debía comprar en cambio los paños de esta otra región.

2º—CORREGIMIENTO DE OTAVALO.—Inicialmente sólo fue una Tenencia del Corregimiento anterior. Abarcaba tanto los declives del norte del nudo de Mojanda, como los meridionales que hoy integran la Provincia de Pichincha. Los principales pueblos asentados en esta región eran: Cayambe, Cotacachi, San Pablo, Tabacundo, Atuntaquí, Tocachi y Urcuquí. El hermoso lago de San Pablo, nombre hispano con que se reemplazó la expresiva denominación aborígen de Imbacocha, ha constituido siempre uno de los mayores atractivos naturales de la región.

3º—CORREGIMIENTO DE QUITO.—Ocupaba sólo parte de la actual Provincia de Pichincha, si bien desde la fundación española de la ciudad constituyó el núcleo de lo que más tarde llegó a ser la Audiencia de Quito, a partir de 1563, año en que Felipe II la elevó a esa categoría, señalándole un ámbito geográfico que hoy nos parece asombroso. A raíz de su fundación —1534— no fue sino una Gobernación de los Pizarros, que cobró impulso y se extendió vigorosa sobre todo hacia el Oriente, cuyos primeros exploradores atraídos por la leyenda de El Dorado, de las riquezas de la canela o por el simple afán aventurero, descubrieron el Amazonas y gran parte de sus tributarios. La obra incomparable de los misioneros de Quito, especialmente Jesuitas, consolidó esos descubrimientos e incorporó esas vastas regiones a la jurisdicción audiencial de nuestro país.

La jurisdicción de la Audiencia de Quito incluía por el norte la Gobernación de Popayán y por el sur llegaba hasta el límite señalado al Virreinato de Santa Fé, al cual fue adscrita, mediante la Cédula Real de 1740:

“Partiendo desde Túmbez en la costa del Pacífico, sigue por las serranías y demás cordilleras de los Andes por la jurisdicción de Pasto hasta el Marañón, a los 6° 30' de latitud Sur y la tierra

adentro, dejando al Perú la jurisdicción de Piura, Cajamarca, Moyobamba y Motilones y por la Cordillera de Jeveros atravesando el río Yaraví o Jauri en la confluencia del Carpi; y las aguas de éste abajo hasta la boca más occidental del Caquetá o Yapurá, en que comienzan los límites con el Brasil”.

Los pueblos o asentos que comprendía el Corregimiento de Quito, y que como tales pueden considerarse entre los más antiguos de la actual Provincia de Pichincha, a más de los citados en el Corregimiento de Otavalo, eran: Alangasí, Aloag, Aloasí, Amaguaña, Calacalí, Chillogallo, Conocoto, Cotocollao, Cumbayá, Guápulo, Guaillabamba, Lulumbamba (S. Antonio de Pichincha), Machachi, María Magdalena, Perucho, Píntag, Pomasqui, Puembo, Pifo, Quinche, Sangolquí, San Juan Evangelista (?), Tumbaco, Uyumbicho, Yaruquí y Zámbez.

4º—CORREGIMIENTO DE LATACUNGA.—Abarcaba la actual Provincia de Cotopaxi, extendiéndose un poco más hacia el occidente hasta incluir un sector de Los Ríos. Comprendía los siguientes pueblos: Aláquez, Angamarca y Colorados (hasta el occidente de Cotopaxi se extendía la primitiva tribu de los indios Colorados, que hoy, en número reducidísimo, está circunscrita en torno a Santo Domingo de los Colorados), Cuzubamba, Mulaló, Mullihambato, Pilaló, Pujilí, Saquisilí, San Miguel, San Felipe, Sigchos, Tanicuchi, Toacaso e Isinliví.

San Vicente Mártir de Latacunga, nombre con que la fundó el primer encomendero asentado en las vegas del Cutuchi, en 1534, prosperó lentamente, debido a las frecuentes erupciones del Cotopaxi que la asolaron por completo unas cuantas veces.

5º—CORREGIMIENTO DE AMBATO.—Inicialmente Ambato y Mocha, los asentos más poblados de la región, no fueron sino Tenencias del Corregimiento de Riobamba. Como González Suárez anota: “Ambato alcanzó el título de villa algunos años antes del terremoto de 1797; pero a consecuencia de esta catástrofe, vino

tan a menos que de nuevo fué rebajado a la condición de simple tenientazgo de Riobamba". Pero para el año de 1809, se consigna el dato de que el Corregidor de Ambato, don Ignacio de Arteta y Calisto, plegó al movimiento revolucionario de Quito, junto con el Cabildo, razón por la que fue mantenido en el cargo, lo cual no obstó para que lo traicionara a la vuelta de pocas semanas.

Las tribus indígenas cercanas a Ambato formaron los pueblos de Quisapincha, Izamba, Santa Rosa (Centro de los Huachis) y Pillaro; y en torno a Mocha otras tribus de la región constituyeron los poblados de Tisaleo, Quero, Pelileo y Patate.

Mocha decayó tanto a partir de la erupción del Carihuairazo, en 1699, que nunca volvió a recobrar su primitiva importancia, lo que determinó la incorporación de esta tenencia en la de Ambato, la cual, en cambio, recuperó su valor hasta llegar a la categoría de Corregimiento al finalizar la colonia. Este Corregimiento constituyó el núcleo social y geográfico de la futura Provincia de Tungurahua.

6º—CORREGIMIENTO DE RIOBAMBA.—Abarcaba la cuenca u hoya de Chambo poblada por los Puruháes, habiendo sido sus asientos principales las llanuras de Riobamba, Cajabamba y Liribamba (Sicalpa).

Su primer Corregidor, don Martín de Aranda y Valdivia, fundó la nueva ciudad en la llanura de Riobamba, con el nombre de Villa del Villar Don Pardo, que era el título del Condado del Virrey del Perú, en cuya administración se efectuó la fundación.

Los pueblos o asientos primitivos de este Corregimiento eran Calpi, Cajamba, Chambo, Cebadas, Columbe, Cubijes, Guanando, Guano, Licán, Licto, Pallatanga, Pangor, Penipe, Pungalá, Punín, Químiac, San Andrés, San Luis, Yaruquíes, Ilapo y Sicalpa.

En Guano y Chambo se establecieron las encomiendas más pingües y apetecidas, gracias a la gran cantidad de indios, así como productivos obrajes que explotaron la habilidad y paciencia de los aborígenes para tejer.

En la llanura contigua a la laguna de Colta, efectuó la primera fundación española, con el nombre de Santiago de Quito, el 15 de Agosto de 1534, el Mariscal Diego de Almagro, fundación simbólica con la cual se anticiparon derechos a las tierras del Reino de Quito, frente a las ambiciones del nuevo pretendiente don Pedro de Alvarado, que llegaba desde la lejana Guatemala, con iguales aspiraciones a las de Pizarro y sus tenientes.

7º—**CORREGIMIENTO DE GUARANDA.**— Su primitivo asiento fué Chimbo, pero pronto los Corregidores prefirieron fijar su residencia en Guaranda. A través de su jurisdicción cruzaba el único camino que unía durante la colonia y los primeros años de la República a Quito con Guayaquil, lo que explica que una de las actividades fundamentales de sus pobladores fuera el comercio.

Los primeros poblados, en su mayor parte formados por aborígenes, fueron Asancoto (Asunción), Chapacoto (Magdalena), Chimbo, Guanujo, San Lorenzo y San Miguel.

A raíz de la formación del Gobierno revolucionario de Quito en 1809, el Corregimiento de Guaranda, a cargo del Corregidor, Dn. José Larrea y Villavicencio, hermano del Ministro de Hacienda Dn. Juan Larrea, y cuñado del Marqués de Selva Alegre, Presidente de la Junta, jugó papel importantísimo en la lucha entablada entre las fuerzas revolucionarias de Quito y las del Gobernador Cucalón de Guayaquil, a quien trataban las primeras de someterlo al nuevo Gobierno.

Este Corregimiento constituyó el núcleo de lo que más tarde llegaría a ser la actual Provincia de Bolívar.

8º—**CORREGIMIENTO DE LOJA.**— Entre los Corregimientos del norte y centro de la Gobernación de Quito en el callejón interandino, y el de Loja, dependiente del mismo Gobierno, se interponía la Gobernación de Cuenca.

La situación de este Corregimiento es uno de los más claros ejemplos de las caprichosas disposiciones de la administración co-

lonial. Comprendía toda la actual Provincia de Loja y parte de la de El Oro, limitando al norte con la Gobernación de Cuenca desde Nabón hasta el Jubones, a lo largo del río Oña; por el sureste con el Gobierno de Jaén y por el suroeste con el Corregimiento de Piura, que dependía de la Audiencia de Lima.

Sus valles y cañadas fueron el asiento de los Paítas y los Zarzas que opusieron la primera resistencia a la invasión incásica al actual territorio ecuatoriano.

En el hermoso valle subtropical llamado Cusibamba, encerrado por los ríos Malacatos y Zamora, Alonso de Mercadillo realizó la fundación definitiva de Loja, en 1548. El mismo, poco después, fundó Zaruma a orillas del río Amarillo, y en 1550 Zamora de los Alcaldes, al otro lado de la Cordillera Oriental. Esta última fué la que más prosperó gracias a las ricas minas de oro que se encontraron en su distrito, y se convirtió en el centro de la Gobernación de Yahuarzongo. Los principales pueblos del Corregimiento fueron: Cariamanga, Catacocha, Gonzanamá, Guachanamá, Domingullo (?), Malacatos, San Juan del Valle, San Pedro del Valle, San Lucas de Amboca, Saraguro, Cisne, Zozoranga, Yúlug y Zaruma.

Quito y Loja fueron en la iniciación de la Colonia los centros más notables de donde partieron las expediciones amazónicas: el Capitán Diego de Vaca y Vega, siguiendo el curso del Marañón y el de muchos de sus tributarios a cuyas orillas fundó los primeros centros de colonización española, echó las bases del Gobierno de Mainas, que más tarde se convirtió en la manzana de la discordia de Ecuador, Perú, Colombia y Brasil. Juan de Salinas Loyola y Pedro de Vergara, encomenderos de Loja y Cuenca, bajando por el Chinchipe, descubrieron el pongo de Manseriche, y pusieron las bases de los Gobiernos de Jaén y de Yahuarzongo.

Y hacia el oeste, aprovechando la base de la Villa de Zaruma, el Corregimiento de Loja ejerció jurisdicción sobre gran parte de la Provincia de El Oro, desde Santa Rosa hasta Túmbez inclusive, según se desprende del informe del Corregidor Dn. Ignacio

Checa, de 11 de Abril de 1765, en que daba cuenta al Presidente de Quito y al Virrey de Santa Fé, sobre la extensión de su Corregimiento, de las doctrinas y pueblos que lo componían, en la siguiente forma: "Debo decir a V. A., que la jurisdicción del Corregimiento de Loja y Villa de Zaruma de mi cargo, está situada entre los 3° 30' y 5° 15' al Sur de Quito. Tiene al Norte el Corregimiento de Cuenca, con quien deslinda por la doctrina de Zaraguro en el río de Oña, que caminando de Oriente a Poniente con el nombre de río de Jubones, divide el dicho Corregimiento de Cuenca y su doctrina de Cañaribamba con esta jurisdicción y su doctrina de Yúlug, hasta encontrar con el Corregimiento de Guayaquil y doctrina de Machala, con quien sigue deslindando este Corregimiento y su dicha doctrina de Yúlug, hasta donde entra en el mar del Sur en los bajos de la Payana, (que miran del Sur al Norte la punta de Arenas de la isla Lapuná) y de los dichos bajos por la costa del mar del Sur hasta el río Túmbez, y río arriba deslindando con el Corregimiento de Piura hasta la Cordillera que divide los sitios del Zapallar y Casadero de Máncora, a cuyo pie, pasando el dicho río de Túmbez (que baja de Zaruma), se entra en la doctrina de Zélica..."

Este otro dato histórico, posterior al transcrito, prueba la dominación quiteña, a través del Corregimiento de Loja, sobre el sector comprendido entre Túmbez y el Zarumilla: el Capitán Dn. Agustín de Olmedo, tronco de la familia guayaquileña a la cual pertenece el Cantor de Junín, era en 1789 el dueño de la hacienda Zarumilla. El Capitán Olmedo, como vecino y propietario de Loja, cuestiona para sí y para esa jurisdicción el dominio de las tierras situadas en las márgenes del Túmbez. Corrales, asentada en la ribera izquierda, fue el centro de la primitiva población de Túmbez, que más tarde fue trasladada a la margen norte y que es actualmente la capital del Departamento peruano de ese nombre.

LA GOBERNACION DE CUENCA

En el callejón interandino, esta Gobernación limitaba al norte con el Coregimiento de Riobamba, a la latitud de Tixán (el primitivo Tiquizambi aborigen), que quedaba incluído en ella, y por el Sur llegaba hasta Nabón y Oña, donde limitaba con el Corregimiento de Loja.

TENENCIA DE ALAUSI.—A más de la hoya o cuenca del Chanchán, abarcaba este distrito el dorso del nudo del Azuay. En su ámbito estaban asentados los pueblos de Sibambe, Tixán, Chunchi y Guasuntos. Anejos de este último eran los centros de indios de Achupallas y Pomallacta, donde se conservaban algunas ruinas interesantes de la civilización aborigen, como las conocidas con el nombre de Paredones.

Cuando Riobamba, en 1809, se puso de parte del Gobierno Revolucionario de Quito, por intermedio de su Corregidor don Javier Montúfar, hijo del Marqués de Selva Alegre, designó un Teniente interino para Alausí, porque se recelaba mucho de los curas de esa provincia, quienes por complacer al Obispo de Cuenca de quien dependían, Andrés Quintián, que se manifestó en todo momento como el más furibundo antirrevolucionario, podían oponerse al nuevo estado de cosas. El Teniente de Alausí recibió además instrucciones de los revolucionarios para que con tino y suavidad atraiga a la causa a los indios de Guasuntos, para que cuiden los desfiladeros y pasos difíciles por donde suponían que podrían avanzar hacia el norte las fuerzas del Gobernador de Cuenca, don Melchor Aymerich.

CORREGIMIENTO DE CUENCA.—Centro del Corregimiento a la vez que de la Gobernación era Cuenca, que, con Quito, Guayaquil y Popayán, fueron las cuatro ciudades mayores de la Audiencia.

Fundada por Gil Ramírez Dávalos, en abril de 1557, con el

poético nombre de Santa Ana de los Ríos de Cuenca, en el hermoos valle de Paucarbamba, cruzado por los los ríos Machángara, Tomebamba, Tarqui y Yanuncay, que al reunirse forman el Chaluabamba, el cual a su vez forma el Paute.

El núcleo histórico-geográfico de esta Gobernación lo constituyó la región cañari, donde prosperó una civilización aborigen con rasgos bastante peculiares que la diferenciaron de las del centro y norte del callejón interandino, entre las que se interpuso siempre el alto valladar del nudo del Azuay.

Avanzado el Siglo XVIII se convirtió en centro de Gobernación y luego en Obispado, categoría administrativa que contribuyó a acrecentar su prestigio dentro de la Audiencia. Necesitaba ésta autonomía civil y eclesiástica por las dificultades opuestas por la Geografía para su intercomunicación con Quito y Guayaquil. La relativa facilidad, en cambio, que desde las regiones meridionales de Azuay y Loja se encontraba para penetrar a las tierras amazónicas, determinó que al dictarse la Ley de División Territorial de Colombia, en 1824, la Gobernación colonial de Cuenca, se transformase en el Departamento del Azuay en el que se incluyeron Loja, Jaén y Mainas, convirtiéndose así en la circunscripción político-administrativa más extensa del Distrito del Sur o de Quito.

Al finalizar la Colonia los pueblos más notables ubicados en esta Gobernación fueron, a más de Alausí que ya mencionamos, Cañar, Azogues, Biblián, Déleg, Gualaceo, Paute, Girón, Molleturo, Paccha, Oña, Nabón y San Sebastián del Sísgis, algunos de los cuales convirtiéronse en centros de Tenencias.

La bondad del clima, la celebrada belleza de ciertos sectores y, sobre todo, la ponderada riqueza aurífera de minas como las de Santa Bárbara y Aillón en el sector de Sísgis, atrajeron una intensa colonización de encomenderos y mineros que contribuyeron al progreso del Gobierno de Cuenca.

GOBERNACION DE GUAYAQUIL

Abarcaba esta Gobernación gran parte del actual litoral ecuatoriano, es decir, toda la Provincia del Guayas, que constituía el núcleo, parte de la de Manabí, casi la totalidad de la de Los Ríos y parte de la de El Oro. Por el norte limitaba con el Gobierno de Esmeraldas o de Atacames, que constituyó la Gobernación concedida a Pedro Vicente Maldonado, que dependía directamente de las autoridades de Quito, como veremos luego.

Los límites con este gobierno no podían ser más vagos e imprecisos, en una región selvática y despoblada como debía ser entonces.

El P. Velasco, por ejemplo, nos habla de la existencia de un primitivo gobierno constituido por algunos centros misioneros ubicados en el sector norte de Manabí y que él llama "Gobierno Cara", que vino tan a menos que desapareció, habiendo sido incluido dicho sector en el que se asentaban los pueblos de Canoa, Chone, San Miguel y Tosagua, en el Gobierno de Atacames o Esmeraldas, de tal modo que el límite entre éste y la Gobernación de Guayaquil, lo señala en la ensenada de Charapotó.

Pero, luego, el mismo P. Velasco se contradice al no incluir en el primero —cuando describe el Gobierno de Atacames— los asentamientos de Chone y Tosagua.

Lo más seguro es que esos sitios formaron parte del Corregimiento de Puerto Viejo, que correspondía a la Gobernación de Guayaquil, según puede interpretarse por la Ley de División Territorial de la Gran Colombia, que no hizo sino aprovechar en gran parte la organización de la administración civil de la Colonia, para la formación de los Departamentos, Provincias, Cantones y Parroquias.

Mediante ésta los sitios indicados correspondían a los Cantones grancolombianos de Portoviejo, Jipijapa y Montecristi de la Provincia de Manabí.

Por el Sur la Gobernación de Guayaquil limitaba con el Corregimiento de Piura, en el río Tumbes.

El asiento de la Gobernación se estableció en el centro del dominio de la belicosa y altiva tribu de los Huancavilcas. Sólo la tercera fundación española, en la margen derecha del Guayas y al pie del cerro Verde o de Santa Ana, efectuada por Francisco de Orellana, en julio de 1537, con el nombre de Santiago de Guayaquil, prosperó y constituyó la base del próspero puerto de la Audiencia de Quito, disputado a través de la historia, debido a su privilegiada ubicación geográfica, por los Virreinos de Lima y Santa Fe, primero, y más tarde, por las Repúblicas a que estos dieron origen: Colombia y Perú.

El clima adverso, los frecuentes incendios y los sucesivos ataques de los piratas detuvieron considerablemente el progreso de Guayaquil a través de la Colonia y en los primeros años de la República. En lo que respecta a la jurisdicción eclesiástica, aspecto importantísimo durante la administración colonial, tanto que la categoría alcanzada en este campo por una villa o ciudad de la época, era acaso el mejor índice para juzgar su progreso, Guayaquil, en sus primeros tiempos era administrado por un Vicario del Obispo de Quito, que luego pasó a serlo de el de Cuenca, hasta cuando se creó el Obispado de Guayaquil, pero ya en la iniciación de la República (1837).

La situación de Guayaquil dentro de la Audiencia de Quito, al finalizar la colonia, era bastante especial, lo que alguna vez dio asidero a las ambiciones expansionistas del Perú para que pretendieran extender su soberanía al gran puerto ecuatoriano.

La Junta de Fortificaciones de América, en vista de los frecuentes ataques e invasiones de los piratas de que era víctima Guayaquil, sugirió a la Corona Española la conveniencia de que el Gobierno de la ciudad dependiera del Virreinato de Lima y no de el de Santa Fe, ya que "éste no puede darle, como aquél, en los casos necesarios, los precisos auxilios, siendo el de Lima, por la facilidad y brevedad con que puede ejecutarlos, quien le ha de en-

viar socorros de tropas, dinero, pertrecho de armas y demás efectos de que carece aquel territorio”.

En efecto, el 7 de julio de 1803, por Orden Real expedida en Madrid, se dispuso que el Gobierno de Guayaquil quedara incluido en el Virreinato de Lima, lo cual de ningún modo significó desmembración territorial de la Audiencia de Quito, como lo indica el dictamen transcrito que la Corona Española lo acogió sin cambio alguno para su resolución.

Lo cual se confirmó y aclaró cuatro años más tarde, cuando el Presidente de la Audiencia, Barón de Carondelet, en virtud de su reclamación presentada a la Corona contra el Virrey del Perú que se había extralimitado en el ejercicio de sus funciones en el gobierno de Guayaquil, el 9 de noviembre de 1807 se expidió otra Real Orden que contenía esta expresa aclaratoria: “solamente le concedía jurisdicción y superioridad en lo respectivo a la defensa de la ciudad y puerto de Guayaquil”.

Y, por fin, confirman definitivamente la situación de Guayaquil dentro de la Audiencia de Quito, al finalizar el período colonial estos otros documentos:

Como sus vecinos elevaran una solicitud al Gobierno español, suscrita el 28 de julio de 1815, éste, en vista de los informes de los Presidentes de la Audiencia, General Toribio Montes y don Juan Ramírez, y con el dictamen del Consejo de Indias, expidió la Cédula del 26 de junio de 1819, cuya parte resolutive disponía:

“...en cuya consecuencia he venido a declarar que, estando ya restablecido el Virreinato de Santa Fe y en ejercicio de sus funciones el Presidente y Audiencia de Quito, a ésta toca entender en todas las causas, así civiles y criminales, del Gobierno de Guayaquil, como en los asuntos de mi real hacienda, permaneciendo el mismo Gobierno sujeto en lo militar a ese Virreinato”...

La Gobernación de Guayaquil comprendía siete Tenencias, cuyos centros son hoy capitales de Provincia, o cabeceras cantonales:

1.—TENENCIA DE PUERTO VIEJO.—San Gregorio de Portoviejo fué fundada por el Capitán Francisco Pacheco, el 12 de marzo de 1935, por recomendación del Mariscal Diego de Almagro, a fin de tener un asiento desde donde vigilar la entrada al Perú por las costas del norte. Se trata, pues, de la segunda ciudad española fundada en tierras ecuatorianas.

Desde Portoviejo inicióse la primera obra evangelizadora de las actuales Provincias de Manabí y Esmeraldas, pero el arribo de Don Pedro de Alvarado desde Guatemala, quien organizó en tierras manabitas su malhadada expedición para la conquista de Quito, ahogó las simientes de la obra colonizadora y pronto Portoviejo casi desapareció. Las exacciones y crímenes que cometieron en Manabí los expedicionarios de Alvarado, incluso los indios traídos de Guatemala que llegaron a devorar a algunos aborígenes, aún en presencia de los españoles, explican la oposición que los pobladores del litoral demostraron a los intentos de colonización hispana, cuyo primer paso era la sumisión al conquistador.

Estos antecedentes, entre otros, explican que Portoviejo de hecho perdiera su categoría de ciudad y se convirtiera apenas en una Tenencia del Gobierno de Guayaquil. Comprendía los asientos o pueblos de Charapotó, Picoasá, Montecristi, Tosagua, Chone, Jipijapa, Bahía de Caráquez y Manta. Los pobladores de este último puerto asentado en la bahía de Cancebí, hubieron de abandonarlo en los primeros años de la colonia y se radicaron en la parte alta, al pie de la elevada montaña que llamaban Monte Cristo, y así nació la población de Montecristi.

2.—TENENCIA DE LA PUNTA DE SANTA ELENA.—Tanto la región ocupada por esta Tenencia como la de la de Portoviejo, constituyeron el ámbito geográfico de la populosa tribu de los mantas, que preferentemente vivían de la pesca y el pequeño comercio. Los pequeños puertos con frecuencia fueron saqueados e incendiados por los piratas, lo cual explica que los asientos de Gobierno fundados por los españoles estuvieron ubicados por pre-

caución un poco lejos del mar. Tal el caso de Santa Elena, cuya fundación en medio de una semidesértica llanura, no tendría explicación. Correspondían a esta Tenencia los pueblos de Chanduy, Chongón, Colonche y Morro.

Eran motivo de comercio en este distrito la sal, el alquitrán o breá que por destilación natural aparecía en el sector petrolífero de Ancón y que se empleaba para calafatear los barcos, y los mulares que encontraron un medio natural espléndido para su propagación en las dilatadas sabanas de la Península.

3.—**TENENCIA DE LA PUNA.**—Su núcleo lo constituía la Isla hoy conocida con el nombre simplificado de Puná, más el litoral oriental del Golfo de Guayaquil que hoy corresponde a las Provincias del Guayas y El Oro, donde se asientan Machala y Naranjal, en la desembocadura del río del mismo nombre, que entonces también lo llamaban Suya. Naranjal tuvo mucha importancia comercial aun avanzada la República, porque era el punto de partida del fragoso camino que unía a Guayaquil con Cuenca.

Centro de la Tenencia era el pequeño pueblo de Puná, asentado en la caleta nororiental de la Isla.

4.—**TENENCIA DE YAHUACHI.**—Abarcaba la extensa zona comprendida entre el Guayas y la cordillera andina. Gran parte de esta llanura fue el asiento de los primitivos Huancavilcas.

El centro de esta Tenencia fue San Jacinto de Yahuachi, asentado sobre la margen derecha del río del mismo nombre. Comprendía las poblaciones de Cone, Boliche, Juján y la de Milagro moderno.

5.—**TENENCIA DE BABAHOYO.**—Su importancia estribaba ante todo en el intenso comercio que a través de su centro —llamado entonces Bodegas—, se efectuaba entre Guayaquil y Quito, por esta única vía de enlace existente entonces entre estas dos ciudades. También era el centro de la más rica zona cacahotera del

país, producto que para entonces ya se explotaba en regular escala. Comprendía los pueblitos asentados a lo largo del río Caracol hacia el norte, como Caracol, Catarama, Ventanas y Zapotal, y de los caseríos del río Babahoyo hacia el este.

6.—**TENENCIA DE BABA.**—Situado su centro al occidente de la anterior, en la misma actual Provincia de Los Ríos, era una población de bastante actividad agrícola. La Tenencia era extensa y avanzaba por el noreste hasta la cordillera de Angamarca. Sus pueblos más notables eran Palenque, Vinces y Pueblo Viejo.

7.—**TENENCIA DE DAULE.**—Su centro asentado en la margen izquierda del río Daule, fué una de las poblaciones españolas más antiguas que prosperó gracias a una intensa actividad agrícola y ganadera. A esta Tenencia correspondían Balzar y Santa Lucía, en cuyas haciendas se cultivava mucho cacao y los más variados frutales del trópico.

EL GOBIERNO DE ATACAMES O ESMERALDAS

Abarcaba la inmensa región litoral comprendida entre la Tenencia de Iscuandé de la Gobernación de Popayán, al norte; la Gobernación de Guayaquil, al sur; el Océano Pacífico al occidente y la Cordillera de los Andes al oriente.

Su aislamiento geográfico era casi invencible. Su único contacto, a través de senderos apenas transitables o del torrentoso Esmeraldas, era Quito, circunstancia que explica que su gobierno dependiera directamente del Presidente de la Audiencia.

El sueño dorado de unir a Esmeraldas con Quito mediante un buen camino, cuya realización costó a Pedro Vicente Maldonado sus mejores energías físicas y toda su fortuna, fue el origen de la formación de esta Gobernación concedida al sabio riobambeño y

que comprendía, en la costa, desde la isla de Tumaco, inclusive, hasta Bahía de Caráquez. En esa vasta amplitud geográfica, desgraciadamente, no moraban más de dos mil habitantes asentados en los siguientes poblados: a lo largo de la costa; Tumaco, La Tola, San Mateo, o Esmeraldas, Atacames y Canoa, este último en tierras hoy manabitas; hacia el interior, Cayapas en la cuenca del Santiago, Lachas e Intag al occidente de Imbabura, Gualea, Nane-gal, Mindó, Tambillo (Pacto?) y Nono al occidente de Pichincha. Quedaban también incluídas dentro de este Gobierno las Misiones de Santo Domingo de los Colorados y San Miguel.

La primitiva población de Esmeraldas estuvo asentada en la confluencia del Viche y el Esmeraldas.

Muerto Pedro Vicente Maldonado, en 1749, la famosa Gobernación más soñada que real, decayó en seguida. Las instancias de su única heredera, Doña Juana Maldonado, ante la Corona española, para reclamar derechos sobre el Gobierno de Atacames o Esmeraldas, resultaron más bien contraproducentes. El Consejo de Indias, en vista de los informes del Virrey Eslaba, quien opinaba que la apertura del camino de Esmeraldas era perjudicial para los intereses económicos de la Real Hacienda, porque no serviría sino para el fomento del contrabando, ordenó que se retiraran todas las cédulas reales despachadas en favor de Maldonado.

En la época de la Gran Colombia, cuando el Vicepresidente Santander creó la Provincia de Buenaventura, al señalar su linderación con Esmeraldas segregó el puerto de Tumaco, si bien se conservó la línea del Mira, en su integridad, según se desprende del contenido del decreto que con tal motivo expidió en agosto de 1823:

“Considerando que la costa del Pacífico que se extiende desde la bahía de Buenaventura, hasta el río Mira, se halla muy distante de Popayán, decretó lo que sigue:

Art. 1º—Los Cantones de Raposo, Micay, Iscuandé, Barba-coas y Tumaco formarán en lo venidero una nueva Provincia llamada de Buenaventura: ella se extenderá desde la boca del Magda-

lena, cerca de los cuatro grados de latitud, hasta la **embocadura del río Mira**, denominada Ancón agregadas las demás islas de aquella costa”.

La Ley adicional de 1826, en su Art. VIII, disponía con respecto a Esmeraldas:

“El Cantón litoral de Esmeraldas de la Provincia de Pichincha en el Departamento de Ecuador, tendrá por término respecto de la Provincia de Manabí. **Continuará la boca de Ancón en el río Mira** respecto de la Provincia de Buenaventura”.

Sería un error, pues, confundir la boca del Mataje, en Ancón de Sardinas, donde se inicia hoy la actual frontera con Colombia, con la boca de Ancón del Mira, al que se refieren las leyes de la Gran Colombia.

La estrecha vinculación geográfica y administrativa entre Quito y Esmeraldas continuó manifiesta, pues, durante el período grancolombiano, el Gobierno colonial de Atacames se transformó en el Cantón Esmeraldas de la Provincia de Pichincha.

LAS PROVINCIAS DE ORIENTE

Uno de los mayores errores en que muchos ecuatorianos incurren, por influjo seguramente de la hábil y tenaz propaganda del Perú, cuya tesis reivindicacionista de las tierras amazónicas frente al Ecuador, era la de que la célebre Provincia de Mainas cuya administración eclesiástica y militar fue encomendada a Lima, por la Cédula de 1802, comprendía la inmensa región que va desde los Andes de Ecuador y Colombia hasta el río Amazonas. Y nada más erróneo ni reñido con la verdad histórica y geográfica.

Ese **Mainas axiomático** del Perú, señalado en los mapas de ese país y hasta en sus sellos de correos, es muchísimo más reducido del que las providencias reales le señalaron durante la colonia.

En efecto, entre los Andes y el Amazonas se interponían unos cuantos gobiernos o provincias coloniales, sobre los cuales ningún acto de jurisdicción ejercieron ni pudieron ejercer las autoridades de Mainas, pues eran tan dilatadas las distancias y tan difíciles los medios de comunicación entre esas provincias y el centro administrativo de Mainas, ubicado en la desembocadura del Santiago en el Marañón, que, si así hubieran estado administradas, tal administración no habría resultado sino una vaga teoría.

De tal modo que, aun en el supuesto de que la Cédula de 1802 hubiera implicado segregación no sólo administrativa sino territorial, el Perú no podía demandar todas las tierras amazónicas, porque no todo ese ámbito geográfico correspondía a Mainas.

Allí se habían formado, gracias a la lenta penetración colonizadora de Quito y, sobre todo, a la formidable obra evangelizadora de sus misioneros, los siguientes gobiernos:

1.—Las Misiones de Mocoa y Sucumbíos, entre el Putumayo y el Caquetá;

2.—El Gobierno de Quijos cuya jurisdicción comprendía gran parte de la cuenca del Napo (curso superior y medio);

3.—Las Misiones de Canelos, que comprendían la amplia cuenca superior del Pastaza;

4.—El Gobierno de Macas, que comprendía la cuenca del Upuno, parte de la del Morona y parte de la del Paute;

5.—El Gobierno de Yahuarzongo, al oriente de Loja, que abarcaba la accidentada región comprendida entre los Andes, el Zamora y el Santiago; y,

6.—La Gobernación de Jaén de Bracamoros, al sureste de Loja, entre el Canchis, el Marañón y el Huancabamba.

La jurisdicción audiencial, civil, militar, eclesiástica que Quito ejercía sobre estos Gobiernos, incluso en Mainas, pese a la Cédula de 1802, hasta la finalización de la Colonia, está probada con numerosos datos y documentos que el mismo Perú, por boca de algunos de sus diplomáticos, ha tenido que reconocerlos.

Tratar de precisar los límites de esas provincias es casi im-

sible: en la inmensidad de la selva, cuyos únicos accidentes geográficos más o menos reconocibles son los ríos, la obra misionera y de colonización no podía reducirse sino a las orillas de esos caminos líquidos.

En consecuencia, lo más que puede hacerse en este sentido es tratar de interpretar geográficamente la jurisdicción que pudo corresponder a cada uno de esos Gobiernos o Provincias.

LAS MISIONES DE MOCOA Y SUCUMBIOS.—En relación con el ámbito de estas dilatadas Misiones confiadas a los Franciscanos de Popayán, algo señalamos ya al hablar de aquella Gobernación, cuyos territorios corresponden actualmente a Colombia.

Cuando Pastó y Popayán, por el Tratado suscrito entre Ecuador y Nueva Granada en 1832, fueron desmembrados definitivamente de nuestro país, dicha desmembración arrastró prácticamente consigo la de la inmensa región que abarcaban estas Misiones, sin embargo de que la Ley de División Territorial de 1824 que sirvió de base para aquel Tratado, nada había resuelto sobre ellas. Por el contrario, en el Mapa de Colombia del Ministro Restrepo, autor de dicha Ley, esa región nororiental, hasta el Caquetá, aparece formando parte del Departamento del Azuay.

EL GOBIERNO DE QUIJOS.—Sus territorios fueron los primeros en ser explorados e incorporados a Quito, a raíz de su fundación, habiendo sido Gonzalo de Díaz de Pineda, su primer explorador. Siguieron casi inmediatamente su ruta, la del valle del Cozanga y el volcán Sumaco, Gonzalo Pizarro y Francisco de Orellana.

En el Gobierno de Quijos se fundaron los asentos españoles de Avila, Archidona y San Pedro de Alcalá. Entre sus primeros gobernadores cuéntase el vecino de Quito, don Lorenzo de Cepeda, hermano de Santa Teresa de Jesús.

Marcos Jiménez de la Espada, en sus "Descripciones Geográficas de Indias" anota que: "La primitiva Gobernación o Provin-

cia de Quijos era extensísima: por el Norte limitaba con Sucumbíos, que dependía de Popayán: al Sur estaba limitada por Jaén de Bracamoros o Yahuarzongo; al Occidente era la gran Cordillera de los Andes, y por el Oriente se dilataba hasta el punto en que las posesiones de la Corona de Castilla tocaban con las de la Corona de Portugal: hasta allí iban, pues, en 1608, los términos de la Presidencia de Quito”.

Avanzado el S. XVIII, Quijos abarcaba toda la cuenca del Napo, porque en su gobierno se incluyeron las famosas Misiones de los Jesuitas, quienes solicitaron a la Corona anexarlas a Quijos, provincia que permitía atenderlas mejor desde Quito por el camino de Archidona. La solicitud fue resuelta así por el Rey, en 1745: “He resuelto se agregue la jurisdicción del Río Napo al Gobierno de Quijos, y el Gobernador de esta Provincia administre justicia **en toda la jurisdicción del río**, excusándose de ella el Gobernador de San Borja (Mainas)...”

El Gobernador de Macas, Dn. José de Basabe y Urquieta, en 1754, informaba en estos términos sobre el ámbito de Quijos: “La Misión del Napo consiste en un territorio capaz de ser un Reyno dividido en dos partes, a mano derecha bajando de Archidona corre entre este río y el de Curaray desde dichos Andes de la Provincia de Quito, a mano izquierda entre Napo y Putumayo desde los mismos Andes hasta el Río Marañón, todo es espesa montaña, muy grandes lagunas, ciénagas, achuales, quebradas y ríos menores, habitada de muchas gentes mansas las más, con quien no los busca para su daño, caribes y bravos con quien los busca para hostilizarlas, las de mano derecha son de varias y difíciles lenguas, las de mano izquierda todas son de una misma lengua general, aunque de diferentes nombres en sus parcialidades, su reducción, aunque desde el principio de este siglo han trabajado mucho los Padres de la Compañía en la Nación Payagua y en algunas confidentes, no han conseguido nada por haber insistido en sacarlos de sus montes y poblarlos a orillas de este Río de Napo”.

Realizada la transformación política del 10 de Agosto de

1809, la Junta Suprema, atenta la importancia de esta inmensa región, envió una comisión ante el Gobernador de Quijos para invitarle a adherirse al movimiento. Fué una de las primeras provincias que plegó a él, detalle que no hace sino confirmar que la jurisdicción de Quito continuaba sin interrupción, pese a la Cédula de 1802.

De acuerdo con la Ley de División Territorial de la Gran Colombia, de 1824, Quijos se convirtió en Cantón de la Provincia de Pichincha.

Actualmente, las tierras de Quijos que ha retenido el Ecuador, forman el núcleo de las Provincias Napo y Pastaza.

GOBERNACION DE MACAS.—El primitivo Macas, según González Suárez, era “el inmenso territorio comprendido entre los orígenes del Santiago al Sur, y las orillas del Pastaza hacia el Este, donde se fundaron poco tiempo después de la conquista de Quito, las ciudades de Sevilla del Oro, Logroño y Zamora, era lo que constituía la Provincia o Gobierno de Macas. Aquí vivían las tribus jíbaras. Los gobernadores de Mainas y sus misiones quisieron someterlos, por la fama de sus riquezas, pero inútilmente. Las correrías para sojuzgar a los jíbaros tuvieron que ser prohibidas por el Virrey del Perú”. Por esta circunstancia, al sector de Macas del bajo Morona y a la región regada por el Santiago en muchos documentos coloniales se les conoce también con el nombre de la **Provincia de los Jíbaros.**

Pero es en la cédula de 2 de Septiembre de 1772, mediante la cual se reorganizan las Gobernaciones de Borja (Mainas), Quijos y Macas, y en las Instrucciones impartidas para su cumplimiento por el Presidente de la Audiencia de Quito, Dn. José Diguja, a los Gobernadores de Mainas y de Macas, donde puede encontrarse la más precisa y última demarcación colonial dada a estas provincias quiteñas. . . “Y también he resuelto, señaléis como os mando a los Gobernadores de Quijos y Macas el territorio en que deben ejercer respectivamente su jurisdicción. . .”, dice la Cédula. Y

el Presidente Diguja, cumpliéndola en sus Instrucciones dictadas en Quito, en 1755, ordena: "4.—El Gobernador de Macas don Hipólito Mendoza como quiera que según la demostración que asignan los mapas no puede tener en su territorio, comunicación interina con los pueblos de Mainas, a causa de que el único Río por donde pudiera lograrse señalando con el nombre de Morona ha sido hasta ahora desconocido para su tráfico; hará las más eficaces diligencias en el descubrimiento de este Río...". Con estos datos podemos afirmar que Macas ocupó la zona regada por el Upano, afluente del Paute, y por todo el curso superior y medio del Morona, limitando al Norte con las Misiones de Canelos, al Sur con Yahuarzongo, y al oriente con el Pastaza.

Si Macas nunca dependió de Mainas ni de Quijos, las dos provincias orientales mentadas en la Cédula de 1802, y si tampoco la riegan los tributarios del Amazonas citados en ese documento, mal podían sus territorios formar parte de ese Mainas axiomático del Perú que se lo hacía avanzar hasta las estribaciones de los Andes.

Por la Ley de División Territorial de Colombia de 1824, Macas convirtiéndose en Cantón de la Provincia de Chimborazo. Actualmente esos territorios constituyen el núcleo de la Provincia Morona-Santiago.

LAS MISIONES DE CANELOS.—La Doctrina o Misión de Canelos comprendida entre el Curaray y el Pastaza con su principal afluente el Bobonaza. Avanzaba hacia el este hasta el curso superior del Tigre.

Esta Misión siempre estuvo a cargo de los Religiosos de Santo Domingo de Quito. En los primeros años formó parte de la Gobernación de Quijos; pero, a partir de 1772 integró la jurisdicción de Macas, hasta 1792, año en que se estableció el Corregimiento de Ambato.

"En efecto, por Real Orden fechada en Madrid el 23 de enero de 1792, pidieron al Presidente de Quito un informe acerca del

cultivo y comercio de la canela existente en las montañas de Canelos y Copataza, y sobre el establecimiento del Corregimiento de Ambato; además, el Rey designó como Corregidor a don Pedro Fernández Cevallos, por los importantes servicios en la explotación de la canela. El Presidente de Quito don Luis Muñoz de Guzmán mandó ejecutar la Real Orden el 19 de julio de 1792 y remitió el Informe solicitado.

“El Consejo de Indias examinó la documentación respectiva y en 1796 el Rey erigió definitivamente el Corregimiento de Ambato con el Distrito de Canelos y Pastaza, nombrando como Corregidor a don Bernardo Darquea por 5 años. El 20 de julio de 1802, tomando en cuenta los servicios de Darquea prestados en el terremoto de 1797 y en la explotación de la canela, el Rey lo re eligió como Corregidor de Ambato”.

“Desde 1792 se interpone pues el Distrito de Canelos entre las Gobernaciones de Quijos y Macas”. (Carlos Vivanco: Anotaciones a la Cédula de 1722. — Boletín de la Academia Nacional de Historia).

Con Canelos ocurrió lo mismo que con Yahuarzongo: por la facilidad de contacto que estas regiones tienen con las poblaciones interandinas, gracias a las brechas formadas en los Andes por el Pastaza y el Zamora, los gobernantes españoles las incluyeron en los Corregimientos de Ambato y Loja, respectivamente.

LA GOBERNACION DE YAHUARZONGO.—Fué la histórica y casi legendaria Gobernación de Juan de Salinas, tan célebre por sus lavaderos de oro. La regaban los ríos Zamora, con su afluente el Nangariza, y el Chinchipe, cuyas cabeceras se conocen con el nombre de Valladolid. Primitivamente, por el norte, comprendía Macas y, por el sur, Bracamoros.

Al recibir Salinas esta Gobernación, se le señalaron 200 leguas de extensión para que en ese ámbito efectuara las conquistas y fundaciones a que su genio aventurero le impulsaba. En esta obra gastó 50.000 ducados de su propiedad.

Y pronto se realizaron numerosas fundaciones españolas, como Valladolid, en las vegas del Palanda, afluente del Chinchipe; Loyola en el valle de Cumbinamá; Santiago de las Montañas, en la margen derecha de ese tributario del Maraón; Logroño de los Caballeros, acaso en la confluencia del Paute y Zamora; Sevilla del Oro, tal vez en la cuenca del Upano, y hacia el Sur, Santa María de la Nieva.

Salinas, para resarcirse de sus gastos y penalidades, exigió de los nativos un esfuerzo al que nunca estuvieron acostumbrados, para la extracción del oro de las minas del Zamora y de los lavaderos de los afluentes del Paute y Santiago. Para conseguirlo, las medidas a que recurrió nada tuvieron de cristianas, de tal modo que la reacción de los aborígenes fue feroz y como consecuencia de ellas las numerosas y prósperas fundaciones fueron arrasadas y de muchas de ellas no se encuentran ni vestigios. La Gobernación decayó, y el Rey, por cédula de 29 de marzo de 1623, la dividió entre Loja y Jaén: lo que correspondió a las ciudades de Loyola y Valladolid, fué incorporado en el Corregimiento de Loja; y lo que fue Santiago de las Montañas y Santa María de la Nieva pasó a la Provincia de Jaén.

Destruída Valladolid por los jíbaros, con el resto de sus habitantes se formaron más hacia el sur, en la misma cuenca del Chinchipe, Chito y Zumba, que actualmente son las avanzadas más meridionales de la nacionalidad, en lo que fuera la provincia colonial de Yahuarzongo.

LA PROVINCIA DE JAEN

La región sureste de Loja fue explorada en 1541 por el Capitán Pedro de Vergara, quien la designó con el nombre de **Bracamoros** o **Pacamoros**, que era la principal tribu aborigen que habitaba ese sector. Esta región constituyó el núcleo de lo que poco

después fue la Provincia de Jaén, una de las cuatro en que dividióse primitivamente la región amazónica quiteña, terminada la pacificación del Perú por don Pedro de La Gasca, quien para dar entretenimiento lucrativo a los soldados que habían peleado en defensa del Rey, repartió comisiones para que entraran en las regiones selváticas trasandinas y efectuaran en ellas descubrimientos y conquistas.

En este reparto, La Gasca concedió la conquista de los Bracamoros al Capitán Diego Palomino, quien después de explorar la cuenca del Chinchipe, en 1549 fundó la ciudad de Jaén, la cual cambió de asiento varias veces, hasta quedar definitivamente ubicada un poco al norte de la confluencia del Huancabamba con el Marañón, en el pequeño valle del Tomependa. El nombre de esta fundación ligóse tanto al de las tribus que encontró Vergara en su primera expedición, que desde entonces se conoció a la Provincia con la designación de Jaén de Bracamoros.

Poco después la reconoció también don Juan Salinas, y realizó algunas fundaciones en las tierras de los Bracamoros, que fueron incorporados a la Gobernación de Yahuarzongo, pero cuando ésta decayó por razones que indicamos, unas se reincorporaron a Jaén, y otras quedaron definitivamente con el Corregimiento de Loja.

El Dr. Honorato Vásquez, en su célebre **Memoria Histórico-Jurídica sobre Límites Ecuatoriano-Peruanos**, consigna estos interesantes datos que nos relevan de la descripción geográfica de Jaén:

“La Contaduría Mayor de Quito al juzgar en 1803 una cuenta de Tributos de Jaén, incluye las partidas de cobro de varios de los distintos pueblos pertenecientes a esa Provincia, cuales son Jaén, Tabaconas, San Felipe, Pimpingos, Tomependa, Querocotillo, Colosay, Peça, Bagua Chica, Ramos y Tulca, Perico, Chirinos, Copallén, Cujillo, Santiago, Pomaca”.

En los acontecimientos correspondientes al breve período que duró la Junta Revolucionaria de Quito, en 1809, consta el dato de que el Gobernador de Jaén, don José Ignacio Checa, intervino en

ellos aunque desgraciadamente, formando parte del grupo antirrevolucionario organizado en Riobamba. Pero el dato prueba la quietud de Jaén hasta la emancipación de España. La intervención en ella de parte del Perú, originó la guerra colombo-peruana que culminó en el triunfo de Tarqui. Mediante la Ley de división Territorial de 1824, Jaén de Bracamoros y Mainas, formaron una de las tres Provincias que constituían el Departamento del Azuay.

LA GOBERNACION DE MAINAS.—La organización de esta Provincia es posterior a la de las anteriores. Surgió de la decadencia de la explotación aurífera en las provincias orientales ubicadas al pie de los Andes.

En 1619 partió también de Loja la expedición organizada por su fundador Dn. Diego de Vaca y Vega hacia las tierras regadas por el Marañón que habían sido descubiertas por el infatigable Juan de Salinas.

Con el fundador se inicia una verdadera generación de lojanos, a quienes por una especie de derecho hereditario se les sigue adjudicando por mucho tiempo la vasta gobernación, que, según González Suárez, “principiaba en la ciudad de Borja y se extendía hasta el límite de las posesiones castellanas en el Amazonas; en los grandes afluentes del Amazonas el Gobierno de Mainas no tuvo límites fijos, pues se iba dilatando en extensión a medida que los Misioneros Jesuítas avanzaban en sus excursiones apostólicas; así es que llegó hasta el Ucayali por una parte y hasta el río Napo por otra”.

La Gobernación de Mainas la retuvo la familia de Vaca y Vega hasta 1694, año en que fue nombrado otro lojano, don Antonio Sánchez de Orellana, primer marqués de Solanda, quien no entró al Mainas propiamente dicho, sino que se limitó al arreglo del camino que desde Loja conducía a Borja, Capital de la Gobernación, situada en la margen norte del Marañón, entre la desembocadura del Santiago y el Pongo de Manseriche.

Esta población no estuvo, como puede observarse, en las ver-

daderas tierras de Mainas, y si se convirtió en residencia de su gobierno o misiones, fue por ser el punto poblado más cercano a Loja, a cuyos auxilios podía recurrir con relativa prontitud.

Durante el gobierno del primer Marqués de Solanda comenzaron las invasiones de los portugueses al territorio de Mainas, en 1707, circunstancia que va a atraer un poco la atención de las autoridades españolas sobre la suerte de la dilatada provincia.

En efecto, ésta es la razón para que con frecuencia se alteren las disposiciones gubernativas relacionadas con Mainas, mediante las cuales se convierte unas veces en sólo Misiones, otras en Comandancia Militar más que en una Gobernación propiamente, y otras, por fin, en un Obispado, con anexiones y desanexiones gubernamentales, preparando así, para lo posterior, confusiones tales que la han convertido en semillero de la discordia entre los pueblos que por una u otra razón creían tener derechos sobre ella, una vez constituidos en estados autónomos, como son Brasil, Colombia, Ecuador y Perú.

Las dificultades con los portugueses surgieron de la pretensión que éstos tenían al afirmar que la Corona de Portugal tenía derecho a las márgenes del Amazonas aguas arriba, hasta la desembocadura del Napo, alegando que el Capitán Pedro de Texeira había tomado posesión de esas tierras a nombre de su Rey, en la célebre expedición realizada cien años después de la de Orellana, pero en sentido inverso, desde Pará a Quito.

En este largo y enconado pleito contrastaron el celo y vigilancia de los Jesuítas de Quito, con el descuido y la indiferencia de las autoridades españolas, fueran éstas de Bogotá o Lima.

La expulsión de los Jesuítas fue fatal para la soberanía española en las tierras de Mainas. En 1779 fue designado Gobernador don Francisco de Requena, quien desempeñó el difícil cargo por 15 largos años. Fue a Mainas no sólo como Gobernador, sino también como Ingeniero y Comisario de una comisión de límites nombrada por la Corona Española, para la demarcación entre sus posesiones y las portuguesas, en cumplimiento del Tratado de San

Ildefonso, de 1777. Requena que no consiguió desalojar a los portugueses de Tabatinga, sugiere la creación del Obispado y Comandancia de Mainas, ya para resucitar las Misiones de los Jesuítas que cayeron en un total abandono debido a su expulsión, ya para contener los avances de los portugueses. Y así aparece la célebre Cédula de 1802, caballo de batalla del Perú en sus pleitos con sus vecinos por la posesión de las tierras amazónicas.

Perú, basado en este documento, ha tratado de dar a Mainas una amplitud tal, que algunos de sus mismos diplomáticos, con mayor seriedad histórica, la han limitado razonablemente. En efecto, el Dr. Arturo García, por ejemplo, en su célebre Memoria elevada a su Gobierno, describe así a Mainas:

“Según las relaciones de Gómez de Arce, Gobernador de Mainas en 1776, de Requena en 1785, de Diego Calvo en 1803, consta que el último pueblo de Mainas por el lado de occidente o sea por el Alto Marañón y en la orilla septentrional era Borja, antes del Pongo de Manseriche; y que su último pueblo al norte era Andoas sobre el Pastaza. Por el este confinaba con las colonias portuguesas, y comprendía la misión baja del Putumayo hasta el pueblo de Concepción.

Lo más importante para nosotros es fijar su límite occidental, y en este punto sabemos que el río Santiago no formaba parte de la antigua Provincia de Mainas. El Gobernador Gómez de Arce en su informe, al enunciar diversos arbitrios para mejorar las misiones, propone:

“El río Santiago con su corto vecindario de 34 almas de gente blanca y 27 de indios, **se agregue a esta jurisdicción**; porque sólo desde ella se puede reconocer aquel río y estrechar los jíbaros que ocupan las aguas de Cuenca y Zamora”.

Si, pues, en 1776 se pedía que el Santiago se agregue a la jurisdicción de Mainas, era porque hasta entonces no le pertenecía; y no hay documentos que prueben que le fue agregado después.

Llegando Mainas hasta el pueblo de Borja y no avanzando

hasta el río Santiago, no hay más lindero posible que el Pongo de Manseriche y el ramal o declive que lo forma”.

Y en otra parte agrega el Dr. García: “Si, pues, los límites del Obispado, más extensos que los políticos, no iban más allá de los últimos declives de la cordillera oriental de los Andes; si para dar jurisdicción a este mismo Obispado sobre el pueblo de Santiago de las Montañas, fue necesario declararlo expresamente en la parte eclesiástica; si se suprimió la enumeración del río Santiago, que corre todavía por las últimas serranías; y por último, si se omitió desmembrar de sus respectivas jurisdicciones los territorios, pueblos y Distritos de Cuenca, Loja, etc., no es dudoso siquiera que el juez rechace nuestra pretensión.

“En resumen, el Chinchipe no puede ser punto de partida de la línea: 1º porque no formó parte de Mainas; 2º porque no es río navegable; 3º porque el Marañón mismo deja de serlo desde mucho más abajo; y 4º porque se halla en región expresamente exceptuada de la agregación.

“Si a estas razones se agregan los títulos que comprueban ampliamente que los territorios y pueblos ya citados pertenecieron siempre a la Presidencia de Quito, debemos convenir en que la región al norte del Chinchipe y del Marañón hasta el Pongo no podemos demandarla con ningún derecho atendible”.

Y cabalmente, en esta región se halla el sector no delimitado aún, por la inexistencia del accidente previsto en el Protocolo de Río —el *divortium aquarum* del Santiago-Zamora—, sobre la cual el ilustrado diplomático peruano Dr. Arturo García, afirmó categóricamente: “Sobre este particular por más que estudió los antecedentes de la cuestión no veo el título ni aún el pretexto con que el Perú pueda demandar la parte norte del Marañón, desde la boca del Chinchipe hasta la del Santiago.

Nuestro título en cuanto al Oriente es la Real Cédula de 1802, y ésta no sólo no comprende aquella parte del Marañón y los territorios del Norte, sino que los excluye expresamente”. Con este antecedente, pues, el Ecuador, en 1959, sigue insistiendo en

que se le reconozca por lo menos en este sector un contacto directo con el Amazonas.



Como resumen y para confirmar esta breve visión histórico-geográfica, del ámbito que abarcaba la Audiencia de Quito en la época de su emancipación de la Metrópoli, ámbito con el cual entró a formar parte de la Unión grancolombiana, después de Pichincha, vale la pena transcribir la interesantísima descripción de la jurisdicción administrativa de la Presidencia, que en 1822 hace el primer Vicepresidente de la Gran Colombia, en su libro "Colombia", editado en Londres ese mismo año, cuando desempeñaba la representación diplomática de su país ante el Gobierno Inglés:

"Colombia.—Su extensión. . . La parte oriental de esta vasta región se llamaba antiguamente Venezuela o Caracas; la occidental Nueva Granada o Cundinamarca; y la del sud-oeste, Quito.

Todas estas Provincias están ahora unidas en la República de Colombia.

- a) **Gobierno de Popayán.**—Los límites de Popayán son, al norte, los llanos de Neivas; al oeste, Chocó y el Pacífico; al este, el Gobierno de Quijos, y al sur el de Atacames. Este país, que que está subordinado a la Presidencia de Quito, contiene varios distritos: Cali, Quatro Ciudades, Timaná, Guadalaxara de Buga, San Sebastián de la Plata, Almaguer, Caloto, San Juan de Pasto, el Raposo y Barbacoas.
- b) **Gobierno de Quixos.**—El Gobierno Quixos y Macas es el más al oriente de los de Cundinamarca. Sus límites son, al norte Popayán y los llanos; al este, la Guaiana Portuguesa; al oeste, está separado de Latacunga e Ibarra por las cordilleras de Cotopaxi, Cayambe, etc.; y al sur, por Mainas y Bracamoros". Las Misiones de Sucumbíos, que son en número de cinco, pertenecen también a este Gobierno.

- c) **Gobierno de Jaén de Bracamoros.**—Este Gobierno tiene por límites, al norte, Loja; al este, Mainas; al oeste, Piura, y al sur Caxamarca o Chachapoyas en el Perú. Sus fronteras meridionales y occidentales forman los límites de los territorios del Perú.
- d) **Gobierno de Mainas.**—El Gobierno de Mainas se extiende hasta las fronteras portuguesas del río grande Marañón. Sus límites son, al norte, Quixos; al oeste, Bracamoros y el Perú; al sur, el Perú; y al este, la América Portuguesa, y las misiones al norte del Marañón.
- e) **Gobierno de Atacames.**—Tacames o Atacames, es un gobierno nuevamente formado, al norte de la Presidencia de Quito. Sus límites son, al norte, Popayán, el distrito de Barbacoas es su frontera; al oeste, el Pacífico o Mar del Sud; al sud, el distrito de Guayaquil; y al este, la cordillera occidental de los Andes. Se extiende a lo largo de la costa del Mar del Sud, **desde la isla** de Tumaco, en el 1° 30' de latitud septentrional, hasta la Bahía de Caraquez, en el 0° 54' de latitud meridional. La capital de este gobierno es Tacames, en la Bahía de Atacames en el Mar Pacífico. . .
- Las otras villas, que no son de mucha importancia, son: sobre la costa, Tumaco, Tola, San Mateo de las Esmeraldas, y la Canoa; en el interior, Lachas, Cayapas, Inta, Gualea, Nanegal, Niguas, Cachillacta, Mindo, Yambe, Cocaniguas, Cansacoto, Santo Domingo, San Miguel y Nono.
- f) **Presidencia de Quito.**—Los límites de Quito son ahora, Santa Fe, al norte; al este, se extiende hasta Mainas, Macas y Quixos que llegaban hasta las fronteras portuguesas; al oeste, le baña el Mar Pacífico desde el Golfo de Puná al gobierno de Atacames; y el Sud, el Perú cierra sus límites.
- g) **Distrito de Guayaquil.**—Principia en el Cabo Pasado, en el 21' al sud de la línea equinoccial, y extendiéndose al sud, incluye la isla de Puná, y se termina en Piura, en el Perú.

De acuerdo con estos límites, Nueva Granada no limitaba con el Perú, pues, de occidente a oriente, hasta el Brasil, se interponía la Presidencia de Quito. El Ecuador de hoy, rodeado por los dos vecinos que ahora en cambio se tocan ampliamente en el nororiente, apenas representa una cuarta parte quizás de lo que fué la histórica Audiencia quiteña!

Quito—1959, año del sesquicentenario de la Emancipación.

LA EDUCACION FRENTE AL DRAMA MUNDIAL

I

¿Quién ha fracasado?

Aquello de que "el hombre es el lobo del hombre" o que el hombre devora al hombre disfrazándose "con piel de oveja", ha sido la tragedia permanente de la humanidad y se ha mantenido expuesta a la condenación de los filósofos de la paz y de los moralistas ávidos de fraternidad social. La historia ha sido testigo de esa tragedia, y el hombre-lobo, actor de ese drama fatídico en campo de muerte y exterminio, y el hombre-lobo, jinete apocalíptico con la quijada del asno como arma de su destructora misión.

Ese **hombre**, ya se sabe, es el símbolo de multitudes y pueblos que destrozaron a sus vecinos por ambición expansionista, por empeños esclavistas, por codicia de riqueza y poderío, por intolerancia religiosa, por orgullo de raza o de casta y, en fin, porque el lobo no está satisfecho si no ejercita el colmillo en la presa indefensa. Y ese **hombre**, ya se sabe también, en el seno de su mismo organismo social —llámese tribu o nación—, es el explotador de su congénere, a título de amo y señor, atribuyéndose dones espurios o privilegios contrarios a la justicia y la dignidad humana.

En todos los tiempos y en todas las latitudes "civilizadas" hubo clamor y esfuerzo por contener la siega de ese fatal segador de vidas débiles e inocentes; pero la astucia del lobo ha burlado todo, manteniéndole a la víctima en desunión, o en la noche de la ignorancia, o en la impotencia del hambre, o en el acecho de esbirros mercenarios, o bajo el golpe del arma que fácilmente llegaba a manos del verdugo, a cambio del sudor de la tierra o del sudor de los sumisos.

Así hemos corrido la historia, ganando algunas conquistas de democrática justicia, pero siempre bajo el látigo de las egoístas ambiciones, pero siempre entre guerras frías y calientes. Las mismas conquistas de la civilización se han puesto al servicio de la parte nefanda, y la cultura limpia no ha podido vencer al progreso del exterminio y de la muerte.

El siglo XX, grandemente próspero en los dominios de la ciencia, rico en descubrimientos que harían la felicidad de los pueblos, ha sido ya testigo de las dos más grandes conflagraciones de la historia humana, y hoy encara la amenaza de la tercera que puede rubricar el fin del mundo y sus especies.

"No hay duda —expresa Fernando Chaij— de que el mundo se halla en la crisis máxima de su historia. Profundamente dividido en campos antagónicos, y aquejado por tremendos problemas de todo orden, marcha a los tumbos, por tercera vez en menos de medio siglo, al borde del pavoroso abismo de una nueva guerra, que esta vez resultará de consecuencias incalculablemente desastrosas. Las fuerzas se coligan, las nubes se agolpan, la tormenta se avecina.

"Desde un tiempo a esta parte, los discursos y declaraciones de los más destacados estadistas y conductores humanos reflejan un tono de pesimismo que resulta verdaderamente desconcertante..."

En este tono no exento de verdad, Chaij va desnudando "la fiebre armamentista" de estos tiempos y la amenaza recíproca de los "dueños" de la "energía nuclear", y va confesando todos los

fracasos habidos en aras de la paz y la comprensión de los pueblos. Y él, como mensajero de la legión adventista del Cristianismo, cree que solamente los textos sagrados podrán solucionar el conflicto, domando al lobo a la manera de San Francisco de Asís, para que los unos amemos a los otros. Pero nos preguntamos, sin desconocer las bondades humanas de los textos evangélicos, si fracasaron las conferencias pacifistas, si fracasaron los convenios y promesas internacionales de respeto mutuo, no fracasaron también los mensajes del bondadoso Rabí de Galilea? Entonces ¿por qué esas guerras santas de religiones? Entonces ¿por qué, en el seno del mismo Cristianismo, no se aman los unos a los otros, solamente porque unos son católicos y otros protestantes, o porque unos son ortodoxos y otros anglicanos? ¿Han podido entenderse aún dentro de una misma doctrina religiosa, abandonando lo accesorio del dogma para converger unidos hacia la práctica de las enseñanzas del Maestro?

Esto lo recordamos porque Chaij cree que hasta la educación ha fracasado en la empresa de humanizar a los hombres y empero cree que ella nada puede hacer para contener a la jauría bélica que hoy, más que ayer, nos amenaza con la muerte y la aniquilación de la especie racional.

Ciertamente que la educación no ha tenido la suerte de la religión para llegar a todos los hombres; no ha tenido la suerte de llegar a todos los espíritus ávidos de luz y de justicia, y peor a los hundidos en las tinieblas o castigados ciegamente por la fatalidad. Solamente en este caso podemos admitir que la educación ha fracasado en su más alta misión de elevar la condición humana para una vida de paz y de trabajo; pero ello no ha sido culpa suya, sino de los "lobos" que le cerraron el camino, que le negaron los recursos, que le limitaron las posibilidades. La educación no podía conquistar sus legítimos dominios en donde los políticos se olvidaban de ella para luchar por sus mezquinas ambiciones, y en donde la falta de escuelas y maestros andaba paralela con la falta de pan y de trabajo remunerado, de libertad y de justicia, de res-

peto a la dignidad humana y de práctica sincera de la religión que predicaban.

Si la educación llega a la conciencia social del género humano, de manera integral, rompiendo los rancios prejuicios, en contenidos de reparación física y espiritual, al calor de la comprensión y el derecho a la vida, no hay duda que será el exclusivo medio para llegar al plano de una relativa felicidad social, en campo de acción pacífica y de pacífica convivencia colectiva, sin déspotas ni despotismos, sin lobos ni ovejas para la ridícula tragedia que hasta aquí vamos representando.

Si la religión quiere tener parte en esta magna empresa, tiene que formar conciencias profundas de paz y amor, degollando fanatismos y poniéndose al tono de las necesidades inmediatas que se satisfacen en esta vida misma. Tiene que seguir fielmente sus propios mandamientos y los mandamientos de los derechos de los hombres y los pueblos, en función educativa también.

En área plenamente laica, la Unesco está empeñada en domar al lobo y salvar a la humanidad mediante una coordinada empresa educativa, acorde con los derechos humanos universales. Pero su camino es muy largo, ya porque sus medios son limitados, ya porque las resistencias tradicionales son todavía poderosas y, sobre todo, porque "el mundo es ancho y ajeno", como dijera el novelista. Pues cada nación quiere vivir su vida, y cada Estado cree hacer patria, en unos casos desenvainando las garras de gobiernos anteriores y en otros, con razón y justicia, poniéndose al resguardo de los peligros que se ciernen por el suelo de sus fronteras o por las nubes tempestuosas del cielo.

Sin embargo la educación es poderosa. Puede perfeccionar la estructura humana, canalizar los instintos, depurar la moral, satisfacer las necesidades biológicas, etc., en aras de una plena conciencia de auténtica racionalidad, sobre la base de una cultura de todos para todos, en planos de equidad y de derecho.

II

El Poder de la Educación

Deshiperbolizando la verdad dice un pedagogo que "la educación hace bailar a los osos". Nosotros agregamos, además, que la educación crea sensibilidad y amor en los animales nobles, los mismos que pagan con halagos, caricias y heroísmos a sus dueños. El perro es un caso elocuente de la verdad que afirmamos.

Al tiempo de escribir estas páginas, en nuestra casa tenemos tres perros de innegable inteligencia y de visible eclosión afectiva. Se llaman "Aladino", "Nerón" y "Casandra".

"Aladino" es un negro lanudo, cuarta y media de alto y tres de largo. Quiere mucho a su ama y le paga sus atenciones, con mimos y caricias, moviendo su abanicada cola con el lenguaje puro de sus leales sentimientos perrunos. No sin razón dijo el poeta cuencano Manuel M. Ortiz: "Si no es lo material símbolo vano, vale del perro la expresiva cola más que el ingrato corazón humano".

"Nerón" es bueno con todos los de casa, y cuando volvemos de la calle, nos recibe a todos con sus brincos entusiastas y un lenguaje sonoro que no es ladrido sino una especie de monosílabos que claramente dicen de su satisfacción por vernos. Y él, cuando el ama lo llama, acude presto y se revuelca delante de ella, moviendo patas y rabo en expresión de alegría suma, y diciendo con sus ojos cuanto no podemos decifrarlo claramente.

Y "Casandra" no va atrás en la exteriorización de afecto a sus dueños. Luciendo su blancura crespa juega como muchachita respondona, y contesta a su ama cuanto le dice, con ladridillos entrecortados que son un verdadero lenguaje de contrapunto.

Todos tres han aprendido algunas "costumbres". Se sientan en pose erguida cuando se les solicita y van a sus lechos cuando se

les ordena, sin necesidad de mímicas ni de voces imperiosas. Obedecen como si fueran unos muchachos obedientes.

Los tres nos quieren a todos, pero más a la señora de la casa, porque ella les *mima* más y vive más en su compañía, en las horas en que todos dejamos la casa para salir a los quehaceres de la calle. Todos tres se afanan por saludarnos muy por la mañana y hacen un alboroto solicitando la puerta franca para invadir el dormitorio de los amos de casa, a fin de darles las gracias de su satisfacción como los pájaros que cantan al amanecer del nuevo día.

Si esto ocurre con estas buenas bestezuelas domésticas, obvio es admitir que la educación por el amor humano puede frenar y someter la perversidad de los instintos de los hombres-lobos que obedecen a atavismos cavernarios de la especie, atavismos negativos que se asilan en la obscura profundidad del inconsciente.

Recluir en su claustro a los instintos perversos y poner a flote la calidad humana, es la tarea heroica de la educación para que rinda sus efectos positivos en bien de la colectividad nacional e internacional. Sólo así se podría ir ganando segura ventaja para cambiar el teatro de la viviente discordia tradicional en una sociedad de fraterna convivencia, de ayuda mutua, de saludable entendimiento.

La Pedagogía Social ya ha descubierto recursos psicobiológicos aprovechables para educar el espíritu colectivo y de intercolectividad también. Entre tantos, el pedagogo uruguayo Alberto A. Alves aconseja tener en cuenta "el predominio de los factores sentimentales, de los intelectuales y de los que tienen relación con la actividad" que se procura, que en el caso que nos ocupa, será limar las asperezas internacionales para impulsar la comprensión constructiva de las naciones.

Paso a paso, en constante función educativa, hay que transformar el psiquismo de los pueblos y Estados, trocando las agresividades y los nerviosismos de beligerancia, en seguridad y confianza de vivir en paz, al amparo de las justicia interior y exterior

y de la colaboración internacional. "A cada época en la marcha de la civilización —dice Fernando de Azevedo—, corresponden procesos nuevos de educación para una adaptación constante a las nuevas condiciones de la vida social y a la satisfacción de sus tendencias y de sus necesidades". Solamente que tales tendencias y tales necesidades han de ser alimentadas por la corriente de paz, concordia, entendimiento y bienestar internacionales.



Parte de la razón no se le puede negar a Chaij. Hay que admitir que en su limitada área de acción, en verdad la educación ha hecho muy poco en el papel de unir a los pueblos y naciones por la comprensión de un destino común y por la cohesión de los mismos sobre la base del amor, de la voz recta de la inteligencia y del respeto de los unos a los otros.

No obstante sus investigaciones encaminadas al mejor conocimiento de los individuos para habilitarlos en la vida social, los agentes de la educación no han alcanzado a conseguir una alentadora comprensión de los hombres ni dentro de las fronteras nacionales, peor en la compleja urdimbre de la existencia internacional. Pero de ello no vamos a acusar a las ciencias de la educación ni a los pedagogos que las han llevado, sino más bien a las formas de aplicación. Por apego a las formalidades científicas se ha descuidado de la parte esencial de la conducta del hombre: la sensibilidad. El hombre es sensible al amor, al bien, al trabajo y, en general, a los sagrados deberes del ente racional que modela al pueblo moral, razonable, altruísta. Sólo los pueblos de depurada moral se aman por el respeto y la comprensión recíproca y se entienden para vivir sin rencores, cooperar sin fronteras y dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios.

De ahí que para desarrollar la comprensión internacional, la educación nueva tiene que ser un manantial de abundante pureza

que ponga diafanidad en el espíritu de cada hombre, de cada pueblo, de cada nación; que arroje a las márgenes del torrente social las impurezas de los bastardos egoísmos, de las inquinas individuales y colectivas, de las ambiciones destructoras y de todo el virus mortal que se desborda en sangre fratricida. Precisa ir de lleno a la formación ética del individuo y de la sociedad, llevando como estandarte sagrado el amor y el respeto de los unos a los otros, no como consigna de determinada religión, mas sí como un soplo benéfico que flota sobre todos los credos religiosos del mundo, porque el amor supremo de la existencia es la expresión del destino perpetuador del Género Humano.

La educación que necesitamos para desarrollar la comprensión internacional tiene que ser de intenso cultivo del sentimiento individual y colectivo, sobre la base de la fraternidad, del respeto a la vida y de la posesión auténtica de una vida racional en todos y cada uno de los pueblos, de todos y cada uno de los Estados. Pues "en el más amplio sentido de la palabra —según expresa J. Dewey—, moral es educación; es aprender la significación de lo que somos y emplear dicho sentido en la acción", y **acción**, al criterio del mismo pedagogo, es "la empresa de convertir la lucha en armonía, la monotonía en variedad y la limitación en expansión". Por lo mismo, la educación moral debe identificarse en el amor social, en la armonía dinámica, en la variedad de estímulos edificantes y en la expansión del ideal de ver un mundo unido por la comprensión y colaboración de sus pueblos y naciones.

Pero para que rinda efecto este buen propósito, hay deudas que saldar y escollos que vencer, lo que no pueden hacer por sí solos la educación ni los maestros que la dirigen. Tales obstáculos, muy graves por cierto, tienen raigambres en la historia, en la política internacional que se ha seguido, en los nacionalismos estrechos y egoístas, en las discrepancias de bandos y partidos políticos, en el desequilibrio del potencial económico, en el antagonismo de las clases sociales, en la intolerancia religiosa, etc.

Están a la vista las causas profundas y las causas aparentes

por las cuales se desafían a duelo las potencias mundiales, en guerra fría de bombas atómicas y bombas hidrógenas lanzadas sobre el parapeto del "ensayo".

Este drama tétrico precisa cambiarlo con la fuerza de las potencias racionales y sensitivas, en camino a un edén pacífico, al son de una política internacional equitativa y saludable, a la que cooperará eficazmente la educación con sus mejores recursos de ética dirigida y arraigante y de sensibilidad depurada y sincera.

Frente a un ambiente propicio, la educación puede seguir el consejo de Gabriela Mistral: salvar el abismo de las disidencias y abrazarnos de los núcleos de las coincidencias y semejanzas, porque mientras más cercanos nos veamos, más unidos seremos. Estas coincidencias que más son factores de un grande destino común, que Gabriela Mistral apunta en cuanto compete al enlace de los Estados Unidos con los demás países de América, nosotros podríamos ampliarlas y coordinarlas para el mundo entero o para todas las naciones del mundo: la Tierra es una y para todos; el linaje humano, uno y único, con una suprema obligación: la de probar la calidad racional, hechura perfecta en lo que tiene de esencia de dioses: el amor. La vida es patrimonio de todas las criaturas, y es deber sagrado defenderla, desterrando los homicidios y fratricidios de todo orden, y alimentándola en los almacenes espirituales y orgánicos, a merced del trabajo dirigido y la cooperación altruísta. Saneamiento de las fronteras y conquista de la más libre libertad, con pan para todos y con dulce pan. Respeto y tolerancia para todos los credos y todas las religiones, y, en suma, vigencia total de los derechos del hombre y del ciudadano.

La educación nueva debe tener presente lo que advierte Juan Luis Vives en su tratado de "Concordia y Discordia". Dice él: "Todos los caminos los abre la concordia: con la discordia se cierran todos... En la discordia, ni nuestras cosas son nuestras..."

Semejante verdad nos lleva a pensar en la urgencia de una educación de concordia como puntal firme de la comprensión internacional, y esa concordia la conseguiremos cicatrizando las lla-

gas políticas y educando a las generaciones presentes y futuras en el cooperativismo fraterno, a merced de los adelantos de la civilización: radio, televisión, aeronavegación, máquinas de trabajo, técnica agrícola e industrial, etc. Los educandos de todas las categorías escolares y de todas partes, no deben olvidar a cada instante, esta verdad que todos la conocemos y que no la arraigamos en el espíritu con una promesa de reparación de nuestra conducta social; esta verdad que ahora la tomamos de la pluma de Luis de Zulueta:

“Hoy, con los modernos medios de locomoción y de comunicación, todo el planeta es una unidad. No hay dos mundos sino un mundo. Se vuela de América a Europa en menos tiempo del que nuestros padres empleaban para ir de una a otra capital de provincia. Todos los hombres, sobre ser hermanos, somos vecinos. La ruina de una de las partes del mundo no favorecería sino que perjudicaría a las otras. Aunque éstas, en relación con la arruinada, se hallasen mejor, estarán, en términos absolutos, mucho peor que antes”.

Asimismo deben saber el mensaje de Franklin D. Roosevelt:

“Nuestro bienestar depende del bienestar de las demás naciones, aun las más distantes. Sabemos que tenemos que vivir como hombres, y no como avestruces, ni como perros en la perrera. Hemos aprendido a ser ciudadanos del mundo, miembros de la comunidad humana. Hemos aprendido aquella sencilla verdad que Emerson expresara: “La única forma de tener amigos es ser uno de ellos”.

Estos evangelios de concordia internacional deben llegar a las aulas para hablar a la razón y al corazón de los alumnos y de la sociedad en general también. Deben llegar sobre todo por la voz del genio de Bolívar: “Es necesario ser amable para ser amado. —Nuestras discordias tienen su origen en las más copiosas fuentes de la calamidad pública: la ignorancia y la debilidad—. No es justo que, vecinos y hermanos, conserven celos que pueden prolongar las calamidades públicas. — La gloria está en ser grande y en ser útil”.



El maestro de escuela y los catedráticos de colegios y universidades están obligados a concurrir con cada una de sus materias y su ética profesional, a demostrar e inculcar profundamente que "todo nos une y poco ó nada nos separa"; que somos hermanos por naturaleza y que es deber de hermanos disolver las discordias y afianzar la fraternidad; que la cultura nueva, para llamarse tal, no se basta con los adelantos alcanzados hasta aquí por el espíritu y la técnica, porque la calidad de culto o civilizado ha de implicar también justicia, y la justicia solamente se la conquista con amor, con trabajo, con equidad y en posesión del bien de todos para todos.

Es cierto que esta grande aspiración ya se la ha proclamado en las esferas de la política educativa internacional, pero no se la ha hecho realidad porque no se ha creado el ambiente propicio para que se la practique y se la encarne en las conciencias nacionales y en la labor docente. Los maestros ecuatorianos que han recorrido países europeos como observadores al auspicio de la Unesco, cuentan desalentados que ellos han presenciado clases en las que se pondera el mérito nacional y se denigra a otras naciones de rivalidades enconosadas, acusándolas de responsables de las calamidades continentales e internacionales. Y acaso no hacen cosa semejante los textos nacionalistas de Historia, Geografía y Cívica, verbigracia, que sirven de guías a maestros y educandos, desde la escuela hasta la universidad? Así ¿qué entendimiento positivo se puede alcanzar entre países y Estados?

Pese a las fuerzas contrarias, no hay para qué negar lo que de buena fe se ha gastado en la tarea educativa de unir a los pueblos por la colaboración y la simpatía. La Unesco persiste en este noble empeño. Y la Cruz Roja, por sí misma y por medio de sus instituciones juveniles que se enlazan con los establecimientos educativos, ha desarrollado una recomendable acción internacional encaminada a la ayuda y defensa de la vida de los pueblos;

necesitados. Por su parte las escuelas y colegios de muchísimos países, principalmente de los afines por la lengua, han establecido la correspondencia interescolar que acerca a niños y jóvenes de diversos y distantes lugares por la comprensión, colaboración y buena amistad. Aunque esta labor es poca todavía y de poco efecto ante las fuerzas contrarias, hay necesidad de intensificarla en amplitud y calidad: no solamente con la ayuda de beneficencia y la correspondencia aislada, sino en permanente fusión espiritual por los mismos recursos mencionados y también por el intercambio de personas, de libros seleccionados, de folklore, de mensajes cordiales y de cuanto nos hace conocer a los unos con los otros por encima de los formalismos fronterizos.

Las Naciones Unidas, por medio de sus organismos, vienen desarrollando una obra recomendable en lo que concierne al intercambio de personas y a la preparación internacional de elementos útiles al progreso común de las naciones necesitadas. Los elementos así agraciados, no van a los países amigos solamente a dar o recibir conocimientos, sino que son, a la vez, mensajeros y agentes de la comunidad internacional: cumplen obligaciones concretas, estrechan amistades, contribuyen al conocimiento entre unos países y otros, descubren y afirman sus afinidades y estrechan manos de enlace afectuoso.

La Unesco, sobre todo, viene trabajando en este sentido, porque entrena al maestro en la técnica docente internacional y porque, por este medio, procura que la educación sea el mejor sustento para asegurar el programa de las Naciones Unidas.

Incrementar y ahondar este programa y cuanto los maestros vienen ensayando por iniciativa de acercamiento de los educandos de unas naciones con los de otras, "será cruzada de efecto hacia la comprensión de los pueblos por la educación de la concordia. Pero esta reestructuración que ha de ser ético-biológica, se ha de robustecerla mediante la consolidación de las potencias internas y externas de las naciones, en el proceso de la reestructuración de la conducta social. Sólo así, el poder de la educación

confirmará su potencialidad omnipotente de transformar al mundo en un concierto de pueblos y Estados que viven por todos y para todos, en creciente progreso, sin olvidar que “el progreso —como advierte J. Dewey— es reconstrucción presente” en “plenitud y claridad de significado”.

III

Podér y Educación de la Palabra

Con relación al tema que nos ocupa, creemos que significa mucho dar importancia al poder de la palabra en el control y educación de la conducta humana. La máxima bíblica expresa categóricamente: “De la abundancia del corazón habla la boca”, y de la abundancia del corazón hablarán las acciones buenas y hablará el destino de las sociedades y naciones.

Parece innegable que la educación es un proceso normativo de orden psicobiológico; pero es cierto también que ella se ha encauzado, en buena parte, a merced del gobierno de la lengua. Ha sido la palabra el instrumento de que se han valido los maestros para guiar a los discípulos, los moralistas para poner paz en los espíritus y los estadistas para equilibrar la razón de la barca pilotada por los poderes públicos.

Refiriéndose a la vida humana, dice Hernando Téllez: “El lenguaje modela la vida; y, aún más: la crea, la hace vidente, factible, le da sentido histórico”; mas como la misma palabra ha sido causa también para la pugna y los incendios destructores de la sociedad, el mismo ensayista nos expresa esta otra verdad: “En busca de felicidad, los hombres conquistaron la palabra, no hay duda. Pero al usarla, es evidente que se han extraviado también. Un exceso de palabras, en política, crea el caos y desencadena las guerras, suscita los odios, destruye el frágil equilibrio de los Estados; un exceso de palabras nos traiciona en un momento decisivo

de la vida personal; un abuso del lenguaje puede romper para siempre el lazo que ata dos vidas, dos corazones, una amistad; una palabra mal empleada, aniquila, en un instante, el costoso edificio de un tratado entre dos pueblos y crea la incansable querrela; una palabra basta para herir irremediablemente una alma pura; una palabra puede esclavizar para siempre. . .”

Esta verdad del poder de la palabra y de su influjo poderoso a través de la vida de los pueblos, nos viene a decir que la educación tiene que educar al individuo para el uso de la palabra, no al estilo de los retóricos, para hacer oradores o charlatanes que a veces son responsables de las calamidades sociales e internacionales, sino para convertirlos en gestores de amor, de comprensión profunda y de verdadera fraternidad entre naciones, sin distinción de razas, de geografía ni de poderíos económicos. Hay que educar la palabra para el buen entender entre los hombres y hay que educar a los hombres para el buen entender por la palabra, pero en forma tal que ésta sea la expresión sincera de un sentimiento noble y la luz plena del pensamiento equilibrado que crea la idea para verterla en realidad benefactora de todos y para todos. Que surta del pecho humano, limpia, sana, espontánea, dulce, tierna, acogedora y fraterna. Que sea la expresión del sentimiento acrisolado, de la razón justa y de la voluntad honrada. Que sea la intérprete de la abundancia del corazón.

Y al hablar de la educación de la palabra como medio del gobierno de la conducta humana, vale decir que ella ha de ser no solamente el instrumento de las relaciones cotidianas, de los entendimientos verbales o de las conferencias internacionales, sino que ha de convertirse en caudal de paz comprensiva en libros, revistas, periódicos y documentos públicos, y quizá más en los textos que modelan buena parte de las sociedades por medio de los estudiantes.

Educar la palabra en la educación significará hacer del maestro un ser superior al servicio de las grandes causas internacionales. Igual destino le compete al autor de textos y de toda clase

de libros didácticos, y al escritor en general, porque su misión ha de ser colaborar en la forja de la comprensión y cooperación universales.

Pero para ir ganando campo en este anhelo de unificar a las naciones en la concordia y colaboración recíproca, lógico será posesionarse de la vigencia de los derechos del hombre y del ciudadano con el corazón y la inteligencia. Hasta sería de desearse que, en relación con esta Carta Magna, se aplicara un Reglamento Internacional que norme la educación en cada país, al amparo de una sola promesa de lealtad a los sagrados principios del derecho humano:



Después de escrito el último acápite de la parte que antecede, llegó a nuestras manos la extensa conferencia de Pedro Salinas, pronunciada en la Universidad de Puerto Rico (1944) sobre el "Aprecio y Defensa del Lenguaje". Recorriendo sus páginas, en la introducción misma hallamos un párrafo que considera precisamente el "Poder de la Palabra". "Al hombre le preocupa su lengua, dice. ¿Por qué será? ¿Por pura curiosidad intelectual, por urgencia desinteresada de su mente? No lo creo. Le preocupa por una motivación profundamente vital. Le preocupa porque se ha dado cuenta del poder fabuloso, y en cierto modo misterioso, contenido en esas leves celdillas sonoras de la palabra. Porque las palabras, las más grandes y significativas, encierran en sí una fuerza de expansión, una potencia irradiadora, de mayor alcance que la fuerza física incluso en la bomba, en la granada. Por ejemplo, cuando los revolucionarios franceses, lanzaron desde lo alto de las ruinas de la Bastilla al mundo entero, su lema trino, "libertad, igualdad, fraternidad", estos tres vocablos provocaron, no en París, no en Francia, no en Europa, sino en el mundo entero, una deflagración tal en las capas del aire de la historia, que desde entonces millones de hombres vivieron o murieron, por ellos, o

contra ellos; y ellos siguen haciendo vivir o morir, hoy día. Ha percibido el hombre moderno, quizá un poco tarde, acaso todavía a tiempo, que las palabras poseen doble potencia: una letal, y otra vivificante. Un secreto poder de muerte, parejo con otro poder de vida; que contienen, inseparables, dos realidades contrarias: la verdad y la mentira y por eso ofrecen a los hombres, lo mismo la ocasión de engañar que la de aclarar, igual la capacidad de confundir y extraviar, que la de iluminar y encaminar. En la materia amorfa de los vocablos, se libra, como en todo el vasto campo de la naturaleza humana, la lucha entre los dos principios, de Ormuz y Arimán, el del bien y el del mal. Acaso sienten hoy muchos hombres que se les ha empujado al margen del derrumbadero en que hoy está el mundo, por el uso vicioso de las palabras, por las falacias deliberadas de políticos que envolvían designios viles en palabras nobles. La palabra es luz, sí. Luz, que alguien, en el aire oscuro, lleva. El hombre conoce la facultad guiadora de la luz, se va tras ella. ¿Adónde llega? Adonde quiera la voluntad del hombre que empuña el farol. Porque siguiendo esa luz, igualmente podemos arribar a lugar salvo, que a la muerte. Todo depende de la recta o torcida intención del que la maneja”.

Este claro discurso sobre el “poder de la palabra” está diciendo a las claras que la palabra hay que educar en tono con la medida de su noble destino, al son de la concordia social, en timbre de sinceridad constructiva, de tal manera que hable la boca de la abundancia del corazón.

El mismo Salinas, a manera de epílogo, tiene fe y confianza en el valor edificante de la palabra guiada por lo que solamente la educación puede dar. “Quise —dice— que este discurso fuese un recordatorio, acaso no inoportuno del todo en este hermoso pueblo y en este difícil momento, del valor incomparable de la lengua para la vida del ser humano y para los fines de una sociedad pacífica y fecunda. No hay duda de que en la palabra cordial e inteligente tiene la violencia el peor enemigo. ¿Qué es el refrán español de “hablando se entiende la gente” sino una invitación a

resolver por medio de palabras los antagonismos?... Cabe la esperanza de que cuando los hombres hablen mejor, mejor se sentirán en compañía, se entenderán más delicadamente. La lengua es siempre una potencia vinculadora, pero su energía vinculatoria está en razón directa de lo bien que se hable, de la capacidad del hablante para poner en palabras propias su pensamiento y sus afectos. Sólo cuando se agota la esperanza en el poder suasorio del habla, en su fuerza de convencimiento, rebrillan las armas y se inicia la violencia”.

Hablar bien para los nobles fines es función esencialmente didáctica, es atributo generoso alcanzado a fuerza del buen ejercicio de la palabra, en esforzada educación de las potencias nobles del espíritu. La voz fraterna en fraternidad de acción solamente hará de nuestro Planeta el Mundo de las Naciones Unidas.

IV

La Meta Soñada

La palabra encaminada a florecer optimismos y esperanzas para un mundo mejor, no ha faltado —para decir la verdad— desde los tiempos más remotos de las profecías mesiánicas. Profetas y poetas soñaron en eras prósperas de fraternidad entre los hombres, en escenarios de naturaleza generosa y paradisíaca. Tal vez se fueron más allá de las posibles realidades del futuro; pero sus utópicos mensajes no vencieron la utopía porque no se encarnaron con savia proficua en los corazones y arrestos de las multitudes; porque no llegaron a los niños como la lámpara de su camino; porque no se afirmaron en las aulas como evangelios de terreno ventura ;porque no constituyeron norma educativa, alentando la vida social en la armonía de los esfuerzos logrados, de la cooperación fraternal, de la cultura repartida, de la doma de la

fiera que luchaba en el hombre contra su apreciable porción de ángel.

Los libros mesiánicos sustentaron la codiciable esperanza más como una antesala hacia infinitos futuros de ultravida. Solamente Virgilio rompió la dogmática escritural para entregarnos su amable sueño de poeta o profeta laico, en su cuarta Egloga dirigida a Polión. Se expresaba así:

Ya la edad que anunciara la Sibila
llega y florecen venturosos tiempos,
que ya vuelva Astrea con los siglos
de Saturno, y del alto descendiendo
nuevas gentes están. ¡Casta lucina!,
favorece del niño el nacimiento,
que en él empezará la edad dorada
y acabará en el mundo la de hierro:
Tu Apolo reina ya. Bajo tu mando,
esa gloriosa edad tendrá comienzo,
¡oh Polión! fuente de los grandes meses,
y borrados serán los males viejos
y sus huellas aún, y será libre
el mundo todo del terror perpetuo.
El beberá la vida de los dioses
en unión de los héroes, y entre ellos
estará, con el mando de la tierra,
por la virtud paterna en el sosiego.
Para ti los hierbajos trocaránse
en nardos y en acantos placenteros,
en hiedra trepadora y colocasias
que serán tu primicia; sin sus dueños
tornarán las ovejas al aprisco
llenas las ubres; y estarán sin miedo
juntos ganados y feroces leones.
Flores hermosas brotará tu lecho;

finarán las serpientes y ponzoñas
y amomo asirio brotará el terreno.
Y cuando sepas las hazañas de otros,
y de tu padre los gloriosos hechos
y palpés la virtud; muy lentamente
las mieses darán oro sin esfuerzo,
la espina del zarzal rojizas uvas,
la dura encina, almibarado riego.
Mas, aún habrá huellas de lo malo,
y el hombre irá con débiles maderos
a burlarse de Tetis y su saña,
criar murallas y labrar el suelo.
Otra Tifis vendrá y otra Argos nueva,
otras lides también, y sobre el Teucro
caerá otro Aquiles furibundo.
Mas, cuando luzcas toga, el marinero
dejará el mar y naos en reposo,
pues todo menester dará el terreno,
al arado rebelde, y de la poda
estarán enojados los viñedos.
De mentidos colores los vellones
no sabrán adornarse; y el carnero
su lana cambiará ya en suave grana,
o en amarillo, con gustar para eso
la hierba sola los cabritos rojos.
Volad, siglos dichosos, les dijeron
a sus ruelas las Parcas, con el numen
de los hados inmóviles de acuerdo.
Es hora ya; para tus grandes glorias
que seas grande, de Júpiter renuevo.
¿Ves que en su eje inclinado se estremece
el mundo, y tierra y mar y firmamento
palpitan de placer por lo que llega? ...

Se ha dicho que esta Egloga anunció la venida de Jesús, o la venida de un César justo para Roma, o la esperanza de una era de paz y abundancia para los hombres. Lo evidente es que Virgilio soñó en una era edénica, quien sabe si también confiándose en la perfección del corazón humano, a fuerza de trabajo, de paz y de educación creadora. Por lo demás, natural le pareció creer que si los hombres se transforman en buenos por la reestructuración de su naturaleza, su bondad había también de trascender a los ganados, a las bestias salvajes como el lobo del poverello de Asís, y, en general, a toda la naturaleza, porque la ciencia iría directamente a sus dominios para producirla en beneficio de las criaturas de la Tierra.

En las Geórgicas fue más claro Virgilio para decir sus sueños en claves de trayectoria social. Categóricamente dijo que había que educar al hombre en la escuela del trabajo y de la paz, convirtiendo en hoces y azadas las espadas. Y a manera de reproche por lo que no se hiciera todavía, en la primera Geórgica expresa:

¡Oh César!, hace tiempo divas ansias
te envidian de nosotros y se duelen
de tanto honor triunfal como te halaga.
Juntos están doquier lo bueno y lo malo,
las culpas por su número son tantas,
empuñar el arado es hoy deshonra,
están eriales todas las campañas
y sin labriegos, y las hoces corvas
hoy se convierten en terrible espada.

Quién sabe si Virgilio conoció de algún modo el pronóstico bíblico de Joel encarnado en el César: "Proclamad guerra, despertad a los valientes, lléguense, vengan todos los hombres de guerra. Haced espadas de vuestros azadones, lanzas de vuestras hoces; diga el flaco: Fuerte soy". Y quizá pensó también en Isaías, provisto del antídoto contra las palabras de su colega: "No alzaré espada gente

contra gente, ni se ensayarán más para la guerra”, porque “volverán sus espadas en rejas de arado, y sus lanzas en hoces”.

Pero en el pensamiento de los tres, no cabe duda, se pintaba el drama del mundo que hemos vivido y la esperanza de paz que hemos soñado, porque el mismo Joel quería la guerra como prelude de paz y prosperidad, como quiso Olmedo después de las sangrientas guerras de nuestra emancipación política. Pues mientras Bolívar se afanaba en asegurar la libertad y la democracia conquistadas por el inevitable recurso de las armas, fundando escuelas y más escuelas, y trayendo para ellas al mismo creador del Sistema Lancasteriano, nuestro Poeta virgiliano se dirigía al Héroe de su Canto para decirle en nombre de “la alegre muchedumbre” y los jefes que celebraban la Victoria de Junín:

“Victoria, paz, clamaban,
paz para siempre! Furia de la guerra,
húndete al hondo áverno derrocada.
Ya cese el mal y el llanto de la tierra.
¡Paz para siempre! La sanguínea espada
o cubierta de orín ignominioso,
o en útil arado transformada,
nuevas leyes dará...”

Aquello de convertir la espada en arado, después de ganada la guerra y conquistada la paz, significaba la forja de la nueva era soñada por los profetas y los poetas, mediante el trabajo, la comprensión americana. Y nuestros libertadores lo previeron, y lo dijeron y lo empezaron a hacer empeñando esfuerzos en favor de la educación popular. Lástima que las ambiciones despertaron al lobo y la fiera voraz se dedicó a borrar los surcos de la siembra empezada, la misma que —de seguir su ritmo— hubiera constituido el buen ejemplo para un mundo mejor.

Pero las ideas creadoras, los sentimientos generosos, los anhelos altruistas, soportan las duras pruebas y no fenecen nunca. Los

amables sueños de los amables soñadores de ayer, hoy vienen iniciando un valeroso intento de realidad, aunque bajo las peores amenazas de guerra. La Unesco, al tono con su Organismo Superior (las Naciones Unidas) se empeña en ir ganando, poco a poco, el futuro de paz y concordia por medio de la educación. Ojalá algún día nuestros descendientes, si sobreviven a la era atómica, lleguen a gozar el mundo que soñaron Isafas, Virgilio y Olmedo y que soñamos nosotros también para salvar el buen destino de la Tierra.

V

La Meta Posible

Todos aquellos apóstoles del ideal de la pacífica y laboriosa convivencia humana no pudieron pensar jamás que sus anhelos podían cumplirse sin elevar la cultura y el sentimiento social en forma masiva, ecuánime, poniendo en ejercicio los mejores recursos de la civilización. Debieron pensar naturalmente en la función educativa de las generaciones, dentro y fuera de las aulas, en los hogares y la sociedad. Debieron pensar en las obligaciones de los Estados y los gobernantes, de los padres de familia y maestros docentes, y también en la esencia de la condición del hombre, aptitud capaz de enclaustrar los instintos negativos, apaciguar las pasiones egoístas y regalarse, poco a poco, en la rectitud y claridad de la conducta de la persona consigo mismo y de la persona en el seno de la colectividad.

Hacer el bien a sí mismo y hacer el bien a los demás, para vivir en ambiente de justicia, fue el lema no solamente de los espíritus altruistas, sino hasta de estos generosos caballeros andantes que se encarnaron con lo bueno de su misión, en la figura del ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha. Este quiso para sí el amor de Dulcinea y la gloria de haber servido a sus semejan-

tes; y para los desamparados, para los humillados, para las víctimas de la opresión social, la reparación por la justicia de su brazo invencible y de su fuerza creadora. No quiso más tal vez, pero en las potencias de su redentora locura iba su grito tenaz con la demanda no de la igualdad social, sí de la igualdad de posibilidades para la vida. Y eso sólo se podía conseguir con la luz de las buenas enseñanzas, como él mismo las daba enseñándole a su escudero cuanto le hacía falta para el aporte racional, al tono con su época y el futuro que se aproximaba. Y entonces Sancho estaba personificando al pueblo desvalido que requiere de educación, de alegría sana, de ambiciones igualitarias para la lucha equilibrada por la existencia. Y si le ofrecía una ínsula para su gobierno, aceptaba que la dirección de los pueblos había de encomendársela al pueblo mismo, cumpliendo la función democrática de posibilidades, siempre sin quebrar la vara de la justicia. Por eso, en dos largos capítulos cervantinos, se entrega a dar tan sanos y sabios consejos al electo gobernante de la Insula Barataria.

Montalvo, con los "Capítulos que se le olvidaron a Cervantes", siguió la misma trayectoria del Maestro de la manquedad lepantina, y, más tarde, plasmó similar ideal Alfredo Pareja Diez Canseco por medio de su novela "Don Balón de Baba", parodia criolla del "Quijote" de Cervantes. Su héroe, Don Balón, es una imagen del Manchego, ubicada en pleno siglo XX, con la ansiedad de desfacer facismos y nazismos, porque la novela se publicó precisamente cuando Musolini y Hitler querían convertirse en dueños y señores del mundo.

Don Balón de Baba es montubio ecuatoriano, loco y soñador como Don Quijote, pero hecho del barro de América y confiado en lo que tantos dijeron que América será el futuro próspero de la humanidad. El, en un largo discurso que se asemeja a la Cuarta Egloga de Virgilio, aunque muy asido del prodigio de su voluntad y de su brazo, expresa:

"¡América! Este es el escenario de mis luchas y mis triunfos. De aquí haré brotar el nacimiento de la nueva vida que tendrá

alas firmes de esperanzas. En esta edad de las máquinas, todos los instrumentos de creación se hallan en mis manos. La Comuna de París es un ensayo. Lo demás, lo haré yo. El héroe máximo, el hombre de la época, el único. ¡Yo soy el elegido por las entrañas fuertes de la naturaleza! ¡Por mi voluntad habrá trabajo y pan! Los niños serán rosados y alegres y las mujeres, hermosas. Mundo mío, mundo que yo hago, que está naciendo de mis entrañas, que lleva mi sangre, mi mismo palpar, la misma cal de mis huesos. . .”

Don Balón, como Don Quijote, confiaba en su poder redentor para conseguir la ventura social. Pero en ese “yo” poderoso y altruista hay que colocar a los que hacen y seguirán haciendo el camino hacia el bienestar humano, camino que no puede ser otro que el de la educación dirigida hacia la concordia social, hacia el trabajo de cooperación recíproca, hacia la fraternidad de los pueblos.

No es utópico dar a la América la hegemonía del futuro mejor de las naciones del orbe. La “Declaración Universal de Derechos Humanos”, guía de la acción de las Naciones Unidas, nació en América mediante la “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre” adoptada por la Novena Conferencia Internacional reunida en Bogotá, en 1948. Allí estuvieron presentes las Delegaciones de los Gobiernos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos de América, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Sólo ellas hicieron la Magna Carta reconociendo, como hoy reconocen las Naciones Unidas, que “todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros”.

En la Declaración Americana se dio tanto valor a la educación, que hasta su texto circula panamericanamente con ilustraciones de grupos proletarios de adultos que reciben clases de enseñanza

primaria y de niños del pueblo que siguen regocijadamente las lecciones de sus maestras.

Entre los Derechos proclamados en Bogotá, podemos anotar algunos que directamente concurren a nuestro tema:

1º—Derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad e integridad de la persona.

2º—Derecho a la libertad religiosa y de culto.

3º—Derecho a la libertad de investigación, opinión, expresión y difusión.

4º—Derecho a la constitución y a la protección de la familia.

5º—Derecho a la preservación de la salud y al bienestar.

6º—**Derecho a la educación.**

7º—**Derecho a los beneficios de la cultura.**

8º—Derecho al trabajo y a una justa retribución.

9º—Derecho al descenso y a su aprovechamiento.

10º—Derecho a la seguridad social.

11º—Derecho de justicia.

12º—Derecho a la propiedad.

Los 28 artículos de los Derechos del Hombre se ciñen con este alcance:

“Los derechos de cada hombre están limitados por los derechos de los demás, por la seguridad de todos y por las justas exigencias del bienestar general y del desenvolvimiento democrático”.

Por lo tanto la seguridad de todos se ha de conseguir por la concordia fraterna; el bienestar general, por la educación dirigida e integral; y el desenvolvimiento democrático, por el espíritu de igualdad, desarrollando las posibilidades de cada individuo para beneficio propio, de su familia y de la sociedad.

El derecho a la educación se determina en el Art. 12:

“Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana”.

A este respecto, el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, puntualiza:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas por el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Rebasando el plano puramente educativo y entrando de lleno en la cultura misma, la Declaración Americana estipula:

“Artículo 12. Toda persona tiene el derecho de participar en la vida cultural de la comunidad, de gozar de las artes y disfrutar de los beneficios que resulten de los progresos intelectuales y especialmente de los descubrimientos científicos.

Tiene asimismo derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le corresponden por razón de los inventos, obras literarias, científicas o artísticas de que sea autor”.

El Art. 25 del Estatuto de las Naciones Unidas, dice casi lo mismo:

“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulte”.

En suma, el derecho a la educación para la convivencia pacífica internacional, proclamado por la Declaración Americana y ampliado y acoordinado a los altos fines de las Naciones Unidas, por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El derecho a la cultura, en ambas Declaraciones, constituye el patrimonio de la comunidad, sin desligarse de los objetivos éticos universales al servicio de la paz.

La Declaración Americana de Bogotá, además de los Derechos del Hombre, fija también los Deberes del mismo:

1º—Deberes ante la sociedad.

2º—Deberes para con los hijos y los padres.

3º—**Deberes de instrucción.**

4º—Deber de servir a la comunidad y a la nación.

5º—Deber de asistencia y seguridad sociales.

6º—Deber de trabajo.

El goce de derechos pues da también el cumplimiento de deberes.

“Artículo 30. Toda persona tiene el deber de asistir, alimentar, educar y amparar a sus hijos menores de edad, y los hijos tienen el deber de honrar siempre a sus padres y el de asistirlos, alimentarlos y ampararlos cuando éstos lo necesiten.

Artículo 31. Toda persona tiene el deber de adquirir por lo menos la instrucción primaria.

Artículo 35. Toda persona tiene el deber de cooperar con el Estado y con la comunidad en la asistencia y seguridad sociales de acuerdo con sus posibilidades y con las circunstancias.

Artículo 27. Toda persona tiene el deber de trabajar, dentro de su capacidad y posibilidades, a fin de obtener los recursos para su subsistencia o en beneficio de la comunidad”.

La concurrencia de los derechos y deberes del hombre y de los derechos de la humanidad, va hacia los objetivos de la educación al servicio del hombre y de la sociedad, para el disfrute de la paz, de la cultura, del bienestar espiritual y físico, etc. Se aspira, pues, a la entrada en una nueva era para el goce de la tranquilidad, de los progresos de la ciencia y la cultura, de los nobles atributos de la Tierra y de la calidad racional del género humano. Es decir, se aspira a cambiar el Drama del Mundo, sepultando sus caracteres trágicos para abonar los jardines de la prosperidad universal y convertirlos en escenario de una vida plena, capaz de honrar a la especie de que somos.

Consecuentemente, la educación coordinada con las necesida-

des actuales y futuras, con la acción del hombre y la sociedad, con las conquistas del bienestar individual y colectivo, con los caros afanes de la comprensión y cooperación de individuo a individuo y de nación a nación, con el testimonio de fraternidad al amparo de la paz, etc., etc., será la clave encontrada para decir que no en vano soñaron los profetas bíblicos, Virgilio con su Cuarta Egloga, Olmedo con su Canto a Bolívar, Don Quijote con su quijotería y Don Balón de Baba con su pronóstico de democracia universal.

Tuvo razón Sarmiento al decir que gobernar es educar, y el hombre siempre ha vivido bajo la tutela de los gobiernos (del hogar, de la sociedad, del Estado) en espera de las mejores luces y del camino más propicio para subsistir y perpetuar la especie.

Por lo tanto basta ya las guerras fratricidas, basta ya la explotación de los unos a los otros, basta ya las torvas ambiciones que precipitan los instintos, basta ya la desigualdad del pan y la alegría, basta el antagonismo religioso, los prejuicios raciales, y, en fin, basta cuanto destruye. Venga la educación para todos, por derecho impostergable. Venga la paz por la educación y el bienestar social. Vengan las ciencias y las artes y las letras, para el común disfrute de todos; pues lo que dan la tierra y el espíritu, es el más sagrado patrimonio de toda la Humanidad.

Renovarse o morir, dijo el poeta.

Transformarse para vivir en altura y equidad, debe ser nuestra meta.

Darío Guevara

REFORMAS INDISPENSABLES EN EL COLEGIO ECUATORIANO

Ligdano Chávez

Cuando al finalizar cada año lectivo se nos presenta, patetizado en toda su magnitud, el pavoroso cuadro del balance de estudios que corresponde a cada alumno en particular y a las instituciones de Segunda Educación en conjunto, viene muy propicia la ocasión de plantear las más imperiosas reformas al estatuto y a las costumbres vigentes, sugiriendo las mejores formas de solución; pues existen muchísimos problemas, tremendos por todo punto de vista, que son características de la organización, de las formas y medios de trabajo, de la tramitación administrativa y de la concepciones que se hallan dominando en esta materia, en nuestro País.

Qué difícil es remover el presente; cambiar el rumbo de actualidad; demoler, si es posible, la herencia del pasado y mostrar una nueva ruta para el porvenir! Sangre y lágrimas han corrido a torrentes muchas veces en la Historia por revolucionar un estado político y social de la humanidad. La Revolución Francesa es el prototipo de esos multitudinarios intentos.

En el seno de la Educación no es preciso utilizar las armas ro-

jas o blancas de la política común. Tampoco sería preciso el verbo de Mirabeau ni la penetración de Kant, o la agudeza de Unamuno. No obstante se requerirían muchos de esos atributos, similares por cierto; pero llamados a describir una gesta heroica para salvar, al fin, el destino de las generaciones que se educan.

No pretendemos cambiar el estado total de la Ley y las concepciones educativas. Señalemos lo más notorio, lo imperioso únicamente.

PRIMERO: LA PERDIDA DE AÑO.

La doctrina es muy clásica? Digamos que si. Mas lo que no podríamos conformarnos por entero es que la Educación contemporánea, mostrando tanta evolución, habiendo mejorado tanto con relación a los siglos que pasaron, todavía no pueda organizarse en tal forma que desaparezca el concepto de "año perdido". No sería posible de alguna manera educar, es decir permitir que los niños y los adolescentes y los hombres progresen y progresen siempre en función de sus capacidades y motivos? O es que no notamos la paradoja de haber trabajado un año entero y de haber construido mucho para luego perder todo. No hay duda. Pues luego, por simple resolución del capricho de uno, dos o tres números de la Matemática, decretamos que tal estudiante perdió íntegramente el año, el tiempo, el honor, etc.

Nada hay, en efecto, más trágico en la Segunda Educación, que la pérdida de un año. Rueda por los suelos la moral del estudiante. Sin que nadie ni él lo sienta, todos los "elementos naturales" (como decían los antiguos) se le sublevan: le persigue el Colegio: tanto que muchas instituciones que han educado desde siglos sólo a clases privilegiadas, no les aceptan más en sus aulas. Le persiguen los amigos, los hermanos, los padres, la sociedad: todos; directa o indirectamente; conciente o subconcientemente. El desasosiego cunde en el ámbito de aquel estudiante caído en la tragedia: da origen, casi siempre, a disturbios y muy serios en el

seno de lo más grandioso que cuenta la sociedad humana: la familia. El prestigio, la tranquilidad de ese infeliz ser humano se pulveriza. Desde los mismos educadores suelen forjarse un prejuicio ("bien sentado") sobre la calidad de los alumnos que perdieron el año; así mas tarde lleguen a ser Coroneles, Ministros, Diplomáticos, etc.

¡Perder un año! Nada hay comparable con semejante tétrico, funesto desenlace.

La sanción se multiplica casi siempre, a través de los tiempos. Varios años transcurren, quizá 10, 15, 20 o más y todavía se recuerda ese hecho como un estigma que jamás puede borrarse ni superarse". Perdió el año". Perdió **tal preciso** año. "Fue mi compañero de Colegio, se graduó después porque perdió el año. Después de perder el año, abandonó los estudios". (Las comillas quedarían cortas en número para transcribir tantas frases que la sociedad repite).

!Qué calidad insuperable de fracaso!

Miremos si tan maquiavélica demolición del espíritu humano tiene aspectos positivos.

Qué conseguimos, realmente, con la repetición de los años? "Me hicieron un bien, haciéndome repetir el año, se dice, desde entonces soy muy bueno en Inglés, en Matemáticas, en Gramática, en Química, en Educación Social, etc." No es raro oír expresiones de ese estilo. No podríamos negar que carecen de sentido. Ya lo creo. Menos que es medida creadora. Aceptemos también.

Si un estudiante no ha satisfecho los estudios, si no "rinde", como quisieran los eminentes catedráticos, si no ha reunido la cantidad avara de "puntos" prescritos y sancionados por el Reglamento y la Ley de Segunda Educación vigente, si no sabe un minimum de conocimientos que en cada año se le exige, lo justo, justísimo, así mirando las situaciones en globo, es que pierda el año y, "santamente", lo repita. Al hacerlo, madura en su desenvolvimiento físico y mental, adquiere mayor experiencia; sus capacidades de comprensión se dilatan cada vez más; la asimilación de conoci-

mientos ya no le es problema de inaccesible solución; la seguridad personal; el dominio sobre sí mismo; la confianza en el presente y en el futuro, de ordinario crecen...

Si no existiesen aspectos positivos hace mucho tiempo que la situación habría cambiado. Pues sí tiene aspectos y ventajas positivas.

Creo, sin embargo, que si balanceamos lo positivo y lo negativo de tan espeluznante problema, la situación se desborda sin dudar que alguno que intente capacidad de contenerle, por el lado negativo: la vulnerabilidad es patente e indiscutible.

Estoy seguro que más destruimos la mentalidad, la personalidad, el alma misma de la juventud, que construirla armónicamente como es el cometido esencial de la Educación. Muy especialmente de la adolescencia, por ser la edad de profundas crisis, la edad de las más hondas transformaciones, pugnas, incomprendimientos, aventuras, evasiones...; más eclipsamos el normal desarrollo que encauzar el yo y el superyo por los senderos del aprendizaje, de la esperanza, de la fe y ansias de optimismo que necesita el espíritu inconforme y soñador, inadaptado y constructor incansable, rebelde y tierno, razonador y emotivo de la juventud.

Digamos el ideal. Salta demasiado a la vista. Podría ser entonado, más que la Marsellesa en otros tiempos, por centenares de miles de púberes ecuatorianos. La Segunda Educación nacional tiene que organizarse de tal manera que la adolescencia vaya trazando los cauces profundos de sus propias capacidades, siga la luz clara y fulgente de sus propias necesidades, busque los inciertos caminos de la cultura presente que tanto tarda en abrir campos de trabajo y de futura ciudadanía a los adolescentes. La Segunda Educación tiene que establecer la relación directa entre el nacer y el crecimiento de aptitudes individuales y colectivas y robustecerlas al fragor de la vida real.

Debe la Segunda Educación, ser una interminable **EDUCACION PROGRESIVA**.

Debe forjar personalidades. Siempre: siguiendo el ritmo de

cada individualidad en función del grupo y de los grupos dinámicamente considerados; anulando los fracasos en todo lo posible, o reduciéndolos. Que se prendan llamaradas fulgurantes donde el material humano permita hacerlo; mas que no se intente objetivo semejante si las capacidades brotan por otro lado, con otros matices y formas impuestas o no advertidas, como ofreciendo castillos señoriales, de recia estructura, al margen de únicas aspiraciones que a veces nos proponemos, cerrando los ojos a otras formas de realidad creadora y que tanto beneficiarían a la juventud y a la nacionalidad. Es hora de comenzar la reforma de la Segunda Educación, ofreciendo un nuevo tipo de Colegio, humanístico-técnico, orientado a la vida.

Y en estas palabras no debemos tener ninguna duda. Su profundidad de sentido debiera llegar al corazón de los padres de familia, de los gobernantes y, sobre todo, de los educadores, para esbozar otras formas de vida estudiantil que no ocasionen primeramente destrozos incalculables en el espíritu y en la vida de los adolescentes para, después, construir sobre las ruinas y casi siempre en forma de vida resultante de múltiples fracasos.

Cómo solucionar en el terreno concreto de la Educación? He ahí el problema. Que yo os invito a pensarlo, a discutirlo y a solventarlo, sujetándonos al tema que nos ocupa.

Mucho queda sin embargo por mostrar. Prefiramos, por esto, antes, mirar los casos de mayor agudeza dentro de la generalidad de situación que plantea el problema.

Cómo y cuándo se pierden los años?

No hace falta detallarlo. Los casos "cumbres" son demasiado conocidos. Se pueden perder los cursos lectivos o "años" por una o por más cantidad de materias de estudio. Rarísimos son los casos de pérdida por la mayoría de materias o asignaturas que obligadamente tiene el estudiante que tomarlas en cada año. Lo muy común es que las pérdidas se produzcan por pocas materias: una, dos o tres. Nada más. Pero también si alguien se admira que hay pérdidas por una sola materia, hay que recalcar que si, que

también se pierden los años "enteros", por una sola materia.

En el caso de los "puntos" o, sus equivalentes, las calificaciones: se producen, lo sabemos muy bien, pérdidas profundas, insalvables, cuando el estudiante ha obtenido extremadamente bajas calificaciones; tanto que le es imposible llegar a las "bases" exigidas por la Ley y el Reglamento correspondiente, en las escalas oficiales de calificación.

Pero otras veces, no raras por cierto, la pérdida se produce por la falta de poca cantidad de puntos: tal vez cuatro, tres, dos, quizá ¡un punto! Nada más.

En estas situaciones, nosotros, los catedráticos adoptamos tal adusta y rígida posición, impertérrita por todo lado, que medimos cuantiosamente la importancia de los puntos, de cada punto, de cada medio punto, de cada milímetro de punto... con la miseria del avaro que no permite siquiera observar sus auríferos tesoros.

Y esta esquirra de esfuerzo, desarticulada en la ancha esfera de la personalidad de cada adolescente, esta minúscula brizna de ambición no lograda, este medio sesgo, medio paso o síntoma de desliz, al parecer insignificante, desquicia y echa por tierra el edificio total del individuo, derribando todo el año, como una sola monolítica pieza, mas cohesionada que las energías cósmicas que mantienen indivisibles a los átomos. Echa a rodar cuantas veces, todo un porvenir. Y cual crecido río que ha salido de madre, arrasa todo cuanto encuentra a su paso, sembrando desastres y desolación por doquier.

La situación del infeliz estudiante se torna incalificable cuando la pérdida es en reincidencia. Pues los estudiantes ecuatorianos de Segunda Educación tienen derecho a repetir una sola vez el año. Nunca dos ni tres veces.

Hace muchos años, esta clase de estudiantes eran permitidos; y sólo se les llamaba "los patriarcas". En la actualidad no. Desde la vigente Ley de Segunda Educación, promulgada el año 1947, los "patriarcas" se terminaron. Pasaron a ser "Figuras históricas".

Si por dos ocasiones consecutivas han perdido el año (salvo

enfermedad o retiro voluntario o de calamidad doméstica), se elimina la posibilidad de jamás volver al Colegio.

Tienen los adolescentes, hombres o mujeres y a cualquier nivel que de estudios se encontraren, que abandonar definitivamente las aulas escolares y buscar alguna otra orientación, trabajo; empleo u ocupación, en la vida.

Podemos aceptar tal medida y aún afirmar que está bien. Empero es de tal manera extrema que nunca más, legalmente, se le permite volver a los estudios cortados con tanta violencia. Es enorme pena, por poco pena "capital", pena que no termina nunca, ni siquiera prescribe. Hasta los delincuentes sentenciados a reclusión mayor, por crímenes de la máxima sanción, quedan libres a los 16 años. La condena se cumple y la libertad se recobra. Mas el estudiante de Segunda Educación en nuestro país, que pierde por dos veces el mismo año, debe nunca intentar volver a reiniciar los estudios!

Cuántas cosas y situaciones funestas se producen por la pérdida de los años. Si pudiésemos describir los cuadros de angustia que unos tras otros se suceden: padres y madres que imploran por un punto, uno, nada más. A veces por dos, o tres. Hermanos y hermanas que hablan a un Profesor y al otro y a otros. Personas amigas que ruegan y piden y solicitan y reclaman conmiseración de alguna manera. Actos de magnanimidad loable; actos de desesperanza, ruptura de amistades; fugas, violencias, amenazas: corrientes ocultas de acciones... y cosas... y sucesos imprevistos. Situaciones, realmente nada creadoras ni educativas, ni, menos, moralizadoras.

Las medidas y los acuerdos o resoluciones tomados por Juntas de Profesores o por Consejos Directivos son infalibles? No siempre. Qué cosa es infalible entré los hombres? Por cualquier motivo, poderoso, poderosísimo si el término cabe, se tornan fallibles, se cambian, se revocan o se quiebran. La justicia no siempre es igual para todos.

* Mejor es, por fuerza suspender la descripción y proponer los

remedios legales y pedagógicos que convengan para superar tanto mal que producen las pérdidas de los años.

Hay que comenzar cambiando la concepción, en esta forma: del sistema de totalidades, esto es de perder o ganar el año como unidades indivisibles, conviene pasar al otro sistema, de ganar o perder los años por materias o "créditos".

No debe entre nosotros dejarse por más tiempo esta situación. Tantas veces aludida. De modo urgente e imperioso debemos adoptar ese otro sistema. Por ser más humano, más justo, más conveniente y que elimina en altísimo porcentaje las catástrofes del presente.

Inconvenientes de administración tienen que surgir; mas hay que enfrentarlos.

Cuando frecuentemente hemos pedido esta reforma, nos han respondido (altos funcionarios de todo tiempo), que no es posible todavía en el Ecuador.

Nos faltan recursos, dicen, nos faltaría personal docente, nos faltaría la costumbre de vivir otra etapa de mejor suerte para la adolescencia, diríamos por último. Se cree que solamente es posible en países capitalistas; cuyas amplísimas capacidades económicas den oportunidad para costear mayor número de docentes que el actual para atender a tanta diversidad de horarios que el nuevo sistema requiere; pues las facilidades de horario deben ser tantas cuantos requerimientos grupalmente distintos sean menester.

Tenemos que reconocer que, en parte, es muy cierta esta situación; mas no al extremo. Sabemos que todo sistema de estudio por materias exige grandes posibilidades de horarios, combinados de tal suerte que ningún estudiante sea perjudicado en la situación que vitalmente necesita. Y, algo más, que no es comparable con ninguna situación, si de similitud se tratase, con nuestro sistema "cerrado" de actualidad. El otro es demasiado libre.

Sin embargo hay mucho de exageración en estas concepciones. La libertad no implica desorganización; sino, sólo otra ma-

nera de organización y administración: la generalidad de estudiantes sigue grupos comunes. Los estudiantes que forman grupos derivados de las grandes frecuencias son escasos; y, en esta forma, no es mayor la complicación que se presenta.

No obstante, no es aconsejable cerrarnos obstinadamente al margen de la situación para seguir con el sistema anticuado de actualidad y negarnos a buscar soluciones adecuadas, o vivir en la paz, en la mollicie, en la conformidad que nos es usual y no advertir los tremendos problemas que hemos analizado.

Podemos tomar un sistema medio; algo así como de transición. Mas tarde iríamos a una transformación radical y totalmente evolucionada.

Hoy sería suficiente permitir que los estudiantes que hayan perdido el año por una dos y hasta tres materias, fundamentales, instrumentales, o "secundarias" (como cree la gente, inclusive la gente profesional), gocen del privilegio de recibir clases suplementarias, en horas y días de "nivelación de estudios", extra-horario general, con los mismos profesores del Colegio, y cuando se sientan con los bríos suficientes de rendir nuevas pruebas finales, en cualquier mes del año, con plazos reglamentados y señalando el máximo desde luego, soliciten la regulación de los exámenes anteriores frustrados o de las actividades artísticas, manuales o gráficas no aprobadas, para normalizar, en consecuencia, el año que se encuentren cursando.

¡Qué brillante situación sería para los preteridos estudiantes que hoy, en un anonimato impresionante, se hunden en el fracaso, en el desdén colectivo y en el olvido ciudadano y de sus autores, los docentes y los Colegios que no saben señalar los destinos de luz verdadera que la juventud necesita en función de su yo y sus capacidades!

Pregunto yo, si un estudiante, de cualquier curso y de cualquier materia, aun en las más riesgosas de actualidad, tales como Matemáticas, Inglés, Alemán, Francés, Física, Química, Castellano, que ya internacionalmente se dice español, o la que fuere, des-

pués de un mes, o dos o un trimestre o dos trimestres o el año lectivo entero en última instancia, recibiendo nuevas orientaciones en el estudio retrasado, sujeto a un nuevo régimen de revisión, (de materias, de actividades y de peligros), en un intenso período de manejo de libros y materiales audiovisuales y estudio individual, en una nueva etapa de comprensión serena de los tópicos que se le presentaron atropelladamente durante el año, y cuyo tropel atiborró la cabeza y no le permitió rendir igual que los demás, no estaría en condiciones (y óptimas naturalmente) de rendir más y mejor y legalizar el año perdido con tan funestas consecuencias?

Esta solución es fácil, acertada y no complica en nada al señorial régimen de estudios de sentido tradicionalista que tenemos, a fuerza de ser herederos del pasado.

A tiempo tenemos que anotar que no se trata de un arrastre de materias. Esa es otra situación. En ese caso, el estudiante está obligado a repetir la materia: arrastrarla todo un nuevo año; y mezclándose en los grupos naturales que se formaren o de los Cursos comunes.

Lo que propongo es otra cosa. Es, llanamente, una forma de estudio dirigido o estudio de nivelación. Conveniente a todas luces.

Si la economía del plantel secundario no permite pagar a los docentes por esas "horitas" extras, se podría también permitir la libertad de preparación, descargando la responsabilidad futura a los propios estudiantes y a los padres de familia; manteniendo solamente la obligación de presentarse periódicamente a rendir los nuevos exámenes y, algo más, señalando por lo menos tres intentos.

Esta situación es lógica por una parte; humana, por todo punto de vista; y psicológica por el espíritu que le anima. Devuelve las situaciones anormales o alógicas del sistema que tenemos y que lo defendemos a pies juntillas. Ilógico es, nadie puede sostener lo contrario, que por un punto (uno o dos o tres también), (reiteramos suficientemente), se pierda, por simple resolución, la mayor

cantidad de aprendizaje que la vida de cada estudiante logra atesorar en un año de labores, de sacrificio y de esfuerzo.

SEGUNDO: LOS PERIODOS DE ESCOLARIDAD.

Vive y se desenvuelve la Educación ecuatoriana en el régimen de anualidades.

Convendría cambiarlo al otro, semestral? Se ha propuesto alguna vez, se ha ensayado? ¿Así, a priori, conviene o no? Qué resultaría si a título de ensayo y experimentación lo llevamos a la práctica por un año, por un bienio, por un quinquenio, quizá?

Discutiremos suficientemente este interesante problema.

Pero hay que asir algunos antecedentes y algunas realidades.

La Sierra y la Costa o Litoral, a más del Archipiélago de Colón (aunque Colón a esas islas no llegó) y el vasto e impresionante Oriente ecuatoriano, mantienen cálculos distintos de años lectivos y lapsos de vacaciones. En más de un Congreso de educadores, en más de un seminario y en más de una reunión oficial de dirigentes de la Educación nacional, se ha propuesto la igualación de estas diferentes temporadas de estudio y de vacaciones.

Hoy, tal vez no notamos perfectamente, hay "poco estudio" y "muchas vacaciones". Esta es la realidad.

La sugestión anterior siempre ha fracasado. Y hasta un periodista, el más batallador y tajante de nuestro tiempo, Juan sin Cielo, echó por tierra, con su lenguaje propio, tan peregrina proposición. No hay manera "meteorológica, diremos, de igualar los períodos de estudio y de vacaciones de las regiones todas y distintas del país.

Analicemos el régimen semestral.

Los períodos lectivos duran cinco meses. El sexto mes se le dedica a vacaciones.

El año, por lo tanto, queda dividido en dos semestres.

Tomemos primeramente el asunto tan debatido en estos tiem-

pos: la nivelación de los períodos lectivos en la Sierra y en la Costa.

La nivelación de los períodos anuales no es posible. Reiteramos. Pues el Magisterio de la Costa preferiría mantener su régimen. El de la Sierra, también. Cuál de los dos cedería, sacrificándose por las condiciones climatéricas de cada región? Ninguno.

A cambio de esta situación, la homogenización de los períodos semestrales, es muy posible y sin grandes dificultades.

Tomemos, como primera enunciación, dos formas:

1^a—El primer semestre lectivo abarcaría los siguientes meses: **setiembre, octubre, noviembre, diciembre y enero.** FEBRERO, VACACIONES. El segundo semestre: **marzo, abril, mayo, junio y julio.** AGOSTO, VACACIONES.

2^a—Comprenderían los siguientes meses, el primer semestre escolar: **octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero,** MARZO, VACACIONES. **Abril, mayo, junio, julio y agosto,** el segundo semestre. **SETIEMBRE, VACACIONES.**

Cuál de estos regímenes de tiempo convendría a la vez para la Sierra y el Litoral? Me parece que la diferencia no es mayor. Se puede elegir el uno o el otro, con altas probabilidades de buen éxito.

La armonización de los estudios es muy posible, con solo reajustar los programas de una u otra región para comenzar a la vez, después de dos o tres años, un mismo ciclo de programas.

Ya no hablaríamos de años lectivos, ni cuando comienzan ni cuando terminan. Nos referiríamos, siempre a semestres. Todo, todo se organizaría así, en función de los semestres de estudios.

Entonces las ventajas aparecen muy claras: los meses de vacaciones serían íntegros, dedicados sólo a tal período de descanso, inclusive administración. Las matrículas se realizarían en pocos días, tal vez de tres a cinco, no más. Las clases comenzarían de inmediato. Los cinco meses serían de trabajo continuado, salvo los días de fiestas cívicas. La semana del estudiante se realizaría en

una sola, para todas las instituciones, desde el Jardín de Infantes hasta la Universidad. Los sistemas de calificación se modificarían, también adoptando una norma para todos los ciclos, igual, uniforme. Los exámenes se disminuirían: ya no serían cuatro en el año, como sucede en el Colegio y en la Universidad. Pues solamente en las antedichas pruebas se gasta un mes. Serían dos semestrales: uno a los tres meses; otro al finalizar el semestre, siempre acumulativo.

El problema insoluble que hoy tenemos, de los "pases", se resolvería definitivamente, una vez nivelados los programas de estudio con igual tiempo de realización, esto es de iniciación y finalización para la Sierra y el Litoral.

Otras situaciones, por ejemplo, la conveniencia de unificar, entregando siempre a nacionales la administración de los cursos de vacaciones, y los estudios de los Normales de Capacitación para el Magisterio, se efectuaría con mejores auspicios que en la actualidad. Ya sería posible reunir grandes grupos de profesionales, en cualquier lugar del País, sin diferenciar Profesores de la Costa o de la Sierra, aumentando el regionalismo, como hoy sucede. El intercambio universitario sería también de mejores perspectivas.

No negamos el sacrificio que el hombre tiene que sufrir ante las inclemencias del tiempo. En la Sierra habría que trabajar desde setiembre, en el un régimen. Pero es mes que ofrece posibilidad para el trabajo. Y hasta agosto si se prefiriera el otro. Esta sería una situación más recia, porque el verano no deja de ser muy lleno de sol y de vientos. Sin embargo, descansar un mes cuando el invierno es demasiado crudo, es actitud que también conviene.

En el Litoral la situación es mucho más delicada; porque hoy las vacaciones finales van de enero al mes de abril, por todas las razones conocidas. En el régimen semestral, primeramente determinaríamos cuál de los meses conviene mejor para vacaciones: si febrero o marzo. Entre agosto y setiembre no supongo que exista mayor disputa. Lo difícil, muy difícil es conseguir que el hombre, que la mujer ecuatorianos, se dispongan a trabajar, se predispon-

gan a forjar una gran nacionalidad por medio de la Educación. Lo difícil es también que encontremos autoridades, colectivamente consideradas, no solamente Ministros y Jefes de Sección, en tanto individuos, que se propongan renovar efectivamente el estado actual de la Segunda Educación, relacionándola con todo el que debe llamarse "SISTEMA DE EDUCACION NACIONAL".

Esta sugerencia del cambio en semestres y de altas posibilidades para igualar los estudios para la Sierra y el Litoral, debe ser discutida y, acaso, sometida a un **referéndum** entre los padres de familia o entre todos los elementos interesados en el vasto problema de la Educación nacional.

A veces, mucho cuidado con lo que voy a exponer, se piensa desde los escritorios ministeriales que es posible experimentar alguna organización en instituciones o en sectores de la Educación, sin tener en cuenta el rol general dentro de la gran unidad que corresponde al "Sistema nacional". Por ejemplo, hace muchos años, 22 o 23 ya, se crearon los Normales Rurales y este régimen de trabajo semestral se consultó para dichas instituciones nacientes. Parecióles acertadísima la medida, a los organizadores ministeriales. Pudo serlo. Pero desmembrar esta disposición de todo un régimen nacional de anualidades era someter de antemano a una próxima eliminación del nuevo reparto del tiempo de trabajo y vacaciones. Así sucedió. Y los Normales Rurales volvieron a incorporarse al régimen general del País.

Los programas se distribuyen por semestres también. Y las "pérdidas", que tanto hemos analizado en páginas anteriores, se reducen, como ya enunciamos a circunstancias mucho menores.

En resumen, la conveniencia se muestra clara. Esto si, habrá siempre oposiciones, porque los rendimientos futuros exigen mayor sacrificio que en la actualidad. Mas al País, como "ECUADOR" le conviene.

Lectores. Aceptad la invitación de discutir y propalar su vigencia.

TERCERO: LA LIBERTAD Y SEMILIBERTAD DE ESTUDIOS

El problema primero, la pérdida de años conlleva, de alguna manera a ésto: la inexistencia de libertad o, al menos, semilibertad de estudios en el Ecuador.

Vivimos un sistema educativo cerrado, reglamentado, exigente por igual para la totalidad de alumnos ecuatorianos y extranjeros que estuviesen estudiando en nuestras instituciones. Así, al simple mirar, todo está bien. ¿Qué se podría cambiar? Cómo incrustar en un nuevo régimen de reglamentación, de superlegalización de estudios la libertad o por lo menos la semilibertad. Pues, no es difícil y sí muy conveniente.

Hay casos de estudiantes que sufren accidentes, que por enfermedad se ven obligados a separarse del Colegio, casos dolorosos que les obligan a buscar prematuramente trabajo o iniciar formas lucrativas o económicas de sustento, a veces personal y familiar, por haber quedado en la orfandad o en la miseria, casos —y harto frecuentes— de jóvenes que pertenecen a hogares paupérrimos y desamparados que no les queda ni un céntesimo de dinero para subvenir a los gastos que demanda la Segunda Educación.

Todos ellos y otros tantísimos casos que a diario los vemos, quedan fuera de la Educación Secundaria. El Colegio Nocturno ha salvado ya generaciones enteras de esta adolescencia trunca en sus aspiraciones de Segunda Educación y menos de Educación Superior. Pero hay unos tantos adolescentes fuera de los lugares donde dispónese de Colegios nocturnos, o, a veces, la falta de comodidad, de salud, de tiempo también, ni siquiera les permite concurrir a un Colegio nocturno. Pueden llegar a ser hombres de dinero, ocupar situaciones políticas de relieve, transcurridos los años y madurados los hombres, pero Bachilleres, jamás, o nada de cuanto la cultura contemporánea concede en Títulos en diversos niveles y orientaciones que ofrece o es fundamento la Segunda Educación.

Por todo aquello ya es hora de implantar, en la Segunda Edu-

cación nacional, el régimen también de libertad de estudios.

Muchos otros países, inclusive latinoamericanos, lo tienen. El fenómeno educativo favorece enormemente, visiblemente, al desenvolvimiento cultural de las masas, especialmente de las clases trabajadoras o productoras efectivamente.

La inteligencia humana funciona con Profesor y también sin él, con ligeras ayudas u orientaciones; produce con asistencia y cumplida al Colegio y también sin ella, da resultados sorprendentes con regímenes de control, de disciplina, de exigencias interiores y exteriores, o sin tanto perifollo y paramento.

Cuando un ser humano confronta situaciones de apremio, de angustia y necesidad inaplazable, cuando la vida agudiza sus crueldades, cuando todo en nuestro derredor se cierra y el espíritu mismo se oprime y hasta se quebranta y se eclipsa, mejor reaccionan las capacidades creadoras y la formación se perfila con definidos y recios contornos.

En estos casos, la Educación se desenlaza como autoformación, y nada raro sucede si oficialmente, de comienzo a fin, confiamos que la Educación se ha de producir de tal manera, autónomamente, inclusive con una férrea voluntad y una filosofía propia.

Los mejores hombres que la humanidad ha tenido se han forjado por sí solos. ¡Qué diríamos de un Lincoln, de un Montalvo, de un Franklin, de un González Suárez!

La Educación ayuda muchísimo. Adelanta el trabajo, ahorra energías; enrumba prodigiosamente a las generaciones humanas. Pero también es tal cosa para quienes menos poderes de autoformación disponen, para el adolescente muy medio (o mediocre) o inferior. Y los que poseen dotes de individualidad definida y definitiva en cada instante, a cualquier altura se entiende, en medio de la Educación organizada y dirigida sistemáticamente, conforman su personalidad guiados por clarísimas aptitudes para la autodidaxia, para la autoformación, el autogobierno o autocontrol y la autodirección frente a los azares de la vida.

Fundamentos psicológicos y filosóficos sobran. Lo que falta en el Ecuador es ponerlos en práctica.

En el caso de los estudios tenemos que abrir, estoy diciendo mal, el Ministerio de Educación, el Ejecutivo y la función Legislativa del País, tienen que abrir la posibilidad de oficializar estudios, libremente, por parte de quienes se sientan capaces y hayan probado períodos de estudio individual.

Las prescripciones legales y reglamentarias advienen con la reforma. Lo que tenemos que conseguir es la facultad. Es decir la reforma oficial.

La libertad de estudios exigiría, tal vez, matrícula provisional por períodos iguales que los prescritos para los estudios reglamentarios y la obligación de rendir los exámenes finales ante tribunales serios y responsables, tomando como punto de referencia la totalidad de los programas oficiales en vigencia; la obligación de realizar trabajos prácticos, de leer obras fundamentales, de efectuar experiencias indispensables, etc.

La libertad para estudiar debería estar condicionada a la comprobación de trabajo que acarree la imposibilidad de asistir al Colegio, etc.

Si tuviéramos orientadores vocacionales o educativos, ellos constatarían estas situaciones y las autoridades concederían, mediante decretos especiales, la libertad de estudios.

No sería una libertad total, a pesar de que también en esta modalidad existe en otros países, sino prevista, comprobada, necesaria, justa.

El paso directo de la situación actual a la práctica de la libertad de estudios podría acarrear alguna sorpresa nacional, como cuando Montalvo, en su tiempo, al decretarse la libertad de estudios, se fue tranquilamente a leer y leer, plácidamente, en un peñón del río Ambato, por largos años, no los temas de las materias universitarias de estudio, sino las obras clásicas, la maravilla de la Filosofía y la Literatura clásicas para que el tiempo le elevase a la más alta representación, tribuno excelso, de las letras americanas y ecuatorianas en el siglo XIX.

Para evitar esa situación, al menos podríase implantar el ré-

gimen de semilibertad de estudios. Consistiría en una situación media, entre la asistencia a la totalidad de clases y la recepción de la totalidad de lecciones por parte de los catedráticos y la obligación de concurrir solamente a una parte de ellas, recayendo el resto de las responsabilidades en los estudiantes interesados en acogerse a la mencionada facultad legal.

En tiempos pretéritos hubo discriminación de raza, de potencialidad económica, de alcurnia, para ingresar en los Colegios y en las Universidades. Esos remotos y pintorescos tiempos pasaron, y ya solo la maravilla del cinematógrafo nos deleita con tan valiosos cuadros y escenas del ayer. Vivimos hoy un llamado período de democracia. Porque a nadie se le prohíbe, simplemente, que estudie, en la forma y en las instituciones que él y los familiares crean conveniente y puedan en el cálculo económico de acuerdo a la vez con los anhelos de superación cultural.

Pero todavía vivimos la discriminación indirecta de la economía y del tiempo o de las diferentes circunstancias de la vida.

La libertad de estudios y en todos los niveles, es el único recurso para salvar la democracia educativa en la amplitud total de su acción.

Pues no se justifica que sectores cuantiosos de ecuatorianos se releguen a los márgenes de la cultura sancionada por estudios, de las profesiones sobre bases de Segunda Educación y Universidad, por no disponer de ambiente propicio y potencialidad económico-familiar para continuar los estudios y la formación Secundaria y superior; poseyendo en cambio aptitudes y capacidad de esfuerzo creador tanto como para salvar individualidades y generaciones enteras de nuestra nacionalidad.

Cuánto agradecería a los ecuatorianos, amantes del verdadero progreso de nuestro pueblo y de la salvación de las juventudes necesitadas, que el Estado, por manos de sus probos Legisladores y Ministros y autoridades y técnicos en general, inaugure tan valiosa reforma en la Segunda Educación Ecuatoriana!

El porvenir, que todo lo transformará, aquilatará con acierto que hoy no vemos el fondo de verdad y de justicia que hemos expuesto.

HOMENAJE AL DOCTOR OVIDIO DECROLY

CINCUENTENARIO DE LA FUNDACION DE LA ESCUELA DE L'ERMITAGE

Por José I. Guarderas

Biografía del Doctor Ovidio Decroly

El 23 de julio de 1871, en la pequeña villa belga de Renaix, situada en los confines de Francia, nació Ovidio Decroly.

Desde temprana edad vivó placenteramente observando las plantas y las flores cultivadas con esmero en el extenso jardín que circundaba su casa, y compartiendo las actividades de los jardineros, cuidando pequeños animales y manejando algunas herramientas del taller. Esa primera visión del mundo le impresionó vivamente y parece que ella orientó toda su vida, y, sin duda, hizo nacer en su espíritu el amor por la naturaleza y el estudio mediante la acción. Manifestó, una preocupación grande por reunir colecciones de cosas, animales y plantas y declaró su deseo de ser médico.

Cuando cumplió seis años de edad, impulsado por inclinación a la música, principió a aprender violín, y a medida que crecía, su sensibilidad de artista se desarrollaba. Más tarde, los genios de la música fueron modelos que le proporcionaron horas gratas en su agitada existencia.

En la escuela primaria, desde el primer año, puso de manifiesto su clara inteligencia y la habilidad para realizar el trabajo que sus maestros le encomendaban. Concluída la primaria, ingresó al Ateneo de Tournai; pero Decroly, espíritu ávido de experimentación, no pudo acomodarse a la enseñanza teórica del latín y a la verbalista y de pura memoria de las demás asignaturas, y si a esto se añade algunas heridas morales que sufrió su personalidad, que sentía inclinación irresistible hacia la independencia, como estudiante tuvo un mediocre rendimiento al finalizar el primer curso. Por ese fracaso abandonó Tournai y pasó a Malinas, en donde encontró una relativa satisfacción a sus aspiraciones con la enseñanza de la música y del dibujo; pues todo lo demás era tradicional y rutinario. En el tercer año de humanidades latinas, Decroly encontró un curso de Ciencias Naturales bien orientado y pudo asistir libremente al laboratorio; esa actitud de sus maestros marcó un cambio radical en sus estudios secundarios. Desde entonces, con más entusiasmo, alimentó su pasión por los hechos y las experiencias y toda su actividad intelectual se desplegó abiertamente. En el año 1889, concluyó la secundaria, después de haber conquistado el primer puesto.

Ingresó a la Universidad de Gante, con el propósito de estudiar medicina, pero su adaptación al nuevo ambiente fue bastante lento. Apenas pudo vencer el primer curso. Sólo cuando le obligaron a asistir al hospital, satisfizo su tendencia, produciéndose en el joven estudiante un cambio marcado. A partir de este momento, se reveló el trabajador infatigable y su ferviente amor por el descubrimiento científico le impulsó a continuar por nuevos derroteros en las zonas más ignoradas de la ciencia médica. Curso tras curso, sus triunfos estudiantiles fueron encomiados por los sabios de la época. Año tras año, supo superarse mediante su consagración ejemplar al estudio y a la investigación, hasta alcanzar con brillo el doctorado en medicina.

En el último año de vida estudiantil, promovióse un concurso universitario. Intervino Decroly con un trabajo sobre las toxinas

y antitoxinas, que por su valor científico fue laureado. Gracias al triunfo obtenido en dicho concurso del año 1896, consiguió una beca de estudios en el exterior. Con el fin de especializarse pasó a Berlín, en donde trabajó en las clínicas de los doctores Langerhaus, Mendel y Joly. Fué a París y continuó sus estudios de especialización con los profesores Raymond y Joffroy. De regreso a Bélgica fue asistente del doctor Glorieux, en la Policlínica de Bruselas.

Desde un principio llamaron su atención los niños anormales; por eso, en 1901, secundado por su joven esposa, fundó en Uccle, arrabal de Bruselas, un Instituto de enseñanza especial para retrasados y anormales, que aún subsiste. Con este trabajo humanitario logró multiplicar sus observaciones y estudiar las enfermedades mentales, dominio en que el doctor Decroly dejó desplegar libremente su gran corazón y su amor por la infancia desventurada y la humanidad.

Bien pronto fue nombrado médico inspector de las escuelas de anormales que existían en Bruselas, lo que le dió motivo para interesarse por el trabajo de los maestros de escuela, puesto que los limitados progresos alcanzados por los niños deficientes, con los procedimientos tradicionales, exigían un sistema educativo que se adaptase a sus intereses y reacciones. Es entonces que Decroly concibió un nuevo sistema basado en centros de interés y juegos educativos; con el que cada uno de los pequeños anormales podría realizar y poner en juego sus actividades de acuerdo con sus propias posibilidades.

La experiencia adquirida en la educación de los deficientes mentales le hizo aceptar la sugestión de fundar una escuela basada en los mismos principios puestos en práctica en el Instituto de Uccle, para niños normales. En 1907, estableció la escuela para la vida por la vida en Ixelles, Bruselas, calle L'ERMITAGE; a esta escuela Decroly consagró lo mejor de sí, y puso en ella toda su actividad, todo su celo y sus experiencias y singulares conocimientos. El gran médico belga, como genial intuitivo, escrutó el

alma infantil y los frutos de su labor se concretaron en importantes innovaciones didácticas. En 1910 creó otra escuela idéntica en propósitos y en prácticas pedagógicas, en Schaerberck, la cual tuvo que cerrarse en 1915 por causa de la conflagración mundial; pero la anterior resistió la prueba de la invasión alemana en 1914.

En 1911 el doctor Decroly fue nombrado Presidente del Primer Congreso Internacional de Pedagogía verificado en Bruselas. Desde 1912 fue catedrático en distintos establecimientos de Pedagogía superior o especial y en la Facultad de Medicina de Bruselas. Sus ocupaciones se multiplican a medida que transcurren los años; colabora en revistas; participa en congresos; dirige la Liga Internacional de la Nueva Educación; trabaja como psicólogo en la Oficina de Orientación Profesional; se ocupa de la Sociedad Belga de Paidotecnia; se le confían cátedras en el Instituto Buis-Tempels y en los cursos de enseñanza especial organizados por la provincia de Brabante.

Tan pronto como las fronteras belgas fueron violadas por los invasores alemanes en la Gran Guerra, el cariño de Decroly por la infancia lo impulsó a la acción, y es así como en asocio de otros filántropos fundó el "Hogar de los Huérfanos", o casa de familia, que daba alimento y abrigo a los huerfanitos que por la muerte de sus padres habían quedado sin amparo. En esta Institución de auxilio, fue Presidente durante algún tiempo, y se recuerda con emoción el caso de que una huerfanita adoptada por él le sirvió para estudios científicos del mayor interés.

A partir de 1912 principió la época más activa de su vida; pues un número crecido de artículos sobre medicina, psicología y pedagogía constituye su importante contribución personal al progreso de estas ciencias; pero la guerra mundial paralizó esta abundante producción y fue menester esperar hasta 1919 para impulsarla de nuevo. Después de la guerra viajó Decroly por diversos países de Europa y por ambas Américas y continuó ocupándose en todos los asuntos relativos a la infancia anormal, a la medición de la inteligencia, a la selección de los mejor dotados, a la orienta-

ción profesional y a la protección de la infancia desamparada. Decroly colaboró en muchas revistas sabias belgas y francesas y publicó algunas obras escritas por él y en colaboración con notables maestros que secundaron su obra pedagógica, como "Hacia la Escuela Renovada", "La Iniciación a la Actividad intelectual y motriz por los juegos educativos", "La Práctica de los Tests", etc.

La doctora Clotilde G. de Rezzano se expresó de esta manera: "La difusión de su sistema, universalmente conocido, se ha hecho espontáneamente en virtud de sus propios méritos. Llevarlo a la práctica, aunque en forma parcial o fragmentaria, es adoptarlo, y la felicidad infantil que resulta de su adopción es su mejor panegírico. Bien o deficientemente interpretado, lleva a las aulas una atmósfera de alivio; es una corriente de aire fresco que se lleva los gérmenes de la rutina; parece que barriera las telas de araña de los prejuicios, que abriera boquetes de vida en las aulas escolares".

El doctor Juan Cassani dijo: "Al dar, a los maestros, un sistema que permitiese situar al niño en un medio más vital que el ofrecido por los métodos tradicionales; al proporcionarles una estructura didáctica que concentrase los afanes del alumno, llevándolo al estudio de los asuntos en tal forma que pueda vivirlos intensamente; al indicarles una nueva organización de los contenidos de la vida escolar, sobre la base del respeto a la iniciativa y a los derechos de la personalidad infantil, les hizo ver que el niño trabajaba sin coerción, vivía una disciplina espontánea y conservada por obra de sus fuerzas interiores, salía de su papel de receptor para convertirse en un colaborador que se sentía dueño de los contenidos incorporados a su conciencia. Ante tal sistema, muchos maestros renovaron sus primeros entusiasmos o los sintieron por primera vez".

"Tan rica, polifacética es la personalidad del doctor Decroly que reúne y sintetiza muchos hombres: médico versado en la precisión de las experiencias de laboratorio; psicólogo conocedor profundo del alma del niño; educador realizando una obra pedagógi-

ca capital; sabio Profesor de Universidad; filántropo que se inclina generosamente sobre las miserias humanas; hombre de acción”.

A lado de los grandes y honoríficos títulos de profesor, educador y sabio, Presidente de la Sociedad de Paidotecnia y de otras, poseía también más títulos.

El ilustre Maestro que, luchando a su manera, puso al servicio de su obra y por tanto de la educación, toda la energía de su talento y voluntad, murió en Bruselas el 12 de setiembre de 1932.

Algunas ideas referentes a la aplicación del sistema Decroliano en la escuela ecuatoriana.

Las dos misiones pedagógicas alemanas que actuaron en el Ecuador en el lapso de diez años, de 1914 a 1924, dejaron impresas en el cerebro de los maestros ecuatorianos la teoría intelectualista y las técnicas escolares basadas en los principios filosóficos y psicológicos de Herbart. Difundidas ampliamente esas corrientes pedagógicas, su influencia ha sido tan grande y persistente que aún, en muchos centros educacionales del país, continúa aplicándose el sistema herbartiano, con los pasos formales, en el desarrollo de las clases.

Desde 1927, más o menos, en las Cátedras de Pedagogía y de Psicopedagogía, esta última de reciente creación en el Plan de Estudios de los normales urbanos “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares”, se hablaba ya acerca de las nuevas corrientes pedagógicas aplicadas en la escuela renovada y esto inquietó el espíritu de una juventud ávida de renovación y de superación.

Por el mismo tiempo, en algunas bibliotecas públicas y privadas y en las librerías de esta Capital, se encontraba una nutrida bibliografía de obras pedagógicas y psicológicas, de las traducidas al español y de las escritas directamente en este idioma, tales como las de la Colección Labor; de Ciencia y Educación, Ediciones de “La Lectura”; de la célebre “Revista de Pedagogía” con sus series: “La Nueva Educación”, “La Pedagogía Contemporánea”, “La Prác-

tica de la Educación Activa”, etc., y la colección de libros de “Actualidades Pedagógicas”. Toda esta amplia y variada información doctrinaria y científica respecto de las corrientes pedagógicas modernas, de la práctica de los métodos activos y, en fin, todo lo concerniente a la educación nueva, fue estudiada con ahinco y asimilada con provecho por un buen sector de maestros ecuatorianos, manifestándose anhelantes por una pronta reforma educativa en el país, inconformes ya con el tipo de escuela tradicional, memorístico, estático, pasivo y antipedagógico. Este afán renovador se hizo notorio en las publicaciones que aparecieron por aquella época y en las eruditas conferencias sustentadas por quienes estuvieron empapados de las importantes y novedosas doctrinas educativas, y entre las cuales ocuparon sitio preferente las pronunciadas por el ilustre educador señor Fernando Chaves sobre las ideas pedagógicas del doctor Decroly.

Así llegaron a dominar el espíritu de muchos maestros ecuatorianos, por una parte, la **doctrina sustentada por el doctor Decroly**, resumida en el lema: “La escuela para la vida por la vida” que involucra los fines de la educación propugnados por tan sabio maestro y sustentados en los principios de la observación, de la actividad, la individualización, la libertad, el egocentrismo infantil, la globalización y la coeducación, y, por otra parte, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA decroliana, cuyos aspectos salientes son: 1) formación de un ambiente adecuado para que el niño se desenvuelva al ritmo de sus necesidades y de las necesidades de la vida; 2) organizar las aulas de manera que faciliten el trabajo en común y el desarrollo de las actividades de los alumnos; 3) considerar la escuela decroliana como una comunidad de vida y de trabajo; 4) atender a la necesidad de homogeneizar las clases, sirviéndose de la apreciación intelectual de los niños mediante la aplicación de tests mentales 5); utilización de los ejercicios individuales llamados juegos educativos; 6) introducción en la práctica del self-government; 7) aplicación del programa de ideas asociadas y el método de los centros de interés; 8) cumplir con las tres etapas psicológi-

cas del método: observación, asociación y expresión, y 9) utilización de la actividad globalizadora de los niños en las metodologías especiales de las distintas asignaturas escolares; por ejemplo, la lectura y escritura en el primer grado se enseñan empleando el método ideo-visual o visual ideográfico.

En el año 1930, nuevas manifestaciones culturales y educativas evidenciaron el fervor por una transformación en el régimen escolar, y hasta las autoridades del Ramo pusieron de relieve sus aspiraciones y con la plausible intención de cristalizar en hechos la necesidad de una educación para el país, promovieron la reunión del Congreso de Educación Primaria y Normal, que se congregó en la Capital de la República el 26 de mayo de 1930 y después de un detenido estudio e importantes debates, llegó a sentar las bases para la reforma educacional, reemplazando el viejo andamiaje de la escuela tradicional por una nueva estructura basada en los postulados que consideran, en primer término, al niño, sus intereses, la actividad en la enseñanza, el espíritu de cooperación y más principios de la escuela renovada.

En el mismo año de 1930, el Magisterio nacional tuvo la oportunidad de escuchar una serie de sabias conferencias sustentadas por el gran educador Adolfo Ferrière, quien supo inquietar con su magistral palabra y hacer sentir la necesidad de una pronta reforma educacional, y debemos recordar que en la serie de conferencias pronunciadas en el Paraninfo de la Universidad Central, dio a conocer con claridad lo que era la verdadera escuela activa y en qué consistía el método de los centros de interés.

Según la historia de nuestra educación primaria, los primeros ensayos del método decroliano se efectuaron en escala limitada, concretándose al primer grado, antes del año 1930, por la Directora de la Escuela anexa al Normal "Manuela Cañizares", señora Lucía B. de León. Estos ensayos consistieron en la práctica de los centros de interés y del método de lectura ideovisual. El primer paso consistió en adecuar el ambiente material del

aula con mobiliario distinto del usado hasta entonces y de acuerdo con las exigencias de la técnica decroliana.

Respecto al segundo punto "Orientación que debe darse a la escuela ecuatoriana dentro de nuestras posibilidades, para poner en práctica los principios de la "Escuela Activa", el Congreso de Educación Primaria y Normal hizo esta atinada recomendación: "Su iniciación a partir de los primeros grados"; proclamó al niño como núcleo central del conocimiento y del mundo y la totalización del conocimiento o enseñanza integral hasta la aparición de sus intereses diferenciados; pidió la participación activa y autónoma de los niños en la vida y orden de la clase y la cooperación de los padres de familia; solicitó cursos de demostración sobre las prácticas de la Escuela Activa y ofreció una serie de detalles didácticos de organización encaminados a implantar, a medida de las posibilidades, los procedimientos de dicha escuela en las del país.

Correspondió al Normal "Juan Montalvo" iniciar la aplicación efectiva de las oportunas recomendaciones que, en gran parte, tuvieron estrecha relación con los principios doctrinarios y científicos del doctor Decroly, y es así como en el curso escolar de 1930-1931, el señor Ernesto Guevara, Profesor de la Escuela Anexa al Normal, comenzó el ensayo formal del método de los centros de interés, en el primer grado. La primera impresión de aquella labor renovadora, puede apreciarse por el apoyo decidido que prestó el Ministerio de Educación Pública, pues se consiguió arreglar el ambiente material y el mobiliario del aula con muebles adecuados para el trabajo personal, como pedía el doctor Decroly, y se obtuvo una buena cantidad de material didáctico. En la escuela Anexa se observó, como una inmediata influencia del ensayo iniciado, una cierta modificación en la estructura de la escuela tradicional, pues se hizo notorio ya que las clases manifestaban otra vida, llena de actividad, inquietud, alegría, renovación y los niños, por primera vez principiaron a moverse libremente y a trabajar según sus propios impulsos, guiados por sus

intereses y apetencias. Este primer ensayo no fue un trasplante servil de la técnica decroliana; no se esclavizaron a sus normas y prácticas; cuidadosamente se procuró hacer una adaptación adecuada a las posibilidades y conveniencias de la Escuela anexa, para luego, después de los primeros tanteos, difundirlo en provecho de la educación nacional.

En el curso escolar de 1931-1932, aleccionado con las experiencias recogidas en el ensayo del año lectivo inmediato anterior, el señor Guevara continuó adelante su ensayo en el segundo grado, con los alumnos que habían sido promovidos, y el señor Edmundo Carbo principió su obra pedagógica aplicando el método de los centros de interés, desde el primer grado. Al finalizar el segundo año de ensayos de la técnica pedagógica decroliana, el señor Ministro de Educación Pública, en su informe elevado al Congreso, consignó estas apreciaciones: "El Ministerio de Educación Pública no podía obligar a nadie que emprenda en los ensayos de los métodos activos. Sin embargo, dotó de mobiliario y material especial a ciertas escuelas, sobre todo de Quito, y con el fin de centralizar y orientar mejor esos ensayos en la Escuela Anexa al Normal "Juan Montalvo", Anexa al Normal "Manuela Cañizares", "Diez de Agosto" y Colegio "24 de Mayo" nombró al señor Leopoldo N. Chávez, Profesor ad-honorem de Metodología de los Institutos Normales, encargándole la dirección y vigilancia de este nuevo aspecto educativo. Y añade, los resultados aún no pueden ser satisfactorios, como que apenas atravesamos un período de transición en nuestra reforma escolar". Como se ve, el ensayo se inició desde abajo, de una manera espontánea y entusiasta por maestros que tenían una buena información científica y didáctica; pero no hubo imposición de las esferas gubernamentales. Y salta a la vista que los primeros ensayos del método de los centros de interés se realizaron, por lo mismo que fueron más de iniciativa personal, sin unidad de acción y de criterio, puesto que cada uno de los ensayistas interpretaba a su manera la técnica decroliana; sin una escuela especial en donde experimentarla y

sin un organismo central con maestros experimentados y con técnicos especialistas, que oriente, dirija, coordine y recoja las experiencias y sus resultados, que para muchos pesimistas fueron causa de la duda de la bondad del método decroliano.

Poco a poco, el ensayo llevado a cabo en la Anexa del Normal "Juan Montalvo", principalmente, y el trabajo renovador de los planteles educacionales citados en el acápite anterior, se va perfeccionando, y se nota entonces entusiasmo entre los profesores de la Anexa, y así los señores Gonzalo Abad, Víctor Hugo Maldonado, Eduardo Rodríguez y posteriormente José I. Guarderas y Tomás Rivadeneira, laboraron en una forma eficaz para consolidar el ensayo de la escuela decroliana, haciendo cada vez más factible la adaptación a las conveniencias del país. Por el año 1934, el señor Polidoro Arellano difundió esta nueva modalidad entre los maestros de la ciudad de Ambato, y el señor Ernesto Guevara, iniciador del ensayo en Quito, va a propagarlo en Cuenca. En revistas, folletos y aun en la prensa del país se comenta favorablemente los resultados que se van obteniendo y no faltan trabajos admirables que tratan ampliamente de la teoría y de la práctica. Así pues, poco a poco, pero con paso bastante firme, el método de los centros de interés y el de la enseñanza de la lectura inicial por procedimientos globales, van extendiéndose por las ciudades principales del Ecuador y luego avanzan hasta la escuela rural, pues, la escuela decroliana ha sido acogida con cariño por el Magisterio ecuatoriano.

Con la aplicación del sistema decroliano en nuestro país se modificó la fisonomía de la escuela, apreciándose los siguientes resultados: un buen número de maestros se entusiasmó, principalmente por los detalles y no el contenido de dicho sistema, dando por lo mismo preferencia a la enseñanza-aprendizaje; se intensificó la práctica del trabajo manual empleando material autóctono; introdujose el trabajo agrícola; el cultivo de jardines y huertos era una ocupación escolar bien mirada por padres de familia y autoridades del Ramo; hay más intensidad en la práctica de pequeñas

industrias, en la realización de paseos y excursiones; modificóse la manera de celebrar las fiestas escolares, pues se ha introducido la hora social semanal que facilita la preparación artística de los niños; hay ya buena aceptación por las clases al aire libre, por los trabajos de recolección y por la formación de museos, laboratorios y pequeñas bibliotecas; es decir, se nota la tendencia marcada hacia la "Escuela para la vida por la vida", meta última de la escuela decroliana. Los ensayos del sistema decroliano han producido efectos halagadores en la educación de la niñez ecuatoriana, por el mismo hecho de haberse principiado por abandonar las clases de simple aprendizaje, en donde el niño era considerado como un ente pasivo y aceptar como recursos pedagógicos favorables para la formación integral de él, la globalización de la enseñanza, la adopción de los centros de interés y el empleo del método de lectura ideo visual.

Para terminar este trabajo consagrado a rendir homenaje al doctor Decroly, diré que de los Normales, año tras año, los jóvenes graduados de maestros salían con el más ardiente interés por difundir por todos los sectores de nuestra Patria la práctica del sistema decroliano; ellos fueron quienes esparcieron la nueva doctrina pedagógica que significó un paso avanzado en pro de la Educación racional de la niñez ecuatoriana.

LA EDUCACION COMPARADA COMO INSTRUMENTO DE PLANEAMIENTO

Por **Pedro Rosselló** de la O. I. E.

Educación comparada descriptiva y explicativa.

Con la educación comparada sucede un fenómeno curioso. Todos sabemos que existe. Pese a esta certeza, los profesores especializados, reunidos dos veces bajo los auspicios de la Unesco, no han llegado a ponerse de acuerdo para encontrarle una definición. Fracaso del cual —dicho sea de paso— los protagonistas se consolaron fácilmente pensando que vale más que “se haga” educación comparada sin conocer exactamente su esencia o sus límites, a que se disponga de una definición unánimemente acatada pero con menguada proyección en el terreno de la realidad.

Por tentador que sea no es este lugar a propósito para emprender un estudio, que forzosamente tendría que ser comparado, de las distintas definiciones formuladas desde que Marc Antoine Jullien de París publicó en 1817 su **Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée**.

Lo sí hace al caso es reconocer que, de hecho, los trabajos de educación comparada suelen presentar dos facetas distintas. Por un lado, la educación comparada **descriptiva** (reunión

de documentos, observación de hechos y cotejo de los mismos para describir diferencias y analogías). Y por otro, la educación comparada **explicativa** (investigación de las causas de los fenómenos comparados y, a ser posible, previsión de su evolución ulterior).

Otra comprobación: mientras la educación comparada **descriptiva** progresa a un ritmo satisfactorio, la **explicativa** se halla mucho más retrasada, siendo no pocos los que no sólo dudan de su eficiencia sino que se resisten a reconocerle el derecho de existir.

Obsérvese que este florecimiento de la educación comparada descriptiva coincide con la aportación en la materia de organismos de tipo internacional tales como la Oficina internacional de Educación (1925), la División de Educación de la Unión Panamericana de la OEA (1917) y la Unesco (1946) o de tipo universitario: el Teacher's College de la Universidad de Columbia, el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, etc.

Es de notar empero que los especialistas de los organismos internacionales han dejado, en principio, para otros la labor más delicada de investigar el por qué de los acontecimientos pedagógicos registrados y la función más arriesgada de formular pronósticos para el porvenir.

Nada más lejos de nuestra mente que el pretender que la educación comparada descriptiva, reflectora de la realidad presente, no constituye un auxiliar poderoso del reformador. ¿Quién se atrevería a sostener tal cosa cuando ha sido a la fase descriptiva que los responsables de todo planeamiento han pedido con mayor frecuencia las ideas rectoras y su inspiración?

Planear es prever

Todo planeamiento es proyección hacia el futuro. Planear es obra de gobierno. Y gobernar es, como se ha firmado con acierto, prevenir. Es más, toda labor educativa se basa en un acto de pre-

visión. Se educa para el futuro. Educar es girar una letra de cambio a diez o quince años vista. Muchos de los alumnos que se sientan ahora en los bancos de la escuela vivirán, como hombres y mujeres, sus horas óptimas de rendimiento el año dos mil.

De ahí que, partiendo del hecho de que la educación comparada descriptiva nos ayuda a diagnosticar, hay quien se pregunta si la educación comparada explicativa nos autoriza a aventurar hipótesis sobre el futuro, a formular un pronóstico, más o menos reservado según los casos, pero pronóstico al fin.

En otros términos, ¿puede la educación comparada explicativa servirnos de detector de las fuerzas que parecen regir el movimiento educativo y, teniendo en cuenta la dirección y la potencia de estas corrientes, dejarnos entrever, con un margen de error más o menos grande, el sentido de la trayectoria ulterior?

En meteorología, por ejemplo, el conocimiento de la procedencia de las masas de aire, de la distribución geográfica de las altas y bajas presiones, del grado de humedad de la atmósfera y de la tierra, permiten vaticinar el tiempo con probabilidades de acierto... a no ser la intervención de un factor imprevisto, desconocido en el momento de formular la previsión.

Hemos escogido adrede el ejemplo de la meteorología, y esto a pesar del carácter físico de sus fenómenos, por ser los pronósticos sobre el tiempo bastante aleatorios y sujetos a equivocación. Otra lección nos ofrece este paralelo y es la importancia que hay que atribuir a la **pluralidad** de los factores determinantes. Hipnotizados por el señuelo de la simplificación, solemos atribuir un hecho a una sola causa cuando es la resultante de un complejo de tendencias que, o bien se adicionan, o se neutralizan entre sí.

Principios y corrientes

Encargado, desde su aparición el año 1934, de la redacción del **Annuaire international de l'Education**, he tenido ocasión de analizar los informes presentados anualmente por los Ministerios de Educación a la Conferencia internacional de Instrucción pública.

Análisis cuyo objetivo principal ha sido el de encabezar cada tomo con un estudio comparado sobre el movimiento educativo anual.

Obligado a registrar año tras año los centenares de "acontecimientos educativos" que se nos han ido comunicando, la repetición en el tiempo o la frecuencia en el espacio de determinados fenómenos no podían por menos de impresionarme. Rebasando el campo de la pedagogía descriptiva, que es el del Anuario, mi espíritu iba resbalando imperceptiblemente hacia la educación comparada explicativa, preguntándose el por qué de estos hechos e interrogándose sobre su prolongación en el porvenir.

Ha sido, por lo tanto, de una manera empírica, observando únicamente la acumulación y el juego de los hechos registrados, procediendo por inducción y sin idea preconcebida que se han ido dibujando, más o menos borrosos según los casos, los perfiles de una serie de corrientes educativas. Corrientes cuyo parentesco entre sí y con otras tendencias más generales de carácter político, social, económico, intelectual, etc. pudiera hacernos creer en la intervención de unos principios causales, cuyo conocimiento puede facilitar en parte la explicación del movimiento educativo y de su evolución.

Principio de la interacción entre la escuela y la vida

Podría quizás llamarse al primero de estos principios, en virtud del cual se proclama el papel, activo y pasivo a la vez, de la sociedad y la educación, "principio de la interacción entre la escuela y la vida".

Todo el mundo admite que la educación determina y condiciona en grado sumo la transformación de la sociedad. Nadie se atreve a negar, por ejemplo, que la escuela popular ha contribuido al despertar de las masas y a su participación activa en los negocios del mundo. ¿Quién duda hoy día de que la lucha generalizada contra el analfabetismo, el aumento de la matrícula en las

escuelas secundarias, profesionales y superiores, la formación de técnicos y de trabajadores intelectuales, constituye uno de los principales factores de la evolución acelerada de nuestra época?

Muy inferior es en cambio la atención prestada, no ya por el público sino por los mismos profesionales, a la recíproca de este postulado: influencia determinante de la evolución de la humanidad sobre los acontecimientos educativos, visión unilateral que se explica fácilmente por la tendencia al egocentrismo de todos los especialistas.

Y sin embargo, si se consideran de cerca los hechos, ¿cuántos cambios y reformas escolares, que los pedagogos creen poder inscribir en su haber, no son más que la proyección en el terreno pedagógico de la solución de problemas más vastos planteados a la Humanidad?

Es la vida, más que los educadores deseosos de aplicar la divisa **Mens sana in corpore sano**, lo que ha contribuido a inscribir la educación física en los programas. Trátase de reaccionar contra el carácter sedentario de la existencia y —por qué callarlo— de fortalecer la juventud llamada a contender quizás en los campos de batalla.

En el miedo al paro, más bien que la preocupación de las autoridades escolares, es donde hay que buscar el punto de partida del movimiento en favor de la prolongación de la enseñanza obligatoria.

Es la reacción contra el intelectualismo exagerado y el triunfo de los pueblos anglosajones que han contribuido a la difusión de la escuela activa.

Es la ausencia de la madre en el hogar, tanto o más que las teorías psicológicas sobre el valor de las impresiones recibidas durante la primera infancia, lo que ha determinado el desarrollo, sobre todo en los países industriales, de los establecimientos pre-escolares.

Qué lección de modestia para nosotros, educadores, víctimas de la misma ilusión que la mariposa que vuela en el interior de un

vagón de ferrocarril y que cree hacer ciento por hora, cuando es el vagón y no ella quien se desplaza a esta velocidad.

Principio de la interdependencia de los hechos educativos

Diríase que, junto al de la interacción entre la escuela y la vida, otro principio desempeña un papel en la evolución del movimiento pedagógico: el principio de la interdependencia de los hechos educativos.

Se puede comparar el campo de la educación a un vasto tablero de damas o de ajedrez. El desplazamiento de un peón provoca un cambio en la posición de las otras piezas del juego. Idéntico fenómeno se observa en estrategia: cualquier avance o retroceso de un cuerpo de tropa exige un alineamiento de los sectores vecinos.

Todo sucede, de hecho, como si cada reforma escolar, lo mismo si se trata de modificar la administración, la estructura de la enseñanza o los planes de estudios, llevara congénito el germen de otros cambios.

Si este principio es cierto, no se podrá, pongamos por caso, legislar en segunda enseñanza cerrando los ojos sobre las interferencias que las nuevas disposiciones van a tener sobre la enseñanza profesional o sobre la enseñanza primaria complementaria.

El principio de la interdependencia de los hechos pedagógicos se manifiesta sobre todo —el ejemplo que precede nos lo recuerda— en lo que se podrían llamar “zonas fronterizas de la enseñanza”. Es en estos puntos neurálgicos donde su desconocimiento puede resultar gravoso, creando “dobles empleos” y haciendo pagar muy caro la ausencia de coordinación.

Señalar estos peligros nos exime de insistir sobre la importancia de este principio para los que asumen la responsabilidad del planeamiento educativo y de la racionalización de la enseñanza.

Grandes corrientes educativas y algunas de sus causas probables

Resulta imposible examinar durante cerca de un cuarto de siglo los acontecimientos registrados en el **Annuaire international de l'Education** sin creerse autorizado a vislumbrar algunas de las corrientes que parecen caracterizar el movimiento educativo. Y, una vez puesto en la pendiente ¿cómo resistir a la tentación de encontrar una explicación a estas tendencias partiendo de su paralelismo con corrientes de otros órdenes?

Véase a continuación algunos ejemplos de estas corrientes dominantes, cuyo conocimiento puede ser de utilidad a los responsables del planeamiento en cuestiones de enseñanza.

La era de las reformas

Es sabido que las guerras o los cambios profundos de régimen político crean un ambiente favorable para las reformas educativas. La guerra de 1914-1918 dió origen a una era de renovación pedagógica, sobre todo en los países vencidos o descontentos. Idéntico fenómeno se produjo al fin de la conflagración de 1939-1945.

Pero, es interesante observar que este afán de cambiar, de reformar la enseñanza, ha continuado manifestándose durante la época de entre dos guerras y una vez terminada la segunda de estas grandes tragedias. Claro que se trata de cambios de alcance más limitado, las reformas con mayúscula son, según parece, secuela exclusiva de acontecimientos de gran jerarquía histórica.

Aún teniendo en cuenta esta limitación, es elocuente considerar que, de cada dos países, uno de ellos está procediendo a la revisión de los planes de estudios o de los programas primarios, siendo esta proporción ligeramente superior por lo que a la segunda enseñanza se refiere.

¿Puede la educación comparada explicativa orientarnos en cuanto a las causas de esta inestabilidad, de este "tiempo variable" reinante en las esferas educativas?

Lo menos que hará es sugerirnos que el ritmo cada vez más acelerado de la evolución social, económica, política y científica tiene que repercutir, aunque sea con retraso, sobre el ritmo de la evolución escolar y recordarnos que si todo cambia en este mundo, sería un puro milagro que la escuela constituyese un remanso privilegiado, resguardado del oleaje de la corriente general.

Y si el principio de la interdependencia de los hechos pedagógicos es cierto veremos que, forzosamente, cualquier cambio cuantitativo o cualitativo de la educación tiende a provocar nuevos cambios de estructura o de contenido de los sistemas de enseñanza.

La influencia creciente del Estado en educación

Es un hecho comprobado que, después de la primera guerra mundial, esta influencia ha hecho sentir sus efectos no solo en los países llamados totalitarios sino en aquellos de tipo liberal, para no decir democrático, vocablo poco seguro dado su distinto significado según las latitudes o los meridianos.

Entre las manifestaciones de esta tendencia figura el incremento de la enseñanza como servicio del Estado a expensas de la enseñanza considerada como servicio particular. Cabe citar también la propensión a reforzar la intervención de las administraciones más poderosas, siendo una de las expresiones más tangible de esta tendencia la creación de ministerios de educación en países de tipo federal que contaban únicamente con órganos centrales de información e investigación.

¿Causas de estos fenómenos? ¿No obedece acaso el primero al triunfo de las doctrinas en las cuales la preocupación social —envuelta en banderas políticas de todos colores— predomina sobre la preocupación individual? ¿No hay que ver también en estos hechos una manifestación aplicada a la educación de la tendencia general que coloca la iniciativa personal en condiciones de inferioridad con respecto a la colectividad? Agréguese a esto el “encarecimiento de la enseñanza” —salarios de los maestros, cos-

te de los edificios, del material educativo— y se comprenderá por qué la competición con la educación organizada como servicio del Estado resulta cada vez más aventurado.

Este encarecimiento, del cual nos ocuparemos de nuevo, y la crisis financiera que diezmó al mundo durante el período de entre las dos guerras son a su vez responsables de las tendencias unificadoras y centralistas de la administración escolar. No hay que olvidar en efecto, que el aforismo “quien paga manda” se aplica también en pedagogía. Las dificultades del erario han obligado a menudo los municipios, departamentos o provincias, a enajenar en parte su libertad para obtener, como contrapartida, una mayor ayuda financiera.

La escuela-masa

O sea el esfuerzo gigantesco realizado para hacer participar al mayor número posible de miembros de la colectividad de los beneficios educativos reservados antes a una minoría. Este desarrollo cuantitativo de la enseñanza puede traducirse por un aumento de la “densidad escolar” o sea de la proporción entre el número de habitantes y el de escolares. Dicho sea de paso, esta proporción ha alcanzado en algunos países el 25%, puesto que, de cada cuatro personas, hay una inscrita en un establecimiento escolar.

Aparentemente, el aumento de la densidad escolar solo debería registrarse allí donde la legislación sobre la enseñanza obligatoria no se aplica en su integridad. Pero, de hecho, este aumento es un fenómeno universal. En efecto, dedúcese de los datos estadísticos proporcionados por una treintena de países que, en 1955-1956, la matrícula en las escuelas primarias ha aumentado de 7,5% y de 10,5% en la segunda enseñanza.

Este “crecimiento” de la educación se manifiesta sobre todo:

- a) en el extremo inferior de la escolaridad (escuelas de párvulos);
- b) en el extremo superior de la escolaridad (prolongación de la

enseñanza obligatoria); c) en la segunda enseñanza (movimiento en favor de la enseñanza de segundo grado para todos); d) en la enseñanza superior y universitaria y en la enseñanza profesional y técnica; e) en la frecuentación escolar femenina. Esto sin contar la importancia que en el terreno cuantitativo hay que atribuir a las campañas de alfabetización y de educación fundamental emprendidas en regiones y territorios que hasta ahora habían permanecido al margen de toda intervención educativa de carácter sistemático.

Al pretender investigar las causas de estos hechos resulta una vez más difícil, para no decir imposible, disociar la orientación del movimiento educativo del sentido de la marcha del mundo en general.

¿Quién no ve que el problema de la escuela-masa responde en el fondo a idénticas causas que el de la habitación-masa, el de la alimentación masa, el de la higiene-masa, el del transporte-masa? El siglo XIX se nos aparece bajo el signo de la aspiración a la libertad. El siglo actual parece tender ante todo a una mayor igualdad en el disfrute de bienes que hasta ahora eran patrimonio de minorías más o menos importantes.

Pero, la aplicación de este principio de justicia social —de justicia escolar en el caso que nos interesa— implica, hasta en los países más adelantados, la multiplicación de estos bienes (escuelas, alojamientos, servicios de higiene, medios de transporte, etc.) en proporciones que cuesta trabajo imaginar y que constituyen la grandeza y la servidumbre de la época actual.

Encarecimiento de la educación

Si se comparan los presupuestos de Instrucción pública de estos últimos años, nos encontramos ante una curva ascensional impresionante. Basta con saber que el promedio de aumento en un año de los presupuestos de Instrucción pública de cuarenta países se ha elevado en 1955-1956 al 14,50 % (11 % en 1954-1955

y 10 % en 1953-1954). O sea que, a no surgir una contracorriente que frene este ritmo (crisis económica, por ejemplo), el coste de la educación habrá doblado en menos de diez años. Calculado por cabeza de habitante, el coste de la educación pública ha llegado a alcanzar la suma respetable de 56 dólares en un país en que la enseñanza particular tiene su importancia y 79 dólares en otro en que la educación se halla totalmente nacionalizada.

Aún haciendo abstracción del fenómeno de la devaluación y de la disminución del poder adquisitivo de la moneda hay que convenir que la educación exige cada vez más dinero.

Este encarecimiento puede atribuirse ante todo a dos causas. Primera, el precio de coste de la unidad educativa, el "alumno-hora", es más caro que antes. Segundo, el número de "usuarios" y el número de "horas de consumo" de cada uno de ellos ha aumentado paralelamente.

El aumento del precio de coste del "alumno-hora" es evidente y se explica: a) por el aumento progresivo de la retribución de los trabajadores de la enseñanza; b) por la disminución del rendimiento "cuantitativo" exigido de los maestros con vistas al mejoramiento del rendimiento cualitativo (tendencia a reducir el número de alumnos por clase); c) por el encarecimiento del coste de los edificios y del material escolar.

Evidente, también, el aumento del número de "usuarios" y del número de "horas de consumo" de cada uno de ellos. Cabe atribuir el primero de estos hechos a la generalización de la enseñanza obligatoria y al aumento de la población en general. En cuanto al número de "horas de consumo" su incremento salta a la vista. En muchos países el alumno permanecía (o permanece todavía) dos, tres o cuatro años en los bancos de la escuela. Debido, por un lado, a la prolongación de la enseñanza obligatoria (prolongación que engloba en muchos sitios parte de la enseñanza de segundo grado) y por otro a la frecuentación cada vez mayor de las escuelas de párvulos, la "ración escolar" total de cada alumno está pasando de 2.000 o 3.000 horas a 10.000 o 12.000. O sea que, de

continuar así, cada hombre o cada mujer sin excepción, pasará como mínimo la sexta parte de su vida en una escuela.

El paralelismo entre el encarecimiento de la educación y sus razones y el encarecimiento de otras actividades ajenas a la enseñanza son demasiado notorias para que haya necesidad de insistir sobre la aplicación del principio de la interacción entre la escuela y la vida a esta corriente del movimiento educativo mundial.

La crisis de crecimiento de la segunda enseñanza

Se habrá observado que en 1955-1956, el promedio de aumento de la matrícula en la segunda enseñanza rebasa en un tres por ciento el registrado en la enseñanza primaria.

Otro signo revelador: en algunos países los gastos originados por las construcciones escolares destinadas a la enseñanza del segundo grado son superiores a los afectados a las escuelas primarias.

Si se toman los datos de los Estados Unidos se ve que en 1900 había, en cifras redondas, 16 millones de alumnos en las escuelas primarias y 700,000 en las escuelas de segunda enseñanza. En 1957 había 30 millones en las primeras y 8 millones en las secundarias. Es decir que mientras en el primer caso apenas si el número de alumnos ha doblado, en el segundo caso ha aumentado once veces.

Todo esto equivale a decir que mientras la mitad de los países del mundo no han resuelto todavía el problema de la generalización de la primera enseñanza, el problema de la generalización del segundo grado se nos echa encima a toda velocidad.

Esta progresión de la densidad escolar secundaria provoca a su vez (he ahí un excelente ejemplo del principio de la interdependencia de los hechos pedagógicos) una crisis de estructura. El hecho de que la enseñanza del segundo grado, "familia reducida" hasta ahora, se nos está transformando en una "familia numerosa" nos obliga a ensanchar la casa y a modificar la distribución de sus habitaciones.

Para transformar una escuela reservada a "unos pocos" en

una escuela "para todos" ha habido que ampliar el sentido de la palabra "escuela secundaria" reservada hasta hace poco a los colegios clásicos y científicos. La enseñanza del segundo grado tiende a abarcar todos los establecimientos escolares comprendidos entre el primer grado y el grado superior, siendo el factor "edad" y no el "carácter" y la "profundidad" de los estudios lo que servirá para definir sus límites.

Al decidirse a medir con el mismo rasero los distintos tipos de la segunda enseñanza (otra consecuencia de la preocupación de justicia social predominante) ha habido que aceptar los corolarios de este principio: a) dar a los primeros años de la segunda enseñanza el carácter de clases de orientación; b) permeabilizar las fronteras interiores que separan los distintos compartimentos o secciones de la segunda enseñanza; c) encontrar técnicas didácticas capaces de interesar a los adolescentes que, sin poseer la "vocación escolar", continuamos encerrando en las escuelas cuando se consideran con alas suficientes para lanzarse a la vida; d) completar la gratuidad de la segunda enseñanza con la adjudicación de becas u otra clase de ayuda a los alumnos que lo necesitan.

La escuela-acción

Entre las grandes corrientes que caracterizan la evolución de la educación en el momento presente no hay que dejar de lado la amplitud tomada por la "escuela acción", nombre quizás preferible al de "escuela activa", cuyo sentido más restringido se refiere sobre todo al aspecto metodológico.

Los partidarios de la escuela-acción exigen que en los planes de estudios y en los programas se de mayor importancia a las ramas utilitarias y prácticas. Mas que la adquisición de "conocimiento" la escuela tiende a proporcionar "experiencias" y "técnicas". El razonamiento abstracto se ve colocado al servicio de la acción productora. Para tener derecho a figurar en el programa, cada noción será sometida al prisma de la eficiencia. La educa-

ción del carácter, ha obtenido el derecho de ciudadano y se codea en los planes de estudios con las asignaturas de valor intelectual más elevado.

Recurramos, otra vez, para explicarnos el origen y la fuerza de esta tendencia, al ejemplo de la meteorología. La corriente pedagógica dominante en un momento determinado nos recuerda las "masas de aire", que tan importante papel juegan en la determinación del estado del tiempo: masas de aire polar, secas y frías, masas de aire oceánico, clementes y cargadas de humedad, etc.

¿Es acaso pura casualidad que en un mundo dinámico, en que el hombre se cotiza ante todo por su rendimiento, la escuela acción se inspire de las doctrinas pragmáticas y responda a las preocupaciones de los pueblos de "acción", de estos pueblos anglosajones que entre otras hazañas han ganado dos guerras mundiales?

¿Es pura casualidad o hay que reconocer una vez más la "influencia de la vida sobre la escuela" si se recuerda que la "escuela de razón", la escuela intelectualista, la escuela del saber, ha alcanzado su máximo apogeo en Francia, en la patria de Descartes, en el país que tanto se distinguió en el Siglo de las luces llegando hasta a entronizar la Diosa Razón?

Por si acaso el predominio de un pueblo y la difusión de sus concepciones educativas basadas en sus características nacionales no fuese una mera coincidencia, los comparatistas y los reformadores harán bien en considerar y en tener en cuenta la procedencia y el certificado de origen de las doctrinas pedagógicas triunfantes.

Otras corrientes

Los ejemplos que preceden no agotan ni mucho menos la enumeración de las grandes corrientes que parecen canalizar el movimiento pedagógico actual.

Entre estas otras tendencias podría citarse "el desarrollo de la

enseñanza profesional y técnica". El crecimiento súbito del benjamín de los grados de la enseñanza plantea, en efecto, una serie de problemas de organización y de estructura inéditos, cuya solución se vislumbra apenas.

El hecho de que "el arte de educar se convierte en una ciencia" repercute especialmente en la esfera de la formación de maestros. Como es sabido, su preparación especializada se concentra, más que en la adquisición de los conocimientos que el educador deberá transmitir al educando, en la adquisición de las técnicas que favorecerán esta transmisión.

Puede mencionarse también la "tendencia a mecanizar la didáctica", aún cuando no pueden preverse todavía las consecuencias que para el papel del maestro va a tener el compartir su labor con "otros maestros" presentes en su clase merced al cine, a la radio y a la televisión.

El conocimiento de las corrientes educativas no implica sumisión.

Alguien podría creer que, la importancia atribuida a estas tendencias en el desarrollo del movimiento educativo, implica acatamiento y aceptación resignada. ¿Para qué, se dirá, agotarse luchando contra fuerzas que escapan a nuestro alcance? ¿No vale más, acaso, economizar fuerzas y dejarse llevar por la corriente?

Esta interpretación sería no sólo errónea sino que, tomada al pie de la letra, conduciría fatalmente al renunciamiento y a la inacción.

Se equivocaría, en efecto, quien atribuyera un poder absoluto, definitivo a estas corrientes. A muchas de ellas, quizás, a todas, les sucede, lo mismo que a los ciclones. Nacen, crecen, menguan y desaparecen.

Pero, hay más. Como se ha indicado ya, los efectos de estas fuerzas se pueden adicionar o contrarrestarse mutuamente. Un ciclón puede, en un momento determinado, enfrentarse con un anticiclón que desviará su trayectoria.

La enseñanza particular nos ofrece un ejemplo típico de la

influencia de una contracorriente que viene a cerrar el paso a otras tendencias dominantes. Como se ha visto, la intervención creciente del Estado en la educación y el encarecimiento de la enseñanza constituye una grave amenaza para la iniciativa privada. Amenaza que no podía por menos de serle fatal sin la intervención de la corriente "escuela-masa". En efecto, el aumento de la ración educativa y del número de consumidores han obligado hasta a las autoridades más reacias a suministrar a la enseñanza privada balones de oxígeno (subvenciones, etc.) para reanimar un sistema que aparecía en muchos países condenado a muerte por consunción.

Pero, equivaldría a caer en el extremo opuesto el ignorar, por el solo hecho de estimarlas opuestas a nuestras ideas y a nuestras aspiraciones, el impacto de estas corrientes y hacer tabla rasa de su existencia.

¿Acaso el capitán de un velero no logra, merced a singladuras sucesivas, llegar al puerto de destino imponiendo su voluntad a los vientos contrarios?

Pero, el conocimiento de la dirección del viento no es solo necesaria para navegar contra la corriente. Lo es también para navegar viento en popa.

Cuando por fortuna las corrientes rectoras coinciden con nuestros ideales, qué economía de tiempo y de trabajo si, aprovechando la coyuntura favorable, podemos atacar por la línea de mínima resistencia los problemas escolares cuya solución nos ha sido confiada.

¿Qué cabe esperar de la educación comparada?

Se ha dicho ya que cada especialista propende a considerar sus conocimientos como una panacea y a exagerar, por lo tanto, la importancia de las aportaciones de su especialidad.

Habra que atribuir, por consiguiente, a la deformación profesional cualquier hipérbole que pueda observarse en la valoración de los principales servicios que la educación comparada puede prestarnos, servicios que enumeramos a continuación.

Fijar metas

Para planear, para reformar, es preciso conocer la finalidad, el ideal perseguido. Como cada individuo, cada país aspira a alcanzar el grado máximo de perfeccionamiento. Pero, antes de emprender la carrera, es preciso conocer la marca lograda por los más afortunados. Ya se ha dado algunos ejemplos de las metas homologadas. Coste de la enseñanza pública: más de cincuenta dólares por cabeza de habitante; número de horas de "insolación escolar": diez o doce mil. Al lado de estas marcas absolutas, la educación comparada nos ofrece otras metas relativas, más fáciles de realizar por lo tanto: promedio del aumento anual de los gastos de instrucción pública: 14,50 %; promedio del aumento anual de la matrícula en las escuelas primarias: 7,5 %; promedio del aumento de la matrícula en las escuelas secundarias: 10.50 %.

Quizás convenga hacer resaltar que, como sucede en la esfera de los deportes, varias de las marcas homologadas tienden a mejorar. Permanecer inactivo, contentarse con el statu quo equivale de hecho a un retroceso. Es probable, en efecto, que durante este tiempo, la marca haya continuado avanzando y aumentando, por lo tanto, la distancia que habrá que recorrer para darle alcance. Esta verdad puede aplicarse sobre todo al aspecto financiero de la enseñanza. ¡Qué buen negocio han hecho, por ejemplo, los países que supieron o pudieron resolver a tiempo el problema de la generalización de la enseñanza obligatoria!

Situar posiciones

El comercio con los responsables de la educación induce a clasificar gran parte de ellos en dos categorías: optimistas y pesimistas. Para los primeros todo va a pedir de boca. Un velo negro recubre, en cambio, las perspectivas de los segundos. A pesar de haberse afirmado que las estadísticas dicen lo que se quiere que digan, la educación comparada descriptiva puede indicarnos

de una manera objetiva el punto de referencia que necesitamos. Posición que no puede expresarse con una fórmula global sino que varía según los puntos considerados. En efecto, no existe, y esto es consolador, ningún país que ocupe el primer lugar en todos los aspectos de la enseñanza como no existe ninguno que vaya a la zaga de una manera absoluta. En la escala de valores educativos, un país puede ocupar, por ejemplo, el 20° lugar por lo que respecta al aumento anual de la densidad escolar primaria y el 40° por lo que se refiere al aumento de la densidad en la segunda enseñanza.

Crear un espíritu de sana emulación

Pese a las críticas que contra ella se han formulado no hay duda que bien manejada, la emulación constituye una fuente de desarrollo y de progreso. La educación comparada puede no solo servir de timbre de alarma cuando la situación detectada aparece peligrosa, sino crear una saludable competición educativa entre los pueblos. Mucho se ha hablado y se continúa hablando de la carrera de los armamentos. Nada nos impide imaginar una carrera de la educación. Las personas responsables del planeamiento no pueden olvidar el papel psicológico de este estimulante. A ella suelen mostrarse sensibles no sólo los representantes de los poderes constituídos sino que, esgrimida a propósito, la emulación puede constituir un excelente elemento para movilizar la opinión pública.

Clasificar los problemas según su jerarquía

La educación comparada nos enseña a ordenar las cuestiones estudiadas teniendo en cuenta su importancia o, lo que es mejor, su urgencia. La realidad es cada vez más compleja. Basta para darse cuenta de ello comparar la actividad actual de un Ministerio con los problemas que tenía que resolver hace cincuenta años.

Uno de los mayores errores que pueden cometerse es, olvidando el adagio popular de que quien mucho abarca poco aprieta, atacar todas las dificultades y batirse en todos los frentes a la vez. Se ha dicho que el arte de gobernar consiste en saber escoger entre dos grandes inconvenientes. Por doloroso que sea, no les queda a muchos países otro remedio que el de seriar los problemas y demorar los que, a pesar de ser más fotogénicos, presentan un carácter secundario. Sólo esta selección les permitirá, quizás, lanzar una ofensiva a fondo para liquidar lo más urgente, lo que presenta un carácter de prioridad.

Evidenciar el sentido relativo de las soluciones propuestas

El cultivo de la educación comparada favorece, en los que a ello se dedican, el desarrollo del sentido de la relatividad. Les induce, además, a desconfiar de las panaceas universales.

El éxito de una medida de carácter general es función de su adaptación a los casos particulares a que se aplica. Nadie ignora que lo que puede dar excelentes resultados en un país X puede resultar desastroso al introducirlo en el país Z.

La educación comparada ofrece un "abanico", un muestrario de soluciones. Teniendo en cuenta que la enseñanza tiene que ser no sólo "a la medida" de los niños sino "a la medida" de los pueblos, el papel del reformador o de los responsables del planeamiento consiste en escoger la fórmula más adecuada. Fórmula que, antes de aplicarse, deberá ser pulida y ajustada a las modalidades del país o de la región interesados.

No dejarse impresionar por "lo nuevo" y "lo tradicional"

Este sentido de la relatividad puede ayudar también a defenderse contra ciertos mitos. El mito de "lo nuevo" y "lo tradicional", por ejemplo. ¿Qué quieren decir estos vocablos que tanto pesan en las controversias, primero, y en las decisiones que les

siguen, después? ¿Acaso lo "nuevo" hoy no será "viejo" mañana? El "Pont Neuf" de París es el más antiguo de la capital de Francia. En el stand que la Unión Soviética posee en la Exposición internacional de Educación organizada en Ginebra existe un gran cuadro mostrando un muchacho con aire de aplicado debajo del cual figura la siguiente leyenda: "Por éxitos notorios y una conducta ejemplar, los alumnos que han terminado la segunda enseñanza reciben medallas de oro y de plata". ¿Cómo calificar esta medida? De "tradicional" si se tiene en cuenta todo lo que "los modernos" han escrito contra los premios y recompensas? O de "nueva" si se considera el carácter "avanzado" del país en donde se ha tomado y de la fecha relativamente reciente de su aplicación?

Señalamos este fenómeno porque el sambenito de "lo tradicional" aparece como responsable de que, en su afán de modernizar, algunos países salten etapas no superadas todavía en otros que pueden considerarse como más adelantados. ¿Cómo explicarse que, al pretender generalizar la enseñanza obligatoria en las zonas rurales, no se recurra en estos países al sistema que consiste en confiar a un solo maestro las seis u ocho clases de la primera enseñanza? No por haber sido preconizadas ya por Lancaster, las escuelas completas con un maestro único han dejado de continuar existiendo, ya que sólo en los Estados Unidos hay cerca de 40.000 establecimientos de este tipo.

Aprovechar las coyunturas

Antes de poner un punto final a este capítulo, quizás valga la pena insistir sobre el papel que puede jugar la educación comparada como detector de corrientes favorables o desfavorables para la realización de proyectos o de planes educativos. Como se ha dicho ya, este conocimiento es imprescindible lo mismo si somos partidarios que oponentes a las tendencias reinantes.

Claro que toda reforma realizada en el sentido de una co-

rriente resulta más fácil de llevar a la práctica. En 1958 se encontrarán menos obstáculos si, al revisar los planes de estudios secundarios, se propone el aumento de las horas dedicadas a la educación física o a los trabajos manuales que el del tiempo reservado a la enseñanza de la gramática. Pero, aún en este último caso el reformador tendrá interés en descubrir la existencia de alguna contracorriente que, lo mismo que al piloto del vuelo de vela, le ayude a contrarrestar la fuerza de gravedad.

Consideradas en bloque, las coyunturas actuales parecen favorables al desarrollo de la educación, sobre todo a su desarrollo cuantitativo. Es verdad que este incremento implica el aumento de medios materiales puestos a disposición de las autoridades responsables. Pero, aún a este respecto, las circunstancias parecen tomar un giro favorable. Por vez primera en la historia de la educación, las fuerzas dominantes —fuerzas espirituales y fuerzas materiales— coinciden en reconocer “la necesidad” de la enseñanza. Los representantes de las primeras se hallaban convencidos de antemano. Los de las segundas se han mostrado, *in mente*, por lo menos, mucho más reacias. Y su reserva hubiera perdurado, de no haber descubierto al fin que la enseñanza no sólo crea riqueza sino que incita al consumo. ¿Acaso uno de los resultados de la educación no es el de crear necesidades?

El hombre sin instrucción se basta a sí mismo. Es un cliente inexistente. Por otro lado, sea cualquiera el régimen político-económico dominante, la riqueza, lo mismo la rústica que la industrial, es cada vez más esclava del consumo en gran escala.

Partiendo de estos dos postulados, quizás no sea puro sueño pensar que, en un futuro más o menos próximo, los responsables de los planeamientos educativos, frenados siempre en sus aspiraciones por el imperativo financiero, podrán explotar la coyuntura y contar con un nuevo aliado, tan poderoso como inesperado.

RECOMENDACIONES

1) Lo mismo en las universidades en donde se enseña la pedagogía, que en los institutos o escuelas normales de nivel superior deberían existir cátedras de educación comparada.

2) En las escuelas normales de tipo corriente se podría encargar al profesor de historia de la pedagogía que consagrara una parte de sus clases a la "geografía" de la educación, despertando con ello en sus alumnos el interés por la educación comparada.

3) Sería conveniente exigir estudios previos de educación comparada al personal de los servicios técnicos de los Ministerios de Educación y de los expertos que intervienen en la elaboración de las reformas y planes educativos.

4) Idénticos estudios previos deberían exigirse de los expertos enviados en misión por los Organismos internacionales de carácter educativo.

5) Una parte de las becas concedidas por estos Organismos para estudios en el extranjero deberían reservarse a personas deseadas de formarse o de perfeccionarse desde el punto de vista de la educación comparada.

6) Los organismos internacionales de carácter educativo podrían examinar la posibilidad de ayudar a los establecimientos docentes en donde se enseña la educación comparada, para que estos centros puedan dedicarse a la preparación adecuada de futuros funcionarios y expertos de carácter nacional e internacional.

7) Estos organismos deberían favorecer el progreso y la eficiencia de los estudios de educación comparada, no sólo concediendo cada vez mayor importancia a las publicaciones de carácter descriptivo sino preocupándose de su mayor difusión entre las personas responsables del porvenir de la educación en los distintos países.

8) Los Organismos internacionales de carácter educativo deberían favorecer el contacto entre los principales interesados en el

desarrollo de la educación comparada organizando coloquios o seminarios de carácter internacional o regional.

9) La aplicación del Proyecto principal de la Unesco para la América latina parece constituir una ocasión excelente para incrementar los estudios y trabajos de esta clase en este Continente.

LA CIENCIA NATURAL BASICA EN LA EDUCACION LIBERAL

Por Edward C. Fuller

Quienes enseñamos biología, química, geología y física en el CHAMPLAIN COLLEGE tenemos tres tareas principales que cumplir: primera, educar a nuestros alumnos para la comprensión de la naturaleza, poderes y limitaciones de la ciencia; segunda, preparar a varios de ellos para que lleguen a ser científicos; y tercera, echar las bases para el adiestramiento profesional de quienes abrazarán la carrera de la medicina o de la ingeniería. Puesto que así el científico como el que no lo es necesitan reconocer la unidad fundamental de las ciencias, exigimos que los principiantes de artes liberales sigan nuestro curso en Ciencia Natural Básica.

Cuádruple es el objetivo de este curso. Deseamos que cada estudiante lea, observe y piense críticamente, a la vez que exponga con claridad sus observaciones y pensamientos; nos proponemos cultivar el hábito científico del pensamiento, reconociendo las condiciones necesarias para la experimentación valedera y la necesidad de lo concreto en la interpretación de los fenómenos; hacemos comprender la naturaleza de las ciencias, su crecimiento

como cuerpo organizado de conocimientos, aparte del trabajo de los científicos; enseñamos algunos de los más importantes conceptos científicos, los cuales subrayan nuestra interpretación de los múltiples y distintos fenómenos de la naturaleza.

Los alumnos no aprenden a pensar críticamente por medio de conferencias. Para aprender a pensar críticamente —y dar muestras de ello— deben leer, observar directa o indirectamente los fenómenos naturales, elaborar las impresiones recibidas y comunicar de una manera clara los pensamientos, valiéndose de la palabra escrita u oral. A fin de estimular la consideración crítica de las ideas y proporcionar práctica en la expresión oral, limitamos nuestras clases a unos veinte alumnos. Tres períodos de una hora cada cual, semanalmente, los empleamos en discusiones, y un período de tres horas, en experimentaciones. La función del maestro en clase no consiste en responder preguntas, sino en formularlas, de tal manera que los alumnos las contesten según su propia lectura y pensamiento. El maestro es un moderador de la discusión, no un conferencista.

Los experimentos que se llevan a efecto en el laboratorio tienden a suscitar problemas en la mentalidad del alumno —problemas que han de resolverlos si analiza los resultados, en comparación con los obtenidos por otros experimentadores, que pueden ser sus compañeros de laboratorio o los expertos que han dado a publicidad sus resultados. La función de todo trabajo de laboratorio es suministrar experiencias en la observación y pensamiento críticos. Como ayuda para el aprendizaje del arte de la autoeducación por parte del alumno, empleamos una GUIA DE DISCUSION y un MANUAL DE LABORATORIO. LA GUIA contiene, en esencia, ciertas cuestiones que pueden hallar respuesta, a base de la experiencia personal del estudiante con los fenómenos de la naturaleza o mediante la lectura de los textos de ciencia. Las direcciones para el trabajo de laboratorio sirven de ayuda en el descubrimiento —antes que en la verificación—, por el alumno, de las relaciones existentes en la naturaleza.

En el "college", en un sólo curso de dos semestres, obviamente es imposible estudiar más allá de unas reducidas porciones del vasto cuerpo del conocimiento clasificado como ciencia natural. No ocupan nuestro interés el tratamiento sistemático o la investigación extensiva, al seleccionar el contenido de la Ciencia Natural Básica. Más bien preferimos el estudio intensivo de unas pocas ideas fundamentales sobre el hombre y la naturaleza. Los materiales de las ciencias biológicas y físicas son escogidos por su valor en el desenvolvimiento de veinte conceptos primordiales, los mismos que sirven de marco para el contenido del curso íntegro. Aunque muchas facetas de las ciencias no tengan conexión con los conceptos que aparecen en nuestra lista, creemos que estos veinte son necesarios a la comprensión de una buena parte de la ciencia natural:

1.—Todas las substancias se encuentran formadas en último término por partículas diminutas (átomos, moléculas, o iones) de rápido movimiento.

2.—La cantidad de calor de una substancia es proporcional a la energía de movimiento de estas últimas partículas; el calor transforma a los sólidos en líquidos y a los líquidos en gaseosos, mediante el aumento de la energía motriz de las mencionadas partículas.

3.—Toda materia se forma por diferentes combinaciones de los átomos de unos noventa y dos elementos conocidos.

4.—Los átomos de todos los elementos se componen de protones y neutrones, contenidos en un núcleo pequeñísimo, rodeado por una corona de electrones; los átomos son en gran parte espacio vacío.

5.—Los átomos de distintos elementos difieren en el número de protones y neutrones contenidos en el núcleo atómico y en el número y disposición de los electrones en la corona.

6.—Los átomos de elementos con propiedades químicas y físicas similares tienen parecidas disposiciones de los electrones en la corona.

7.—Las masas de átomos son conocidas en tanto las masas relativas de las sustancias de una determinada reacción química son también conocidas.

8.—Siempre se genera o consume energía al efectuar una reacción química; la cantidad de energía es constante para las mismas masas de sustancias que reaccionan de igual manera.

9.—Energía es la capacidad para hacer un trabajo; el trabajo se da en términos de la fuerza que actúa a través de cierta distancia.

10.—En todo, menos en las reacciones de la “energía atómica”, la masa total de materiales es exactamente igual a la masa total de los productos formados.

11.—En todo, menos en las reacciones de la “energía atómica”, no se pierde energía cuando una forma de ella se convierte en otra.

12.—La materia es una extremada forma de concentración de energía, y sus conversiones pueden efectuarse por medio de las reacciones de “energía atómica”; en tales transformaciones, la suma total de masa y energía antes de la reacción es igual a la suma total de masa y energía, luego de la reacción.

13.—Todo ser viviente se compone de una o más células que contienen una sustancia llamada protoplasma.

14.—Los alimentos ingeridos por seres vivientes son utilizados a través de procesos químicos y físicos en el organismo, ya para elaborar tejidos, ya para producir la energía indispensable al mantenimiento de la vida.

15.—Las distintas variedades de alimentos, que sirven a diferentes propósitos, son requisitos para la adecuada nutrición del hombre.

16.—Los seres vivientes provienen únicamente de otros seres vivientes de la misma clase; toda vida tiende a reproducir su propia clase.

17.—Los individuos actuales han descendido por cambios sucesivos de diversos y generalmente más simples sujetos del pasado.

18.—Las rocas de la corteza de la tierra conservan la marca de cómo la tierra y la vida en ella han evolucionado en el pretérito.

19.—Los cambios sufridos por la superficie de la tierra en el pasado y las formas vivientes que la habitaron, cuentan con adecuadas explicaciones en los procesos ahora en operación.

20.—La concepción que se tiene del mundo, según las percepciones sensoriales, no corresponde completamente al mundo físico que produce los estímulos captados por los sentidos.

El alumno iniciante del "college" —alumno tipo medio en capacidad tiene la habilidad necesaria para memorizar sin mayor dificultad la cantidad de hechos que se requieren para comprender los veinte conceptos anteriores. Ya que el estudiante está libre de la memorización extensiva, le pedimos dedicar un esfuerzo considerable al aprendizaje de cómo los hechos a su alcance son descubiertos en el laboratorio y en el campo, cómo se adecúan a patrones que sirven de bases para la formulación de hipótesis, cómo las hipótesis se las prueba mediante la búsqueda de nuevos hechos, y cómo los fenómenos naturales hallan correlación y descripción en las "leyes de la naturaleza".

Por ejemplo, no pedimos que el alumno aprenda de memoria la segunda ley del movimiento, de Newton, pero eso sí le damos la tarea de descubrirla en el laboratorio. Se dispone de un aparato que mide las aceleraciones producidas cuando fuerzas distintas actúan sobre la misma masa y cuando ésta actúa sobre distintas masas. Cada alumno determina la aceleración producida con una de las varias combinaciones de fuerza y masa. Tales aceleraciones halladas por los estudiantes las tabulamos y las conocemos como un todo. Al trasladar los datos a una gráfica, el grupo de alumnos descubre en seguida la segunda ley de Newton, que se expresa como sigue:

$$\text{Fuerza} = \text{Masa} \times \text{Aceleración}$$

Asimismo, no reclamamos la memorización de las leyes de Boyle y Charles relacionadas con la reacción de los gases. Guía-mos al descubrimiento de dichas leyes —y aún a estimar el valor absoluto del cero en la escala de temperatura centígrado, partiendo de los datos obtenidos por el alumno sobre los cambios del volumen en una muestra de gas, a las temperaturas que varían entre los puntos de ebullición y congelamiento del agua.

Un ejemplo más, en el estudio de las leyes de la herencia, de Mendel, no sentamos la proporción de los fenotipos que se espera habrá en los descendientes, como resultado del cruzamiento de padres con conocidos genotipos y pedimos que verifiquen los alumnos tales cantidades. Al contrario, les presentamos la prole de ciertas cruza y les solicitamos determinar los genotipos de los padres, por propia observación de los fenotipos de los hijos o descendientes. Siempre que hay la posibilidad, el énfasis del trabajo de laboratorio se lo pone en el descubrimiento de relaciones nuevas para el estudiante, que no en la constatación de relaciones descubiertas por otros.

En el trabajo de laboratorio, que entraña relaciones cuantitativas, hacemos que los alumnos se den cuenta de cómo los errores de manipulación o de medida afectarán a sus resultados. Damos énfasis a la comprensión de cómo “valores aceptados” se tornan parte del conocimiento científico, antes que a la meticulosa reconstrucción de dichos valores.

Los estudiantes interpretan la finalidad de un curso, casi en general, por el contenido de los exámenes. Para formularlos, damos primacía a la comprobación del pensamiento crítico, es decir —en términos más concretos— la habilidad para afrontar cierto orden de hechos y desprender de allí conclusiones lógicas. Más o menos un tercio del puntaje correspondiente a cada una de las dos horas de exámenes dados por semestre, depende de la interpretación lógica de los datos obtenidos en los experimentos descritos completamente en el examen. Estos no son experimentos llevados a cabo por los alumnos, sino otros, lo suficientemente simples co-

mo para que los comprendan, dada su experiencia en el laboratorio. La descripción de tales experimentos, incluso los datos alcanzados, va acompañada por una lista de conclusiones. Del análisis crítico de los datos contemplados en tablas y gráficas, el alumno verifica tales conclusiones. Las señala como falsas o verdaderas o indica que el experimento no proporciona datos suficientes, a fin de juzgar sobre la validez de las conclusiones logradas.

Otro tercio del puntaje de los exámenes depende de la correlación de hechos y principios. En este aspecto se espera que el alumno recurra a su memoria en busca de los conceptos que le ayuden a solucionar los problemas; pero la mayor parte de los hechos está organizada y falta la aplicación de los conceptos. Por ejemplo, al tratar del movimiento de los cuerpos y el trabajo y la energía, el examen incluye una página con una docena de ecuaciones matemáticas relacionadas con las variables en diferentes maneras, definiendo símbolos empleados en las ecuaciones, y dando valores numéricos de varias constantes de la naturaleza. Tal página contiene abundante información necesaria para la solución de problemas en el examen, y el estudiante debe seleccionar el material pertinente a cada problema, sobre la base de su comprensión de los conceptos de velocidad, aceleración, fuerza, trabajo y energía. Citemos otro paradigma, al examinar al estudiante sobre lo que él sabe de asuntos como las estructuras y funciones de los organismos vivientes y la reproducción de las células por mitosis y (meiosis), le solicitamos escriba varios ensayos cortos. Para cada tópico le proporcionamos una lista con unas doce palabras claves, las mismas que deben ser utilizadas en el ensayo.

La otra tercera parte del puntaje de los exámenes depende esencialmente de la memorización de hechos y principios estudiados. A fin de vencer el curso, el estudiante ha de alcanzar siquiera la mitad del número total posible de puntaje que puede lograrse en un grupo de cuatro exámenes. Por tanto, no puede recibir un:

calificación de pase de curso si descansa exclusivamente en la memorización de hechos, conceptos y principios.

Como la Ciencia Natural Básica está a cargo de algunas secciones y varios y diferentes instructores, cada semestre sometemos a examen a todas las secciones, de manera simultánea, por un período de dos horas y en número de cuatro veces. Con el objeto de convencer a los alumnos de la necesidad que existe de estudiar diariamente para intervenir en las discusiones, antes que descansar únicamente en los aprietos para los exámenes, les presentamos de ocho a diez breves cuestiones, sin previo anuncio, semestralmente. Para subrayar la importancia del trabajo en el laboratorio —trabajo meticulado—, calificamos los informes del alumno en su respectivo cuaderno de notas. Aproximadamente el 70% de la calificación del estudiante que sigue este curso, se lo determina por los puntajes obtenidos en los cuatro exámenes de dos horas de duración; casi el 15%, según los resultados de los cuestionarios, y el 15% restante, por la apreciación de su cuaderno de notas de laboratorio.

Al comienzo y al final de nuestro curso de dos semestres, sometemos al estudiante a un examen que nos capacita para medir su progreso en todas las direcciones señaladas por los objetivos que apuntamos en el segundo párrafo del presente trabajo. Como resultado de la medición del rendimiento logrado en torno a los tres primeros de nuestros objetivos, hemos llegado a comprender que no existe un examen preparado, de amplio uso, y para el que constan las normas hechas sobre la base del puntaje alcanzado por miles de alumnos. Al medir el progreso de nuestros alumnos en dirección hacia el cuarto objetivo propuesto —comprensión de los conceptos básicos de la ciencia— empleamos la sección científica del Test Cooperativo de Cultura General, Forma XX.

Proporcionamos dicho test a todos nuestros alumnos matriculados en el primer semestre de Ciencia Natural Básica, a más de hacer lo mismo con un buen número de aquellos otros que han concluido el segundo semestre. El rango de percentil de cada

alumno examinado al comienzo del curso, lo determinamos según las normas dadas por los puntajes de 2.000 iniciantes de otros "colleges". El rango de percentil de cada alumno examinado al final del curso lo obtuvimos según las normas dadas por los puntajes de 12.000 alumnos de segundo año de otros "colleges". El promedio de ganancia en el rango de percentil por parte de los 82 alumnos sometidos a examen en ambas ocasiones, fue de 15. La mediana del grupo se elevó durante el año, del 48° percentil, al comienzo del semestre de otoño (cuando las comparamos con las normas de los iniciantes), al 63° percentil, al término del semestre de primavera (cuando las comparamos con las normas de los de segundo año).

Aunque no estamos asistidos por la certeza y en capacidad de probar que nuestros alumnos hayan progresado con respecto a las direcciones dadas por nuestras tres primeras finalidades, creemos que tal evidencia puede obtenerse. Actualmente nos hallamos formulando tests por medio de los cuales esperamos alcanzarla. Si somos capaces de demostrar que nuestros alumnos han desarrollado sus capacidades del pensar crítico y su comprensión de la naturaleza de la ciencia, en igual proporción como han mejorado su comprensión de los conceptos científicos, nos sentiremos satisfechos.

(Versión castellana de Raúl López).

ACOTACIONES A UN TEXTO DE HISTORIA DEL ECUADOR

Francisco Terán

Por tratarse de un libro que aspira a ser un texto de enseñanza para la juventud que cursa la Segunda Educación y por haber sido editado con los auspicios del Ministerio del Ramo, según se desprende de la nota liminar suscrita por el autor, cuya lectura hace suponer que las autoridades educativas del país encontraron en el contenido de la obra conformidad con el criterio histórico y con el espíritu que debe informar la enseñanza de la materia, creemos de nuestro deber, como maestros y como ecuatorianos, consignar una serie de reparos, más que de orden pedagógico, de carácter estrictamente histórico. A la juventud, en tratándose de Historia Patria, hay que ofrecerle datos y hechos claros y precisos cuya autenticidad debe estar respaldada en documentos e informaciones que en lo posible puedan ser examinados por los estudiantes, y, cuando se trata de hipótesis y teorías, hay que presentarles las más aceptadas por el actual estado de la ciencia. Y por fin, con respecto al criterio o juicio histórico, el autor, si no quiere o no puede mantener una estricta neutralidad, debe expresar las razones en que se basa su interpretación o su juicio, para orientar

con honradez y sinceridad a los estudiantes o al simple lector.

La obra en referencia titúlase **SINTESIS DE HISTORIA DEL ECUADOR. Texto para I y VI Cursos de los Colegios de Segunda Educación, de acuerdo con los Programas Oficiales**, y ha sido editada en los Talleres Tipográficos del Ministerio de Educación en el presente año. Su autor es el Dr. Jaime Orozco, Inspector de Segunda Educación.

Dejemos a un lado el muy discutible propósito pedagógico de elaborar un texto de Historia que por igual pueda dedicarse tanto al I como al VI Curso, cuyos estudiantes tanto difieren en su desarrollo mental como en la formación cultural alcanzada. Vamos, pues, a concretarnos a señalar los principales reparos que un lector perspicaz, y con mayor razón si se trata de un maestro con una ligera información de la Historia Nacional, puede hacer en torno a muchos de los asertos consignados en el poco afortunado texto.



En la primera parte del libro se afirma, refiriéndose al hombre primitivo de América (pág. 5) que **“después de un detenido examen, la Ciencia Arqueológica ha llegado a la siguiente deducción: al igual que en otros continentes, en América existió un hombre primitivo, cuyos restos han sido encontrados en el Brasil, Argentina, México y Estados Unidos. El fósil, denominado de la Goa Santa, encontrado en el Estado de Minas Geraes del Brasil, puede en antigüedad ser contemporáneo al hombre de Neanderthal de Europa”**.

Ignoramos cuál sea la fuente de información del autor. La Arqueología y la Antropología Americanas, sobre la base de lo hasta aquí conocido en sus respectivos campos, han llegado a la conclusión de que los restos humanos más antiguos encontrados en el Continente —los de Lagoa Santa en el Brasil (y no la Goa como se escribe en el libro), los de Lansing en Michigan y los de Punín

y Paltacalo en nuestro país, que parecen contemporáneos de los primeros, revelan que los primitivos habitantes de América fueron seres correspondientes al grupo del **Homo sapiens sapiens**, es decir, seres humanos completamente evolucionados desde el punto de vista antropológico, cuya antigüedad no puede remontarse más allá de los 10 o 15 mil años, lapso que en tratándose de la vida de la humanidad es sumamente corto. Afirmar, pues, que fueron contemporáneos del hombre de Neanderthal, es inaceptable. Este ser constituyó una subespecie del **Homo sapiens**, "que incluye a las extinguidas subespecies de hombres de frente baja y a la subespecie de frente alta (*Homo sapiens sapiens*), que es el hombre moderno. De la otrora diversificada familia de los homínidos, primitivos progenitores y estirpes enteras han desaparecido, entre ellos el de Neanderthal; sólo sobrevive el **Homo sapiens sapiens**. Todos los hombres que viven hoy en la tierra, de cualquier color y en cualquier clima, son miembros de esta subespecie y comparan la herencia biológica que los hace humanos". (1)

Para aclarar más lo que fue el hombre de Neanderthal, en el mismo estudio citado se consigna: "Mucho más tarde dentro del Pleistoceno, hace de 35 a 100 mil años surgieron varios espécimens nuevos, con cerebro desarrollado, del género **Homo**. Estos fueron los hombres de Florisbad, Solo, Rhodesia y el más conocido y ubicuo, el de Neanderthal, cuyos restos se hallaron en tres continentes (Asia, Africa y Europa. Nunca en América!) Por sus grandes cerebros, estos cuatro tipos son clasificados como subespecies del **Homo sapiens**. Se diferencian del **Homo sapiens sapiens** en que sus cráneos son bajos y sus frentes deprimidas. Todos, excepto el de Florisbad, tenían poco desarrollados los lóbulos frontales del

(1) Dr. Carleton Coon y Richard Emerick de la Universidad de Pensilvania; Drs. Hallan Movius y otros de la Univ. de Harvard; abate Henri Breuil y Harper Kelley, Museo del Hombre, París, y muchos otros colaboradores universitarios de Estados Unidos. — Síntesis de Lincoln Barnett, aparecida con el título EPOPEYA DEL HOMBRE en la Revista LIFE, edición española, N° 12, vol. VI—1955.

cerebro, relacionados con el habla, la asociación de ideas y la memoria”.

En América, todos los fósiles encontrados hasta aquí corresponden al **Homo sapiens sapiens**, y su antigüedad calculada sobre la base de la edad de los estratos geológicos en los que han estado ubicados, no se remonta seguramente más allá de los 15 mil años, es decir a una época en que el hombre de Neanderthal había desaparecido en el Viejo Mundo.

En la misma página del texto glosado se afirma que **“la llegada de los primeros hombres al Ecuador, se pierde en la noche de los siglos. Se supone que algunos descendientes del fósil brasilero, debieron haber llegado a nuestro territorio a fines de la era terciaria”**. Tal afirmación merece también una amplia rectificación, porque de ella se desprende la aceptación de la aparición del hombre en la era terciaria, y, **precisamente** en el Continente Americano.

Nadie, absolutamente nadie, puede afirmar hoy con seriedad científica la existencia del hombre terciario, ni en el Viejo Mundo y mucho menos en el Nuevo, en cuyo ámbito geográfico, jamás pudo haber estado asentada la cuna de la humanidad. La teoría de Florentino Ameghino, quien supuso que la cuna de la humanidad pudo estar ubicada en la pampa argentina y que los fósiles por él encontrados correspondían al terciario, está totalmente desechada. Hrdlicka condensa sus objeciones a la tesis de Ameghino en estos términos: “Hubo en este Continente (América) lemures eocenos y oligocenos. Hubo pequeños monos. En los últimos tiempos hubo micos americanos comunes. Pero no se ha descubierto un tipo tan avanzado que pudiera con alguna probabilidad incluirse en la más próxima prosapia del hombre. Esto basta para alejar la idea de un origen americano de los indios. La ocupación del Continente por el hombre no puede alejarse más de 10 mil años y coincide con la aurora del período histórico del Viejo Mundo”. (2)

Para ilustrar los erróneos conceptos consignados en el texto,

el autor reproduce el dibujo de la cabeza del hombre de Neanderthal con el cual H. G. Wells, en su **Esquema de la Historia**, trata de interpretar los caracteres antropológicos de ese posible antecesor del hombre o que pudo ser más bien una de las tantas subespecies conexas con el antepasado directo que aún desconoce la ciencia. La leyenda de la ilustración —“hombre primitivo”—, con su simplicidad, puede inducir a errores o a falsas interpretaciones de parte de los estudiantes, quienes pueden creer que así fueron los primitivos habitantes de América, lo cual es totalmente inaceptable.

Pasando a otro asunto, en la pág. 9, en la lista de tribus primitivas que poblaron nuestro país, hay una confusión lamentable en sus nombres y en su ubicación geográfica: el ámbito de los Pansaleos no sólo abarcó la provincia de Cotopaxi, sino la de Pichincha, ya que uno de sus más importantes asentamientos fue el valle de Machachi. Los Huancavilcas no estuvieron en Loja. Seguramente se trata de una confusión con los Huancabambas. Los Colorados debieron estar asentados al occidente de Pichincha, hasta los límites con Manabí, a juzgar por la actual ubicación de los restos de esta tribu. En El Oro se incluye a los Paitas, lo cual es hartamente antojadizo. En el Oriente se habla de los **Alanos**, que no sabemos a qué agrupación corresponda ni cuál su ámbito geográfico. Tal vez se trate de una confusión con los **Alamas**, que es el nombre con el que actualmente se conoce a los yumbos semicivilizados. En cambio se omiten en esta región los nombres de tribus que aún subsisten, como las de los Aucas o Aushiris, las de los Záparos, Cofanes, etc.

Al hablar de las migraciones de los caras (pág. 14), se afirma, siguiendo al P. Velasco, que esta tribu llegó a la Región Interandina siguiendo el curso de los ríos, especialmente el del Guayllabamba. En tratándose de este último, la suposición no puede ser más inexacta. La brecha o cañón que este río forma en la cor-

(2) Carlos Pereira: Breve Historia de América. — Tercera edición.

dillera occidental, es profunda, estrecha y escarpada, circunstancia geográfica que ha determinado que aún ahora, en pleno S. XX, el hombre no haya podido labrar en esas breñas y despeñaderos ni el más primitivo sendero que siga su curso. Sus aguas tormentosas y turbulentas, forman saltos y corren aprisionadas entre peñascos, sin ninguna insinuación de vegas, de tal modo que en extensos sectores es imposible intentar siquiera cruzarlas. Las vías de penetración de los caras debieron ser otras, pero nunca el curso del Guayllabamba.

En la pág. 25, al hablar del reparto de la tierra en el incario, se consigna este dato, que entraña un error fundamental: **“La extensión del terreno que daba para que trabaje cada persona se llamaba Tupi (96 varas de largo por 48 de ancho)”**.

En primer lugar, no sabemos si el cambio de nombre que observamos en el texto que comentamos es un error tipográfico, pero la verdad es que todos los historiadores hablan de **tupu** y no de **tupi**. Y con respecto al concepto mismo, es inadmisibles afirmar que era una extensión fija de terreno y que ésta se asignaba a cada persona para que la trabaje. Este concepto ha sido plenamente aclarado por Luis Baudin, en su ya clásica obra **El Imperio Socialista de los Incas**, en la que se consigna abundantísima información debidamente documentada sobre el asunto; “Qué es exactamente un **tupu**? Prescott señala que, según Garcilaso, el **tupu** equivale a una fanega y media, y representa la extensión de tierra que puede sembrarse con un quintal de maíz; Beuchat escribe que el **tupu** es una medida de superficie igual a una fanega española, o sea 0,64 de área, (Sic); Jiménez de la Espeda y Markham dan al **tupu** 60 pasos de largo por 40 de ancho; Castonnet des Fosses le avalúa en 58 áreas; Perrone, en 64 áreas. Si se tienen en cuenta estos datos, el **tupu** parece ser algo bastante elástico y, según nosotros, lo era, en efecto. Estamos persuadidos de que los esfuerzos de historiadores para apreciar la superficie del **tupu** son vanos, porque esta medida debía ser variable. Hubiese sido absurdo uniformar las superficies de los lotes en países diferen-

tes unos de otros; una extensión de terreno que bastaría a una familia para subsistir en una región fértil es completamente insuficiente en una región estéril. **El tupu es simplemente el lote de tierra necesario al mantenimiento de un matrimonio sin hijos**, como lo hemos dicho, y ninguna cifra debe definirlo". (3).

Con respecto al reparto, el mismo autor informa que "el indio recibe un **tupu** el día que toma mujer y ya no es alimentado por sus padres; recibe otro por cada hijo, uno por cada servidor, y solamente **medio tupu** por cada hija". Afirmaciones tan autorizadas como las transcritas, contrastan, como se ve, con las antojadizas afirmaciones del Dr. Orozco.



En el estudio del período colonial, igualmente, se observan ligereza de información, conceptos que falsean la verdad histórica y datos erróneos, inadmisibles en tratándose de un texto dedicado a la enseñanza.

En la pág. 50, al hablar de los Virreinos se afirma que "**existieron cuatro en América; México, Colombia, Perú y Argentina**". En lo que respecta al número, conformes, mas no en lo que se refiere a sus nombres. Argentina y Colombia son nombres modernos, adoptados después de la independencia. Los nombres con que España designó a los Virreinos que fue organizando a través de la colonia, fueron el de México o Nueva España, el del Perú o Nueva Castilla, el de Santa Fé o Nueva Granada y el de Buenos Aires o del Río de la Plata. Igualmente, los conceptos referentes a las Capitanías Generales y a las Reales Audiencias no son ni muy claros ni precisos, como convienen a un texto de enseñanza. Por ejemplo, es aventurado afirmar que "la Real Audiencia de Quito, como una excepción de las otras Audiencias, no de-

(3) Louis Baudin: El Imperio Socialista de los Incas.

pendía sino directamente del Real Consejo de Indias y del Rey, asumiendo por tanto, un control general dentro de su jurisdicción en lo relativo a lo judicial, político y administrativo, es decir, que asumía el gobierno en casi su totalidad" (Pág. 51). Esta situación político-administrativa no es verdad que haya sido exclusiva de la Audiencia de Quito: la Audiencia de Charcas o Bolivia actual, tuvo una organización similar. Y en lo que respecta a la autonomía, no la tuvieron total, pues las dos estuvieron incluídas, a través del período colonial, en los Virreinos del Perú, o de Nueva Granada o de Buenos Aires, y la autoridad de sus Presidentes siempre estuvo supeditada a la de los Virreyes. Basta recordar, para confirmar el aserto, que el proceso incoado en Quito contra los próceres del 10 de agosto de 1809, el Presidente Ruiz de Castilla lo envió al Virrey de Santa Fé, para que dictara el fallo definitivo. El rumor de que la sentencia del Virrey iba a ser adversa a los próceres, originó cabalmente el levantamiento del 2 de agosto de 1810, en el que fueron cobardemente asesinados por las tropas enviadas por el Virrey del Perú.

En la pág. 54 se consigna un concepto igualmente erróneo sobre las mitas. Afirma el autor que "**consistían en la obligación del indio de trabajar en las minas y lavaderos de oro de la Corona**". Esta apreciación apenas toca un aspecto del problema. "**Mita**, tal como la interpretan los documentos, **significa turno o tanda**. La mita o turno de trabajo abarcaba el servicio doméstico, el religioso, el de obras públicas, el de empresas privadas, el de labranza, de pastoreo, de trapiches, de obrajes, de batanes, de molinos, de arriería, de correos, de tambos, de vigías de costa, de bodegueros, de minas". (4)

Es verdad que el trabajo forzado de los **mitayos**, en turnos de seis meses, se lo utilizó de preferencia en la explotación de las minas y lavaderos de oro, pero no fue éste el campo exclusivo en el

(4) Aquiles R. Pérez: Las Mitas en la Real Audiencia de Quito.—1947

que se sometió al indio a un trabajo cruel e injusto contra el cual aún los españoles protestaron muchas veces.

Este amplio concepto de la mita puede confirmarse con las siguientes palabras de Olmedo, tomadas del célebre discurso pronunciado en las Cortes de Cádiz, pidiendo su abolición: "De aquí provinieron los repartimientos de indios, para todo, que se conocen con el nombre de **mitas**, así como a los que las sirven con el nombre de **mitayos**. Repartimiento de indios para fábricas u obrajes; repartimiento para las minas, labranza de tierras y cría de ganados; repartimiento para abrir caminos y asistir en las posadas a los viajeros; repartimiento para las postas y para todos los servicios públicos, particulares y aún domésticos, y hasta repartimiento de indios para que llevasen en sus hombros a grandes distancias y a grandes jornadas cargas y equipajes, como si fuesen animales o bestias domesticadas; y esto aún después de haberse decidido afirmativamente la ardua y muy agitada cuestión de **si eran o no hombres**, y de haberse decidido por una de aquellas personas que han tenido pretensiones o presunciones de infalibilidad. . . El remedio, Señor, es muy simple, y tanto más fácil, cuanto que las Cortes para aplicarlo no necesitan edificar, sino destruir. Este remedio es la abolición de la **mita** y de toda servidumbre personal de los indios, y la derogación de las leyes mitales. Que se borre, Señor, ese nombre fatal de nuestro código; y oh, si fuera posible borrarlo también de la memoria de los hombres!"

En la pág. 59, al referirse a los **diezmos**, el autor incurre en una contradicción: principia afirmando que los diezmos "**fueron impuestos destinados exclusivamente en favor de la Iglesia**", y luego concluye indicando que "**este impuesto vino a constituir la carga más fuerte para la población y el principal renglón de ingresos fiscales**". Ambas afirmaciones son verídicas, pero para que no aparezcan contradictorias, era menester aclarar que si bien los diezmos constituyeron un impuesto de la Iglesia, por el patronato celebrado con el Sumo Pontífice, pasaron, junto con la administración eclesiástica, a depender de la Corona Española.

En la pág. 64 se inicia un capítulo bajo el epígrafe de **Científicos Coloniales**, pero en la lista de los personajes incluidos en ella, fuera del geógrafo Pedro Vicente Maldonado, del naturalista Pedro F. Dávila y acaso de historiador P. Juan de Velasco, los demás ni remotamente pueden ser catalogados en este grupo. Tal el caso de los Jesuitas Juan B. Aguirre, José Orozco, Ramón Viescas, Jacinto de Evia o de Fray Gaspar de Villarroel, todos los cuales se destacaron en el campo exclusivamente literario.

Refiriéndose a la expulsión de los Jesuitas (pág. 72), en la apretada síntesis de los dos párrafos que abarcan el tema hay graves tergiversaciones, ya en lo referente al Pacto de Familia que acordaron los Borbones, tendiente a conseguir del Papa la extinción de la Compañía de Jesús, ya en lo que respecta a las secuencias que la expulsión de los jesuitas de la Audiencia de Quito tuvo para la soberanía del futuro Ecuador en la Hoya Amazónica. Afirmar, pues, que "los políticos franceses que luchaban contra los jesuitas, pidieron la expulsión de estos sacerdotes de todas las colonias españolas", es francamente desconocer el problema. Y, luego, aseverar que "esto (la expulsión) motivó el adelanto de la conquista del Perú en la región Amazónica", entraña un equivocado razonar histórico: Quito y Perú, en el S. XVIII, constituían una común heredad de España. La expulsión, en ese entonces, facilitó el avance de la colonización portuguesa hacia el occidente, aguas arriba del Amazonas, y esta fue la dificultad que trató de resolver España al crear el Obispado de Mainas, mediante la Cédula de 1802 tan invocada por el Perú en su pleito limítrofe con nuestro país.

Al comentar las labores de la Comisión Geodésica Francesa del S. XVIII, se afirma que sus miembros levantaron las pirámides de Caraburo y Oyambaro (pág. 72). Esta afirmación resta méritos y gloria a la tenacidad de La Condamine: fue él y exclusivamente él quien realizó esa obra en que puso todo su celo científico y su orgullo de ciudadano francés, hasta llegar a querellarse con la Audiencia cuando ésta, atendiendo la demanda de los mari-

nos españoles Jorge Juan y Antonio de Ulloa, ordenó borrar las inscripciones y demoler la flor de lis con que remataban las pirámides. A Bouguer y Godin nada les interesó este asunto. Al respecto, González Suárez en su clásica Historia relata así los hechos: "Tan luego como las operaciones trigonométricas y astronómicas estuvieron a punto de terminar, principió La Condamine a poner por obra el propósito de levantar las dos pirámides o señales, en los extremos de la base medida en la llanura de Yaruquí: su primera diligencia fue la de pedir permiso a la Cancillería Real de Quito, para construir las pirámides y grabar en ellas una inscripción latina, por medio de la cual constara principalmente el número preciso de toesas, que contenía la longitud de la base: la Audiencia, por Decreto de 2 de Diciembre de 1740, dio el permiso que el Académico solicitaba: entonces con la actividad y constancia que La Condamine empleaba en todas sus empresas, acometió la de construir las pirámides: venció dificultades, allanó obstáculos, creó recursos y las dos pirámides, al cabo de casi un año de trabajo, estuvieron terminadas". (5).



Al comentar las características de nuestro primer esbozo constitucional promulgado el 15 de febrero de 1812, (Pág. 88), el Dr. Orozco incurre en otro error, seguramente por la premura con que ha elaborado su texto. Afirma que en esa fecha se aprobó "**la Constitución del Reino de Quito, en la cual se materializaban las ideas de la Revolución Francesa que fueron introducidas y difundidas por Nariño y Espejo**". El autor olvida el título de la Constitución, y luego confunde contenido y título, con el contenido y tí-

(5) González Suárez: Historia General de la República del Ecuador—Tomo V.

tulo del proyecto presentado por el Diputado de Ibarra, Calixto Miranda, que no fue aprobado.

El nombre con que fué promulgado ese esbozo constitucional fué el de **Artículos del Pacto Solemne de Sociedad y Unión entre las Provincias que fórman el Estado de Quito**. Estas confusiones en un texto de Historia dedicado a la enseñanza no pueden dejarse pasar inadvertidas.

Al hablar de la **Formación de la Gran Colombia** (pág. 91), igualmente, hay un enredo y tergiversación de datos. Colombia simplemente (no Gran Colombia; el epíteto es aditamento posterior de los historiadores, hecho para evitar confusiones con la Colombia moderna) se constituyó como Estado autónomo el 7 de agosto de 1819, en la Convención de Angostura, en cuya Constitución el Art. I dispone: "Las Repúblicas de Venezuela y Nueva Granada quedan desde este día reunidas en una sola bajo el título glorioso de La República de Colombia. — Art. II: La República de Colombia se dividirá en tres grandes Departamentos: Venezuela, Quito y Cundinamarca". Para hacer efectiva esta creación se convino en que dos años después, concluida la guerra e independientes los departamentos que habían formado el Virreynato de Santa Fé, se reuniría una nueva Constituyente en Rosario de Cúcuta, para consolidar definitivamente la formación de Colombia.

En efecto, el 6 de marzo de 1821, inició sus sesiones la Nueva Asamblea. Como puede observarse, ni en esta fecha había logrado todavía su separación de la Metrópoli la Audiencia de Quito. Sucre había llegado a nuestro país con una doble misión: la de ayudar con las fuerzas colombianas a su emancipación, y luego la de conseguir la anexión de sus pueblos a Colombia. En la primera, pese a los reveses iniciales, alcanzó el más cumplido éxito, mas no así en la segunda, cuyo éxito sólo fué parcial, ya que la Provincia de Guayaquil, cuya anexión a Colombia tanto interesaba a Bolívar, había acordado en su Reglamento o Carta Política Fundamental: "La Provincia de Guayaquil se declara en entera libertad para unirse a la grande asociación que le convenga de las que se han de formar en la América del Sur".

Dos años y medio llevaba ya de existencia la República de Colombia sin llegar a realizar su integración cabal. La resistencia de Guayaquil parecía eternizarse. La primera ciudad de la Audiencia en decidir su anexión a Colombia fué Cuenca, la que juró la Constitución de Cúcuta el 30 de abril de 1822, y la primera autoridad colombiana aceptada en nuestro territorio fué el Coronel Tomás de Heres, designado Gobernador Militar del Azuay.

Quito, tomó igual decisión el 13 de junio de 1822, es decir después de la batalla de Pichincha: en esta fecha se promulgó y juró la Constitución de Cúcuta. Guayaquil, en cambio, sólo debido a la presión ejercida por la presencia de Bolívar, por medio de su Asamblea Provincial o Colegio Electoral, aceptó los hechos y declaró que "Desde aquel momento quedaba para siempre restituida a la República de Colombia" (31 de julio de 1822).

Esta sucinta relación de nuestra incorporación a Colombia difiere sustancialmente de la que puede leerse en el texto que comentamos.

En los acápites dedicados a narrar el conflicto colombo-peruano de 1828-29, que culminó con el Tratado de Guayaquil del último año, bajo el epígrafe de TARQUI, (pág. 92) también se falsea la verdad. El Dr. Orozco afirma que "como el Perú se mostrara violento e inculto, negándose a entregar los territorios quiteños, en forma intempestiva **declaró la guerra a Colombia**". El eminente historiador R. P. José Le Gouir, de la Compañía de Jesús, en cambio asegura lo contrario sobre dicha declaración de guerra: "La República del Perú, sin embargo, no trataba de declarar por sí misma la guerra, contentándose con provocarla y obligar a Colombia a que se adelantara a tomar las armas con el fin de vindicarse ante la opinión americana. . . A vuelta de reiteradas representaciones, que resultaron ineficaces, por fin, a 3 de julio (1828), Bolívar se resolvió a publicar una proclama a los "Pueblos del Sur", declarando como el Perú había comenzado ya de hecho las hostilidades, y luego el 15 del mismo mes, dirigió al Gabinete peruano **junto con la declaratoria de guerra**, un manifiesto en que

exponía sentidamente los agravios inverosímiles y las intolerables agresiones que por aquel Gobierno se nos habían inferido". (6).

En su relato, por otro lado, el Dr. Orozco para nada menciona al General Flores, y la verdad es que en gran parte el éxito de la campaña y el triunfo de Tarqui se debieron a la acertada preparación y dirección inicial de la guerra por parte de este alto Jefe, como lo declaró, haciendo justicia, el mismo General Sucre.

Al relatar la forma como se produjo la separación de Quito de la Gran Colombia (pág. 94), se dice que los miembros de la Asamblea o Cabildo Abierto reunida en la Universidad, el 13 de mayo de 1830, **"levantaron un acta de fundación de la nueva República, declarando en forma expresa que su territorio comprendía todas las provincias, incluyendo Pasto, que pertenecieron a la Real Audiencia de Quito desde 1563"**. Pero la verdad es que esta Asamblea sólo tomó esta resolución: que el Distrito del Sur se separaba de la República de Colombia y pasaba a constituirse en "Estado libre e independiente, con sus pueblos, y los más que quieran incorporarse mediante las relaciones de naturaleza y recíproca convivencia y que mientras se reúna la Convención que decidiría de las formas constitucionales del nuevo estado, se haga cargo del poder civil y militar al General Flores". Esto es muy diverso de lo asegurado por el Dr. Orozco: claro que habría sido ideal para los ecuatorianos, que tanto el Cabildo Abierto de Quito como la Asamblea Constituyente de Riobamba, hubieran reivindicado para el nuevo estado todo el ámbito territorial de la antigua Audiencia de Quito, pero desgraciadamente no lo hicieron. Y éste fue el más grande error en que incurrieron los fundadores de la República. El mismo autor, en la pág. 98 de su libro, al referirse a nuestra primera Constitución, transcribe la desacertada disposición de dicha Carta, en cuyo contenido parece no haber reparado, y que,

(6) José Le Gouir: Historia de la República del Ecuador. — Tomo I. Cap. III. (II edición-Quito, 1935).

además la ha adulterado fundamentalmente. En estos casos hay que hacer transcripciones literales, pues eso es lo honrado.

El Dr. Orozco dice: "1º—**Que los tres departamentos del Sur: Azuay, Guayaquil y Quito formaban una sola Nación con el nombre de Ecuador**". La transcripción constitucional exacta es la siguiente: "Art. 1º—Los Departamentos del Azuay, Guayas y Quito quedan reunidos entre sí firmando un solo cuerpo independiente con el nombre de **Estado del Ecuador**".

Como puede observarse, el Dr. Orozco confunde Nación con Estado. De ninguna manera una nación se forma con un decreto administrativo o disposición constitucional. Por otro lado, el autor no ha reparado donde terminaban por el norte esos Departamentos colombianos con los que se constituía la nueva República. De acuerdo con la Ley de División Territorial de Colombia, dictada en 1824, el Departamento de Quito o Ecuador (nombre adoptado por primera vez oficialmente, pero sólo para designar al Departamento del norte), limitaba con el del Cauca en el río Carchi. Y el Cauca, por esa Ley, había sido incluido en el Distrito de Cundinamarca, segregándolo del ámbito geográfico de la antigua Audiencia de Quito. Con mucha razón y con profundo sentido crítico, un moderno historiador se pregunta: "¿Qué influencias todopoderosas pesaban, en estos singulares momentos de la historia ecuatoriana, para que hombres de tanta inteligencia y patriotismo, como José Joaquín Olmedo, José Fernández Salvador y Vicente Ramón Roca, y hasta próceres de antiguas luchas como Manuel Matheu y Antonio Ante, hayan aceptado la redacción de semejantes artículos?... ¿En qué fuente se originó esa forma de determinación del territorio nacional, como si la Nación Ecuatoriana — antiguo **Reino de Quito, o Audiencia o Presidencia de Quito** que comprendía, durante cerca de tres siglos, de Buenaventura a Tumbes, de Guayaquil hasta el Brasil y de Loja hasta Popayán — no hubiera existido sino a última hora nada más que como "tres departamentos" colombianos?... ¿Qué factores ineludibles obligaban a los patriotas del Ecuador a no sublevarse y descono-

cer, de una vez, aquella organización, arbitraria y exótica de Gran Colombia, y reasumir, plenamente, la soberanía del antiguo Reino de Quito, con sus límites audienciales, por Sur y por Norte?"... (7)

Y ahora viene un dato que revela como pocos el escaso es-crúpulo científico del autor en la elaboración de su texto. En la pág. 97, al referirse a la Primera Constituyente reunida en Riobamba, consigna esta antojadiza afirmación: **"A este Congreso asistieron seis diputados del Cauca, como representantes de las provincias de Popayán, Pasto y Buenaventura, por considerarse integrantes de nuestra nacionalidad"**. Por grande que sea el espíritu patriótico que anime al autor de un texto de Historia Nacional, nada ni nadie puede justificarle la tergiversación de la verdad. Los diputados que asistieron a la Constituyente de Riobamba y que suscribieron la primera Carta Constitucional de la República del Ecuador fueron: **El Presidente del Congreso**, José Fernández Salvador, el **Vicepresidente** José Joaquín de Arteta. **Los Diputados por Cuenca**: Ignacio Torres, José María de Landa y Ramírez, José María Borrero y Mariano Veintimilla. **Los Diputados por Chimborazo**: Juan Bernardo de León y Nicolás Váscosnes. **Los Diputados por Guayaquil**: José Joaquín Olmedo, León de Febres Cordero, Vicente Ramón Roca y Francisco Marcos. **Los Diputados por Loja**: José María Lequerica y Miguel Ignacio Valdivieso. **Los Diputados por Manabí**: Manuel Ribadeneira, Miguel García Moreno y Cayetano Ramírez y Fita. **Los Diputados por Pichincha**: Manuel Matheu, Manuel Espinosa. **Secretario**, Pedro Manuel Quiñonez. **Secretario**, Pedro José de Arteta. Entre estos nombres (20 diputados), de los 21 que debían concurrir a la Constituyente, 7 por cada departamento) no encontramos los nombres de los seis diputados que, según el autor del texto, habían concurrido representando al Cauca.

(7) O. E. Reyes: Breve Historia General del Ecuador. Tomo II. (V edición. Quito, 1956).

En la pág. 102 se consignan afirmaciones como éstas, que no pueden quedar sin las consiguientes rectificaciones: refiriéndose a la segunda administración del General Flores, afirma que **“En este período intentó nuevamente recuperar los territorios que Bolívar había cedido a Colombia para lo cual organizó una campaña en la cual fracasó”**. De ninguna manera es acertado decir que Bolívar había cedido territorios a Colombia: lo que ocurrió es que la Ley de División Territorial de 1824, que incluyó el Cauca en Cundinamarca, resultó adversa al Ecuador, porque el límite entre ese Departamento y el de Quito o Ecuador, que era el río Carchi se mantuvo después en la delimitación acordada por el tratado de Pasto de 1832 entre los estados de Ecuador y Nueva Granada. En la misma página, al enumerar algunas de las características de la Constitución de 1843, conocida con el nombre de Carta de Esclavitud, se indica con el numeral 4º que **“se creaba una contribución anual de tres pesos, cuatro reales para todos los ciudadanos varones comprendidos entre los 23 y 55 años de edad”**. Francamente es lamentable que el autor confunda el decreto que creó este impuesto, dictado, es verdad, por la misma Asamblea Constituyente, con una disposición Constitucional contenida en la Carta Fundamental.

Al referirse a la elección de Antonio Borrero (pág. 116) incurre en otro error: **“como consecuencia de la muerte de García Moreno asumió el poder el Vicepresidente de la República Don Francisco Javier León, quien convocó a elecciones mediante sufragio libre y popular; salió elegido el Dr. Antonio Borrero y Cortezar (por Cortázar)”**. Al respecto, en la Constitución vigente, la de 1869, se había suprimido la Vicepresidencia. Según el Art. 52, a falta del Presidente Titular, debía asumir el poder ejecutivo el Ministro de lo Interior. Y éste era el cargo que desempeñaba el Dr. Francisco Javier León, quien presionado por las circunstancias políticas y por los remordimientos que le produjeron los fusilamientos de Gregorio Campuzano y Manuel Cornejo, comprometidos en el asesinato de García Moreno, renunció la alta Magistratura, en

la que le sucedieron algunos de los otros ministros del Gabinete, incluso el Coronel Dn. Manuel Ascázubi cuñado de García Moreno. Al Dr. León no le tocó, pues, dirigir la tormentosa política electoral que surgió como consecuencia de la intempestiva desaparición de García Moreno, de la cual resultó triunfante el Dr. Borrero.

A continuación, en la misma página, el autor añade sobre Borrero esta apreciación: **“fué gran demócrata e idealista por lo que gobernó al país con gran tolerancia política, alcanzando del Congreso la supresión de muchos artículos que se pusieran por influencia del Dr. García Moreno en la Constitución, entre ellos el de la pena de muerte por delitos políticos. Sin embargo, tuvo que hacer frente a varios intentos revolucionarios que querían desalojarlo del Poder, pero perdonó a sus adversarios debido al amor a la libertad y el respeto a las leyes”**. Pero la verdad es que Borrero perdió a sus partidarios liberales, entre ellos a Montalvo, porque se negó a convocar un nuevo Congreso Constituyente para la reforma de la Constitución, porque la adopción de este camino lo consideraba ilegal. Los liberales, precisamente, por esta negativa, le acusaron de **“falta de consecuencia”** con sus propios principios democráticos, propugnados al oponerse a la violencia política de García Moreno y al aceptar el apoyo electoral de aquéllos. Cuando algunos Concejos, como el de Santa Elena, solicitaron al Presidente la convocatoria de una Convención para la reforma de la Constitución, consultó al Consejo de Estado, uno de cuyos miembros, el Dr. Pedro Fermín Cevallos, informó, en comisión, que ni el Gobierno podía legalmente convocar Convención alguna, ni había la seguridad de que la Nueva Carta Fundamental por formularse haría, por sí sola, la felicidad del Ecuador. Por todos estos antecedentes, a Borrero se le llamaba **“Hombre de la Ley”**, como lo reconoció su mismo gran adversario político, García Moreno. Con respecto al perdón a sus adversarios, seguramente el autor cambiaría de opinión si leyera el opúsculo del Dr. Borrero

publicado en el destierro con el título de **La Revolución del 8 de setiembre de 1876 en el Ecuador**, en el que se leen párrafos como éste: "En el Ecuador no es un partido político el que se ha apoderado del Poder y hace la guerra a otro partido político: es una caterva de bandidos hambreados y sedientos de venganza la que se ha adueñado de los destinos del país y de los caudales públicos, sin más objeto que vivir según las leyes de Epicuro". Y, seguramente, tenía razón. Las apreciaciones del Dr. Borrero sobre Veintemilla, a la vez que la forma airada con que las expuso, están a la altura de los insultos montalvinos en las tremebundas Catilnarias.

En la pág. 118, comentando la designación de Veintemilla (no Veintimilla) hecha por la convención de 1878, el autor afirma que la Asamblea "**Lo eligió Presidente Constitucional, otorgándole facultades extraordinarias**". Qué significa esta afirmación? La Convención jamás pudo tomar semejante decisión. Que Veintemilla, asegurado en el Poder, haya gobernado con prescindencia de la Constitución, es cosa muy diversa de la afirmada por el Dr. Orozco.

En el juicio emitido sobre Caamaño encontramos esta flagrante contradicción, casi a vuelta de página: en la 119, afirma que este mandatario fué "**amante del orden, por su espíritu práctico, honradez y patriotismo**"; y en la pág. 121, en cambio asegura, refiriéndose al incidente de la venta de la bandera: "**el Dr. Cordero no influyó en ese contrato con Chile, sino el ex-presidente Caamaño, que desempeñaba el cargo de Gobernador del Guayas**". No le parece al Dr. Orozco que esta inculpación está bastante reñida con su afirmación primera referente a la honradez?

Al referirse a la administración del Dr. Antonio Flores Jijón (pág. 120), se consigna un comentario harto superficial y patrioterero sobre el Tratado Herrera-García de 1890. Manifiesta que el Dr. Flores "**amante de la paz, sacrificó nuestros derechos en la región Amazónica, al acordar suscribir ese Tratado**" ¡Qué complacidos nos sentiríamos los ecuatorianos si ese Tratado hubiera lle-

gado a su perfeccionamiento, con una salida al Amazonas que iba desde la desembocadura del Chinchipe hasta la del Pastaza, como nos la reconoció el negociador peruano, Dr. Arturo García, autorizado por su Gobierno!

Al iniciar la **Parte Décima**, dedicada al Liberalismo, no hay un solo renglón en que explique la filosofía, ni el contenido ideológico de la doctrina liberal: apenas un frío relato de algunos episodios de la Revolución de Alfaro, y nada más. Asimismo, llama la atención que en las páginas anteriores no se dedique una línea a Montalvo, cuya obra político-literaria o periodística no se la puede desligar de la actuación de unos cuantos gobernantes nuestros.

Comentando la obra de Alfaro (pág. 125), el autor consigna el dato de que **"dictó la Ley de Concertaje de los Indios, que siempre habían permanecido al margen de nuestra legislación"**. Ignoramos su contenido y hasta dudamos de su expedición, por la circunstancia de que un Presidente liberal, es decir de la misma ideología de Alfaro, el Dr. Alfredo Baquerizo Moreno, sancionó el Decreto sobre abolición del concertaje y de la prisión por deudas, rezagos del derecho de los encomenderos, verdaderas cadenas de servidumbre que pesaban sobre los hombros del indio, del jornalero y del artesano, según opinaba el progresista magistrado. Lo que hizo Alfaro, en 1899, fué "reglamentar el concertaje de indios".

Una de las grandes reformas de la Revolución Liberal, y precisamente por eso tan discutida hasta ahora, fué la organización del Estado laico y, por consiguiente la laicización de la enseñanza impartida por él. Pero en el libro del Dr. Orozco no se dice un término sobre el asunto: parece que en su opinión mejor fuera ignorarlo.

En la pág. 126, comentando el golpe de estado mediante el cual Alfaro depuso al Presidente Lizardo García, asegura que el primero **"se levantó en armas a pretexto de fraude electoral"**. Si el Dr. Orozco consulta cualquier manual de Historia, verá que los

móviles del alzamiento de Alfaro fueron muy diversos. Sería largo enumerarlos en estas acotaciones a su libro. Sólo queremos recordarle que una de las grandes contradicciones de Alfaro, cabalmente, fué la de la libertad electoral, que las circunstancias políticas en las que se vió obligado a actuar le obligaron siempre a conculcar. Habría sido paradójico, pues, que invocara ese pretexto para deponer a García, si él nunca la respetó.

Al hablar de los preparativos de la campaña contra el Perú en 1910, como consecuencia del fracaso del arbitraje del Rey de España, el Dr. Orozco asegura que el caudillo se aprestó para la guerra con 80 mil hombres! El Ecuador de ese año, ni el de ahora con más del doble de población y de recursos, podría levantar un ejército semejante. El patriotismo no consiste en inflar cifras, añadiendo ceros. Un historiador moderno, uno de los que mejor ha estudiado la obra de Alfaro, y que por consiguiente, debe haberse documentado bien, dice al respecto: "a más de 28 mil soldados en cuartel, se hallaban listos 20 mil voluntarios" (8). Estas cifras, como se ve, son muy diversas de las señaladas en el texto que comentamos.

En la pág. 132, refiriéndose a la administración del Dr. José Luis Tamayo, se menciona la intervención del Banco Comercial y Agrícola en la política del país, del cual afirma que **"absorbía los dineros del Estado imposibilitando cualquier adelanto nacional"**. Exponer así el problema, revela total despreocupación por aclarar el asunto. Si el Dr. Orozco, al hablar de la segunda administración del General Plaza hubiera mencionado siquiera la expedición de la Ley de Moratoria, habría contado con una base para explicar la intervención del Banco mencionado en la política de los Gobiernos que sucedieron al de este gobernante, que se vieron obligados a someterse al tutelaje de esa Institución bancaria, y así habría podido explicar mejor los antecedentes del 15 de noviembre de

(8) A. Pareja Diezcanseco: Historia del Ecuador.— Vol. II.— Quito, 1958.

1922, día que se ensangrentaron las calles de Guayaquil debido al total desconocimiento de la desesperada situación de los obreros y trabajadores porteños por parte de los gobernantes. Al señalar estos hechos, es de imperiosa necesidad que en un manual de Historia Nacional, máxime si está dedicado a la enseñanza de estudiantes de VI año de bachillerato, se aborde el estudio o enunciación por lo menos de la aparición del Socialismo, como nueva fuerza política organizada en la vida del país, con sus aciertos y con sus errores. Se simpatice o no con sus ideas o con sus procedimientos de lucha política, lo menos que se puede hacer es reconocer su existencia. Ignorarlo es asumir el papel del avestruz.

En el capítulo titulado **Gobiernos Provisionales**, consigna el nombre de D. Juan de Dios Martínez Mera (pág. 137). No entendemos francamente el por qué de semejante catalogación. Que haya habido fraude en su elección —y cuántos más no ha habido en nuestra historia!—, no es razón que justifique su inclusión en esa lista.

Con respecto a los Presidentes constitucionales últimos: Velasco Ibarra, Mosquera Narváez, Arroyo del Río, Galo Plaza y el Dr. Ponce Enríquez, sólo aparecen sus retratos en las páginas 138 y 139. El autor ha eludido, no sabemos por qué, el más mínimo enjuiciamiento de sus administraciones.



Por fin viene la segunda parte del libro, dedicada a cuadros o esquemas sinópticos, cuyo propósito es harto meritorio considerados desde el punto de vista pedagógico. Desgraciadamente, también allí se consignan numerosas inexactitudes.

En la lista de Constituciones (pág. 161) se observa una confusión, lo mismo que a través de todo el libro, entre Congreso Cons-

tituyente o el simple Congreso que desempeña la función legislativa dentro de la vida constitucional del Estado. Sería aconsejable acompañar siempre el término Constituyente, si no se quiere usar el de Convención o Asamblea, en los casos respectivos. Tampoco sabemos por qué razón en la breve revisión de nuestras Constituciones se prescinde de las últimas. Apenas llega el autor a la décima tercera, es decir, a la de 1929. No dedica, pues, ni un término ni a la de 1945, que, según los críticos, es la más avanzada, como lo reconoció Paul Boncour en el prólogo de la edición francesa con cuya traducción se la honró, ni de la actual que por estar vigente debía merecer especial atención.

Y para terminar, refirámonos a la forma: en la página final hay una **Fe de Erratas**, pero en ella apenas se consignan intrascendentes errores tipográficos. En cambio las numerosas faltas gramaticales y de ortografía que afean el libro y que tanto daño harán a los estudiantes, no se rectifican, lo que quiere decir que pasaron inadvertidas o que sencillamente no se las ha considerado como errores. Tal el caso de **superticiosos, desarrapados, trio-sones, mantención, excenta, fracazado, Ciénega, resagos, consertaje, "habían ingenieros", "reglamentación del trabajo, señalando salarios", etc.**

Por todos estos antecedentes, creemos honradamente y sin egoísmos de ningún género, que el texto del Dr. Orozco, pese a las excelentes intenciones con que se lo habrá elaborado, si no se hacen las rectificaciones debidas, si no se llenan los innúmeros vacíos existentes y que no pueden justificarse ni en tratándose de una síntesis, más ocasionaría daños que beneficios, en la formación de los estudiantes a quienes ha sido dedicado. En este sentido, lo más interesante sería conocer la opinión del Ministerio de Educación que ha auspiciado su publicación.

Quito, agosto de 1958.

Francisco Terán.

BIBLIOGRAFIA

Edmundo Carbo, EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE, 2da. edición, Talleres Gráficos de Educación, Quito. 149 páginas.

El hecho de aparecer una segunda edición de esta obra revela que la primera interesó y que vino a satisfacer una necesidad en el Ecuador. En efecto, el tema es para interesar a muchas personas, principalmente a los educadores. Pero la forma sencilla y clara con que son tratados los principales problemas de la infancia y la adolescencia, la incitación a la práctica de algunas investigaciones sencillas a base de cuestiones de observación y de introspección, así como la inclusión de algunos esquemas en los que se ordenan, resumen o complementan las ideas que el mismo autor ha expuesto, hacen que la obra sea muy útil para los que han de actuar con niños y adolescentes.

Lo que es más de alabar en esta producción del Dr. Carbo es que no aparece la actitud de los autores que escriben como si pretendieran llenar la cabeza del lector con citas eruditas, o bien que desean deslumbrar con sus vastos conocimientos, sino que adopta certeramente la posición del profesor que ha de preparar a los que lo lean para proceder psicológicamente en sus actuaciones educativas. Se ve que el propósito del experimentado autor de

la obrita es la funcionalidad de ella para resolver problemas prácticos, en los que la ciencia psicológica ya da mucha luz.

Ciertamente, el buen educador de niños y el guiador de adolescentes no se deberán contentar con el esbozo de soluciones que (al parecer con carácter un poco provisional) les ha hecho el profesor principal de Psicología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Quito; pero su obra constituye un buen instrumento inicial de trabajo.

J. Mallart.

ULTIMAS CIVILIZACIONES PREHISTORICAS DE LA CUENCA DEL RIO GUAYAS.— Por Emilio Estrada.

Desde épocas inmemoriales, la humanidad se ha desenvuelto describiendo etapas históricas diferentes y características; produciendo en cada una de ellas creaciones peculiares de cultura y evolución. De algunas de esas etapas casi no se tienen noticias, a pesar de los esfuerzos realizados por los arqueólogos y los investigadores.

Sin embargo el tiempo pasa y por menores que hayan sido los esfuerzos desautorizados, los conocimientos avanzan, acentúan y clarifican. Las posibilidades del saber se abren cada vez más anchurosas y precisas.

Entre nosotros, a pesar de ser contados los intelectuales que se dedican a descifrar e interpretar el desenvolvimiento de nuestra primaria estructura nacional, se han verificado búsquedas de hondo contenido científico e indiscutible valor. Uno de ellos contiene la obra de Emilio Estrada, Director y propietario del Museo que lleva su nombre, hombre de recursos y de ciencia, que ha convertido su vida en santuario de permanentes descubrimientos.

Mediante excavaciones estratigráficas, de valor arqueológico

nacional incalculable, en su obra "Últimas Civilizaciones de la Cuenca del Río Guayas", ofrece un trabajo de contenido científico muy elevado: determina tres períodos cronológicos: "Chorrera", el más antiguo, "El Tejar", el segundo o intermedio, y "Quevedo-Milagro" el más reciente; establece muy clara comparación, superada desde luego, con las investigaciones y las conclusiones de Jijón y Caamaño y otros arqueólogos nacionales y extranjeros; ofrece inmensa cantidad de información a base de numerosas excavaciones y copiosa reunión de piezas y descripción de tejidos prehistóricos del país; (diremos un reparo: bellísimo sería el libro si habría sido posible fotocromías en vez de la simple reproducción en blanco y negro); aclara la existencia de los centros de mayor cultura precolombina en relación con las grandes culturas americanas de la prehistoria, tales como las del Perú y México; traza la ubicación y curso de los centros de dispersión civilizatoria; es decir las derivaciones migratorias de las más viejas culturas regionales de nuestro Litoral y su influencia con la Sierra y las islas costaneras; y, sobre todo, a más del cuantioso valor "arqueográfico", simplemente descriptivo o informativo, de los doscientos lugares excavados y la variedad grande de piezas, indumentaria, artefactos o hallazgos en general, se supera a la verdadera "Arqueología", rama de la Antropología Cultural, esto es a la **interpretación**: maduro y certero criterio histórico-científico, verdadero fundamento de la evolución de todos los pueblos a través del tiempo y su espíritu en las floraciones de sus propias culturas.

Esta clase de estudios los ha verificado con personas auxiliares, de perseverancia y decisión incomparables; entre ellos cabe citar (pues es elemental rasgo de justicia) especialmente a Julio Viteri de El Milagro, sin omitir a tantos otros ecuatorianos y extranjeros que han cooperado positivamente en la colección de objetos, en el suministro de escritos, inclusive inéditos, en la guía y consejo de investigaciones y elaboración de conclusiones...

La lectura de este trabajo, como de los demás tomos publicados, que muy a tiempo comentaremos (pues subyugan de interés porque hablan de nuestra auténtica nacionalidad y llenan de luz el pasado) despierta nuevos anhelos, un deseo vehemente de llegar a los orígenes de nuestro pueblo y nuestra Historia y no solamente se limita a mostrarnos nuevas modalidades en génesis admirable, sino que rectifica claramente tantos errores e imprecisiones de escena humana como de notación cronológica, y acentualiza, por tanto, el acervo de hallazgos precolombinos; renueva la investigación arqueológica; da pujanza a las culturas autóctonas, y ofrece un gran aporte para construir la verdadera Historia, tan llena de verdades, como puede estar de alteraciones y tergiversaciones interesadas o ingenuas.

Ligdano Chávez.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año XI. — Quito, Enero - Diciembre de 1959. — Nº 49

Presidente de la Casa de la Cultura

Dr. JULIO ENDARA

Director de la Revista:

Sr. FERNANDO CHAVES

Secretario de Redacción:

MIGUEL ANGEL ZAMBRANO

Editora:

MATILDE DE ORTEGA

H A N C O L A B O R A D O :

Abad de Velasco Blanca	Lozada José A.
Abad Gonzalo	Llerena José Alfredo
Abad María Teresa	Mailart José
Adoum Jorge Enrique	Mancheno Luis
Aizaga América	Mata Martínez Humberto
Albornoz Hugo	Mora Tapia Julio César
Alvarado Rafael	Moragas Gerónimo de
Argüello Carlos H.	Moreno Espinosa Miguel
Arias Augusto	Moreno Segundo Luis
Arias Raúl	Ordeñana Alberto
Bastidas Jacinto	Orbe Estuardo
Barrera Vásquez A.	Ortiz Emma Esperanza
Blat Gimeno José	Ortiz Rigoberto
Bosch Gimpera Pedro	Osuna Pedro
Brachfeld Oliver Francisco	Páez Jaime
Briones Oswaldo	Paredes Irene
Bucheli Ligia de	Pazmiño Luis Alberto
Burbano Edmundo R.	Pérez José
Carbo Edmundo	Piaget Jean
Castillo Abel Romeo	Pinto Pasquel Néstor
Carrillo Alfredo	Plaza Galo
Castellanos Manuel	Privitera Joseph
Chávez Alfredo	Reindorp Reginald
Chávez Ligdano	Rodríguez García Eduardo
Dávila Burbano Enrique	Roselló Pedro
de la Bastida Juan	Rubio Gonzalo
Descalzi César R.	Ruiz Cristóbal
Donoso Torres Vicente	Sábas Olaizola
Garcés Enrique	Salazar Rosa
Garcés Víctor Gabriel	Salgado de Carbo Leonor
García Ortiz Humberto	Scott Donald R.
García Leonidas	Smith Dorothy
Gilbert Abel	Tello Prócel Juan
Gómez Catalán Luis	Tobar Julio
Gómez Francisco	Torres Bodet Jaime
González Carlos E.	Torres Luis F.
Guarderas José I.	Torres Nelson
Guevara Darío	Utreras Jorge
Haldemann Rose I.	Uzcátegui Emilio
Haro Juan B.	Uzcátegui Maruja de
Henriquez Salvador Colombino	Vacas Gómez Humberto
Hoffstetter Robert	Valencia Segundo D.
Ibarra Luis	Valenzuela Rojas Bernardo
Iglesias Salvador	Vallejo Pedro
Jácome Alfredo	Velasco Ermel
Jaramillo Pérez César	Velasco Jorge A.
Jarrín Luis H.	Verdesoto Luis
Kingman Eduardo	Verdesoto Raquel
Labarca Amanda	Viteri Atanasio
Lacalle Carlos	Viteri Durand Alberto
Lara Héctor	Viteri Durand Juan
Linke Lilo	Zabala Ruiz Manuel
Lipincott Dilie	Zaragoza Antich José