

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

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

PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS EN PROGRAMAS
REPUBLICANOS DEL ECUADOR: AGENCIA Y CONTESTACIÓN DE LOS
SUJETOS ANDINOS EN EL SIGLO XIX

Morán Perugachi José Rafael

Asesora: Coronel Valencia Adriana Valeria

Lectores: Terán Rosemarie, Velasco Herrera Viviana Alexandra, Goetschel Garzón Ana
María Del Carmen, Troya Gonzáles María Fernanda, Cielo María Cristina Malong

Quito, junio de 2025

Dedicatoria

Para Sophia Killay

Índice de contenidos

Resumen	7
Agradecimiento	9
Introducción	10
Capítulo 1. Historia de la educación: investigaciones y debates	66
1.1. Educación y teoría social	66
1.2. Educación y conservadurismo	72
1.3. Lancasterianismo	75
1.4. Educación indígena.....	77
1.5. Escritos de pedagogos de la Revista Ecuatoriana de Educación	80
Capítulo 2. Educación republicana: programa lancasteriano y transición social..	84
2.1. Historia de lancasterianismo.....	88
2.2. Difusión del modelo	91
2.3. Discurso educativo en la legislación, construcción de los sujetos indígenas	93
2.4. Reorganización de la educación en el Departamento del Sur	98
2.5. Escritura sobre “una mesa de arena”: difusión del lancasterianismo	101
2.6. Limitaciones de lancasterianismo.....	106
2.7. Conclusión	110
Capítulo 3. Educación para indígenas y la disputa por las tierras comunitarias (1830-1839)	113
3.1. Representación de los indígenas en las normas jurídicas	115
3.2. Educación para los indígenas	117
3.3. Tierras comunitarias y educación	120
3.4. Dominio resistido: paternalismo.....	123
3.5. “Decreto reglamentario de instrucción pública” (1838).....	127
3.6. Educación de la mujer	133
3.7. Judicialización de la categoría, indígena abyecto.....	136
3.8. Indígenas de Machachi, la escuela y el conflicto por la tierra comunitaria.....	137
3.9. Educación institucional y los indígenas.....	143
3.10. Conclusión	148
Capítulo 4. Discurso liberal radical: educación popular y ciudadanía indígena..	151
4.1. Republicanismo democrático, práctica política.....	152

4.2. Gobierno de Urvina y los indígenas	157
4.3. Escuela popular de Simón Rodríguez en Ecuador	158
4.4. Reconstrucción de las prácticas informales de instrucción	161
4.5. La disputa por extender la instrucción.....	165
4.6. La instrucción una cuestión social.....	170
4.7. La Casa de Chuquisaca, proyecto educativo	172
4.8. Resistencia al proyecto: liberales y conservadores.....	175
4.9. Una escuela con indios, el Colegio de Latacunga	178
4.10. “¿Es posible que vivamos con los indios sin entenderlos?”	179
4.11. Indígenas y lo popular	183
4.12. Conclusión.....	185
Capítulo 5. Indígenas y la instrucción pública conservadora y católica	187
5.1. El conservadurismo en Ecuador, contexto político	188
5.2. Percepción conservadora de la sociedad	190
5.3. Suprema razón étnica	193
5.4. Visión conservadora sobre los indígenas y campesinos	196
5.5. Los conservadores y el quichua.....	199
5.6. El conservadurismo y la educación popular	203
5.7. García Moreno, el contexto político	206
5.8. García Moreno y la educación.....	210
5.9. Garcianismo y los indígenas.....	215
5.10. Hermanos de las Escuelas Cristianas.....	219
5.11. Catequesis como instrucción	221
5.12. Manifestación de Latacunga.....	226
5.13. Conclusión.....	228
Conclusiones.....	231
Referencias	241
Anexos.....	261

Lista de ilustraciones

Tablas

Tabla 0.1. Cuantificación de haciendas en las parroquias de Pichincha	55
Tabla 2.1. Escuelas establecidas en el Departamento de Guayaquil en 1824	102
Tabla 2.2. Escuelas por departamentos: Ecuador, Azuay y Pichincha.....	104
Tabla 3.1. Escuelas del Centro de Quito, 1840	145
Tabla 4.1. Cantidad de escuelas primarias hasta 1857	155
Tabla 5.1. Distribución de escuelas en Ecuador, 1875.....	214

Esta tesis se registra en el repositorio institucional en cumplimiento del artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior que regula la entrega de los trabajos de titulación en formato digital para integrarse al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, y del artículo 166 del Reglamento General Interno de Docencia de la Sede, que reserva para FLACSO Ecuador el derecho exclusivo de publicación sobre los trabajos de titulación durante un lapso de dos (2) años posteriores a su aprobación.

Resumen

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

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

Agradecimiento

Agradezco a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador; al Departamento de Antropología, Historia y Humanidades; al Doctorado en Historia de los Andes por brindarme la oportunidad de acceder al campo de la investigación para construir una historia de conocimientos y enriquecer mi formación profesional. Gracias a Valeria Coronel, directora de tesis, por su valiosa guía y acompañamiento constante hasta culminar esta investigación. Expreso mi sincero agradecimiento a Ana María Goetschel, Rosemarie Terán, María Fernanda Troya, Viviana Velasco y Cristina Cielo, quienes revisaron con interés la primera versión de este trabajo y me ofrecieron valiosas observaciones y recomendaciones para su reestructuración. Asimismo, agradezco a Mercedes Prieto por alentarme a estudiar a los indígenas del siglo XIX. A Mark Thurner por su apoyo y estímulo durante los meses de formación, también a Gabriela Ossenbach por sus oportunas recomendaciones para estudiar la historia de la educación.

Agradezco a los colegas y compañeros de la cohorte 2018-2021, y de manera especial a Esteban López, Felipe Terán, Alan Rodríguez, Jéssica Torres y Natalia Loza del grupo de trabajo de LAHIAN, por abrir espacio para el debate y la divulgación de nuestra investigación cuyo resultado finalizó con la publicación de un artículo en la revista *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política* de la Universidad Tecnológica de Pereira y un segundo trabajo en la *Revista Científica Amawta*, editada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

Mi agradecimiento para Rosa Elena Vallejo, Mónica Quinteros, Lissette Morán por su confianza y apoyo incondicional. A mi esposa Ana Sisa y a mi hija Sophia Killay Morán Sisa por sobrellevar el proceso del doctorado y animarme en todo tiempo. Agradezco a mis padres, Darío Morán (†), indígena de *huasipungo*, a Martina Perugachi de los *suelos* por perennizar la identidad indígena y mantener activa nuestra lengua y costumbres.

Un merecido agradecimiento al Archivo Histórico Nacional del Ecuador, a la Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit, al Archivo Metropolitano de Historia de Quito, al Archivo General de la Nación (Colombia), a la Biblioteca de FLACSO y a la Biblioteca Nacional Eugenio Espejo, cuyos repositorios fueron esenciales para desarrollar esta Tesis, celebro su profesionalismo.

Introducción

En 1873 el indígena Manuel Unapanta, vecino de la parroquia San Felipe, provincia de León (Cotopaxi) recibió en su casa a un “número considerable de niños” para impartir la enseñanza de las primeras letras¹. Esta iniciativa de acción educativa fue una práctica realizada en una comunidad indígena y por uno de sus integrantes. Desde el inicio de esta investigación, este evento llamó nuestra atención por su singularidad. Una práctica poco común en el siglo XIX. Sin embargo, al examinar los archivos² surgió nuevos indicios, por ejemplo, un documento de protesta del Gobernador de indígenas de Machachi, escrito en 1837, cuyo contenido presenta el conflicto de las tierras denominadas por decreto como baldías por el gobierno de Juan José Flores; un mecanismo legal para la desposesión de las comunidades desconocidas en este momento por la ley republicana. La justificación del gobierno era utilizar las tierras comunitarias y construir una escuela para la población no indígena y entregar parcelas como pago al profesor³. A la vez, en 1875 un grupo de indígenas de Latacunga emitió un volante escrito en quichua y en clave republicana. En su contenido se representan como ciudadanos ecuatorianos y demandan su participación política en las elecciones de ese año.

Estos eventos revelan que los programas de educación fueron instrumentos de distintas políticas más integrales sobre los indígenas y sobre sus bienes. Implica la intervención de agentes externos, como el Estado y otros actores que intervinieron con modelos alfabetizantes de instrucción básica. A pesar de la presencia constante de políticas coercitivas, las acciones de los indígenas antagonizaron las representaciones planteadas por la élite criolla al inicio de la República y la objetivación de los sujetos indígenas con valoraciones peyorativas con referencias al conocimiento o la carencia de esta en los nativos. Como analizaremos a lo largo de esta tesis, los indígenas se apropiaron de la cultura escrita, accedieron al campo jurídico, entendieron la codificación y lo usaron a su favor, se guiaron por el camino de la protesta, la demanda ante los tribunales y las

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

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

³ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, folio 10, 1837.

revueltas. Algunos aprendieron la nueva técnica de escritura y lectura de su época, para incorporarlo en la transición, entre la oralidad y la sociedad de la escritura. Lograron un alfabetismo funcional para manejarse en la cotidianidad. Otra lectura que planteamos en este trabajo es sobre la emergencia de una consciencia educativa de los sujetos andinos, registrado en los archivos estatales, tema que se ha prestado poca atención y permanece silenciado. Al prestar una lectura más atenta sobre los documentos, los indígenas expresan su pensamiento sobre la instrucción, sea como denuncia en un escrito jurídico o como texto implícito en un informe oficial, y en otros casos convirtieron su protesta en acciones de resistencia para defender sus derechos.

Estado, indígenas y educación

Hasta ahora la historiografía explica la relación entre Estado y educación enfocándose en la función que este cumple, las políticas y disputas que ha generado la formación de un sistema educativo. Al seguir la pista sobre el concepto educación, observamos que los investigadores lo interpretan como un elemento cohesionador (Serrano 2019; Ossenbach 1993; Torrejano 2013). Es decir, se abandona la perspectiva de la educación como campo individual, “testamentario” (Paladines 2017), un privilegio de las élites y de la religión católica, y abren su análisis hacia el campo social, con lo cual emerge la idea de una educación pública y abierta hacia la secularización. Siguiendo esta interpretación entendemos que el Estado-nación instrumentalizó el sistema educativo para influir en la formación de los ciudadanos por medio de dos funciones: la de instruir sobre la responsabilidad moral a la población y procurar la integración social. El objetivo moral tenía por objetivo construir un sujeto instruido, un ser social, moderno que abandone las instituciones tradicionales; que reproduzca un consenso moral y valores cívicos comunes y generar un sentido de pertenencia a la nueva nación (Durkheim 1999). Citamos como ejemplo un escrito en un periódico del siglo XIX, el cual resume lo que acabamos de señalar. Dice el autor: la escuela debía producir “buenos ciudadanos, buenos padres y esposos, trabajadores, honrados, patriotas, que ni uno en cada ciento sería desechado como jurado imparcial, ni menos habitaría jamás la cárcel pública” (*La Pluma*, 2 de abril de 1890). El texto destaca la importancia de un orden moral y la reputación pública; como fue el caso en la República católica (1860-1875), en estos años, el perfil de un buen ciudadano era profesar su fe católica, con una conducta moral integrada al orden religioso, a la vez fue un requisito magisterial para

participar como maestro de enseñanza básica, con lo cual se construyó una expectativa de virtud moral unido con el civismo (Kingman, 1999; Kingman y Goetschel 2014).

No obstante, un primer problema interpretativo sobre la cohesión social es que esta presupone la homogeneidad del Estado y una élite que la domina. La construcción del Estado-nación no fue homogéneo, su desarrollo no respondió a un orden progresivo. Todo lo contrario. El contexto del siglo XIX se caracterizó por la heterogeneidad tanto en lo étnico, cultural, social, económico, político, inclusive geográfico; los valores cohesionadores se enfrentaron a las particularidades, como la de conformar una población jerarquizada y estamental. En lo político aparecieron con frecuencia las guerras civiles, el caudillismo, la fragmentación territorial y la confrontación de poderes locales y regionales (Ayala 2011). Desde la lectura de una cohesión social aplicada a la educación, implica la imposición cultural de las élites ilustradas sobre la población popular, lo cual desembocó en la exclusión o una inclusión controlada. Esto es evidente en el Decreto de instrucción pública de 1838 de Vicente Rocafuerte, cuyo contenido se caracteriza por una política educativa racionalizada, que se inscribe como un sistema nacional, con criterio secularizante y con una política abierta para permitir la participación de corporaciones protestantes; una propuesta política educativa que provocó la oposición de la iglesia católica. La educación en el siglo XIX, antes que un espacio de socialización se convirtió en un campo de batalla, en el que se disputó la ideología liberal, conservadora y radical, entre Iglesia y Estado.

Frente a la idea de cohesión social, algunos autores plantean una lectura contraria, como son la contradicción y la fragmentación, en definitiva, un Estado débil. Esta historiografía estudia el inicio del Estado ecuatoriano desde una interpretación determinista, basada en la descentralización del poder y la autoridad. En esta lectura se interpreta el poder político distribuida en instancias locales y regionales. El historiador Enrique Ayala (1985) identifica al Estado del siglo XIX como latifundista, por tanto, débil en su organización institucional y control administrativo, por la persistencia de este sistema de producción lo cual era incompatible y no permitió emerger un Estado nacional unificado. Otra conceptualización parecida es el “Estado terrateniente” como modelo estatal del siglo XIX que sirvió para legitimar el consenso de los poderes de la élite terrateniente, y combina elementos de un sistema semi-feudal (Quintero y Silva 2014). Este modelo fortaleció las relaciones de dependencia y control en el ámbito rural, donde los terratenientes ejercían autoridad directa sobre las comunidades indígenas y

campesinas. Esto generó un poder local capaz de rivalizar con el poder central, lo cual se traduce en una fragmentación del poder estatal (Ayala 1985).

El modelo latifundista se enfoca en la gran propiedad rural, el trabajo servil y la relación social jerárquica, con una población subordinada a este sistema de producción. En este modelo, la educación se interpreta como un privilegio, limitado para la elite y concentrado en la zona urbana. Cumplió una función de subordinación de las clases populares, al reducir la educación, limitándolo a la alfabetización en las primeras letras, con mayor contenido católico e impartido por religiosos (Ayala 1985).

El sistema escolar fue gestionado por cada región de manera independiente, sin un plan nacional. La localización del poder facilitó conservar las jerarquías sociales, a la vez el desinterés de la clase dirigente de promover un sistema educativo, porque este representaría una amenaza al orden social por la capacidad de instruir a la población popular. Como resultado se generó la desigualdad en el acceso y el tipo de instrucción. Para esta línea de investigación, la población popular y la indígena en específico lo conceptualizan como comunidades precapitalistas, sin posibilidad de autonomía, situados en un estado preindustrial y tradicional.

El modelo latifundista cosifica a la población popular en este sistema de producción, con lo cual se clausura las particularidades y el agenciamiento de la población. Al contrario de esta lectura, nosotros planteamos la emergencia de manifestaciones significativas de la población indígena, en defensa de lo que consideraron intereses de la comunidad (Toche 1994; Larson 2002; Coronel 2011). Como lo analizaremos más adelante, esta actividad colectiva es lo que llevó a generar conflicto social, lo cual desembocó en lo que más tarde la élite política denominaría “el problema indígena” (Bartra 1974; Monsalve 2012; o “la cuestión indígena” Prieto 2004), cuyo significado abarca tanto el problema de asimilación de esta población, como también implica la capacidad de agenciamiento que lograron demostrar los nativos.

Otro análisis sobre la construcción del Estado y la formación de un sistema educativo es el denominado factor para la integración nacional (Ossenbach 1997). Desde esta perspectiva observan que, los actores políticos del siglo XIX implementaron políticas que promovieron una identidad unificada a través de programas educativos y culturales. El Estado puso énfasis en crear una cultura cívica y patriótica común. Se intentó crearlo como un mecanismo de homogeneización cultural (Paladines 1996). La educación como

una acción política y un elemento en la consolidación del Estado, representaría una vía modernizada para la construcción de la nacionalidad.

El concepto integración implica un centro urbano que intenta conectarse con la geografía rural; como también la división política del poder en regiones y poderes locales. Sin embargo, la integración como práctica política no logró su objetivo. Los centros de enseñanza se desarrollaron en sitios con mayor población, mientras se marginalizó a la población rural, con lo cual la integración se convirtió en exclusión y acceso limitado al sistema educativo. En consecuencia y expresado de manera contraria, se estableció un sistema no integrado de educación. Si bien los discursos integradores formulado en proyectos políticos como los de Vicente Roca fuerte en 1838 o de García Moreno en 1869 se inscriben como promotores de unidad, su aplicación reproduce las tensiones sociales y estructurales como el clasismo, racismo, colonialismo interno, lo que implica que esta codificación jurídica funcionó como un elemento desintegrador dentro del proyecto estatal. También en esta línea, algunos investigadores plantean su explicación como una “integración ambivalente”. Argumentan que se produjo la integración de los nativos, sin embargo, condicionado a la subordinación, es decir, situados en una posición inferior en el diseño social estamental y la negación de la autoconciencia (González 1996). En consecuencia, la integración indígena está definida y modelada por el racismo poscolonial, esta se ha institucionalizado en la cultura social, en el lenguaje y otras manifestaciones discriminatorias (Fletcher 2003).

Ahora bien, por nuestra parte entenderemos al Estado y su relación con la educación como un agente que integra actores de intersección. Lo cual permite interpretar el proceso de formación estatal y estudiar la presencia y su accionar como una institución a través de mecanismos como la administración política, la creación de símbolos y leyes, para dar forma a una identidad colectiva y la incorporación social (Tarrow 1977). Es decir, un Estado que funciona por medio de intermediación, con los actores políticos situados en la periferia, los cuales negocian, resisten y figuran como autoridades. Además, en la construcción de la legitimidad del Estado, podemos interpretar la implicancia de los sectores populares y observar la intervención de distintos actores en este proceso de formación⁴. En el siglo XIX el sistema educativo funcionó como un

⁴ Véase los nuevos enfoques en historia política, como un Estado “descentrado”: Krupa, Christopher y David Nugent (eds). 2015. *State theory and Andean politics: New approaches to the study of rule*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. También, Brachet, Viviane y Mónica Uribe (coordinadores). 2016. *Estado y sociedad en América Latina: acercamientos relacionales*. México D.F.:

mecanismo institucional que extendió redes a través de administradores locales. El agenciamiento estatal permitió la distribución del poder en sentido espacial, esto es el poder central, “el aparato burocrático gubernamental con sus tareas específicas”, además los poderes regionales y los poderes locales que funcionaron como sistemas locales de dominación social (Maignashca 1994, 359). Siguiendo esta propuesta, entendemos el establecimiento de un Estado institucional como enunciador de políticas y materializado en una incipiente burocracia. Esta premisa ayuda a explicar la acción del Estado sobre el sistema educativo, expandido hacia la población rural. Por ejemplo, la Ley de educación de 1821 establece una organización institucional, que intenta descentralizar y alcanzar a las regiones ya independizadas, pero manteniendo las jerarquías sociales. La función del Estado se encuentra activa al extender una administración para el sistema educativo: El Congreso y el poder Ejecutivo les corresponde la producción normativa, el cual es una acción centralizada. En las provincias el sistema se encontraba a cargo de los directores de estudio, en conjunto con los cabildos, encargados de supervisar en las parroquias; además los jueces locales y el cura, quien debía actuar en parroquias sin cabildos. Se debía nombrar comisiones locales de examinadores que incluían a los padres de familia. Por último, en este engranaje, los maestros cumplen una función simbólica, que funcionó como el último enlace entre los alumnos y el Estado. En esta línea la población rural, con su modo de organización traduce, negocia y transforma las normas y políticas e intentan adaptar a su contexto. En el caso de los grupos étnicos, esta conexión política funcionó en una lealtad mixta, como fue el caso de los tenientes políticos, alcaldes segundos y gobernadores de indios (Guerrero 1989) quienes fueron miembros de la comunidad local y a la vez, agentes estatales, su autoridad fue reconocido tanto por la ley estatal y a la vez contaban con la legitimidad social, un capital simbólico para mantener redes personales.

Creemos que al seguir la pista de los proyectos educativos del siglo XIX podemos encontrar indicios e información sobre la forma de construcción del Estado. Como hemos señalado, la definición de la formación del Estado tiene sus propios desafíos peculiares; es mucho más que un conjunto de instituciones formales; es menos una cosa

El Colegio de México. Jessop, Bob. 2017. El Estado, pasado, presente, futuro. Madrid: Catarata. Joseph, Gilbert, y Daniel Nugent. 1994. *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern México*. Durham: Duke University Press.

que un proceso. Gilbert Joseph y Daniel Nugent (1994) definieron como un “repertorio de actividades y formas culturales que han proporcionado modos de organización, práctica social e identidad” (1994, 42). Con este estudio intentamos explicar la educación como un elemento de intermediación que sirve para explicar las acciones estatales y la intervención de los actores. Además, estudiar la intervención de la población indígena en la formación del sistema educativo. La educación es una categoría que toma forma y sentido en conjunto con el inicio de la República, esta presencia constante es un indicio para estudiar las actividades del poder político de manera policontextual (Jessop 2017).

Debates sobre educación

Ahora bien, la categoría dominante en las investigaciones sobre historia de la educación ecuatoriana es la perspectiva institucional. En su mayoría plantean como horizonte la construcción de nación y la homogeneización de la cultura a partir de los grupos de poder. Sobre esta premisa se interpreta la educación como instrumento de asimilación del sujeto indígena. Esta representa el dominio cultural sobre los nativos (Soasti 2005; Paladines 1996) y su “claustro cultural” (Rosero 2016), con un interés en la alfabetización masiva de la población, la formación de ciudadanía y la idea de ilustrar al sujeto, a fin de integrarlo a partir de los valores liberales (Demèlas 1988; Suasti 2005; Ossenbach 1993; Báez 2006; Crespo y Ortiz 1998). El debate que plantean estos autores es la articulación de conceptos como educación, civilización, urbanidad como elementos que activan al sujeto indígena hacia su transformación. Estas son categorías que responden a marcos conceptuales como el positivismo que defiende el sistema educativo como asimilación pedagógica y moldeador del ciudadano, su función fue más bien el de conformar dispositivos de control y modelación.

Si bien, en la formación del Estado-nación sus mentalizadores de las políticas educativas utilizaron un lenguaje de igualdad, pero a la vez se subyugó a la población indígena. Además, el sistema educativo fue un diseño asimilacionista, que impulsó la pérdida de la cultura y la lengua nativa. Activó la función de la escuela para la castellanización y el abandono de la forma de organización de la comunidad (Castellanos 1994). La escuela republicana no fue una institución neutra, sino de reproducción de jerarquías sociales, de exclusión, que procuró la transformación de la población hacia la cultura dominante (Botero 2013). En definitiva, la asimilación fue promovida por la élite criolla con el objetivo de construir una nación en sentido de

unidad, para lo cual había que eliminar las características culturales indígenas (Stavenhagen 1988). El aporte que realiza esta conceptualización es mirar el ejercicio del poder, la instrumentalización del estatuto jurídico dirigido a la asimilación de los indígenas. Se puede constatar que las constituciones de Ecuador impusieron el requisito de la alfabetización en castellano, la propiedad individual y la relación de producción para el ejercicio de ciudadanía⁵.

También son varios los investigadores que analizan el sistema educativo y su relación con los indígenas a partir de la dicotomía inclusión-exclusión. En el cual los nativos andinos son representados como analfabetos y carentes de civilización, dos categorías con las cuales se negó la ciudadanía y se implementó políticas paternalistas sobre la población indígenas (Choque 2001). A pesar de construir un ideal de un Estado unitario, la integración, fue negada para los indígenas y los despojó de sus derechos, incluido los educativos y su expresión política (Almeida 1998). También, la exclusión sirvió como legitimador para la élite criolla, quienes consideraron a los indígenas incapaces de participar en la escolaridad o creían innecesaria; y se encargaron de representarlos como carentes de conciencia educativa (Gómez 1988). Por último, el proyecto liberal de integración-exclusión de la población nativa consistió en restringir la participación de la ciudadanía al imponer como requisito saber leer, escribir y poseer capital económico (Águila 2014).

Por el contrario, nosotros creemos que las categorías asimilación e integración-exclusión se sustentan en la idea de homogeneidad. Construye sobre la cultura dominante un sujeto universal moderno, blanco y letrado; a la vez determina y define al sujeto opuesto y los representa como receptores pasivos de las políticas. Oculta las relaciones de poder subyacentes. No permite visibilizar la agencia de los nativos y el análisis lleva a victimizarlo. Oculta las posibilidades de negociación resistencia y resignificación de los sujetos y obscurece las dinámicas locales. Por ejemplo, las diferencias entre una escolaridad urbana frente a la que se producía en las zonas apartadas, la disputa entre actores políticos por la implementación de políticas educativas, en ocasiones con proyectos reformistas. Deja pendiente una lectura más compleja de la cotidianidad indígenas en sentido dialógico de la historia de la educación.

⁵ En las constituciones de 1830, 1835, 1843, 1845, 1851, 1852, 1861 y 1869 es constante un artículo que señala: “Para ser ciudadano se requiere: Saber leer y escribir”.

Por otra parte, los estudios de nociones como hegemonía, dominación y resistencia permiten interpretar la relación entre Estado, educación e indígenas como un proyecto abierto, un poder vulnerable, una unidad fragmentada con “complejas y dinámicas relaciones entre los dominantes y subalternos, entre la formación del Estado y las formas cotidianas de acción” (Roseberry 1994, 216). En esta línea Marta Irurozqui (1999) realiza un estudio comparativo entre 1826 y 1952 en Bolivia. Allí los indígenas expiden peticiones para obtener acceso a la instrucción escolar, y con ello demandar su habilitación política. Este acceso a la educación ayudaría a defender la propiedad de la tierra. Carmen Mc Evoy estudia el caso peruano a partir de la categoría “republicanismo cívico” el periodo de gobierno de Manuel Pardo (1868-1872). Un proyecto político-ideológico de construcción estatal y de “identidades colectivas, uno en el cual la educación y la formación del ciudadano ocupó un lugar fundamental” en especial por la creación de espacios de participación política para los sectores populares (Mc Evoy 1997, 438). A partir de la noción de hegemonía es posible analizar las formas cotidianas de intervenir en la construcción del Estado por parte de los sectores populares. A su vez, Florencia Mallon (2002) estudia la hegemonía como un proceso cotidiano, antes que como estado final de dominación. Encuentra que el discurso agrario de los comuneros sobre los ejidos en Puebla (México), lo expresaron en clave democrático e interpretaron las leyes liberales para legitimar sus derechos colectivos. De esta forma la estructura comunal sirvió como espacio de negociación del poder desde lo local. La escuela fue un espacio de tensión entre el Estado y las comunidades, sirvió como agente de vigilancia, domesticación cultural y para producir cambio en la economía indígena. Los maestros, orgánicos a los proyectos estatales, funcionaron como misiones de la civilización, con conductas racista. Por su parte los indígenas asumieron la escolaridad como una vía para de ascenso social. Aunque, los padres prefirieron las escuelas privadas, para mantener el control sobre la escolaridad de los hijos y proteger sus formas de producción (Mallon 2002).

Los estudios realizados a partir de la hegemonía, entendida como proceso y construcción, ofrecen un marco conceptual productivo para analizar a la población popular. Debemos mencionar a Romana Falcón, si bien la autora no estudia el tema educativo en particular, no obstante, lo incluye en su libro “El jefe político” (2015). Su propuesta lo podemos resumir como un enfoque dialéctico entre dominación estatal y resistencia popular, “dominio negociado”, en sentido de negociación del poder en el

ámbito rural. Su estudio indaga la dialéctica de la relación entre la historia social y la historia político-institucional en el México del siglo XIX. La escuela emerge como aparato de modernización y control que consolida un Estado. En este sentido la instrucción pública es un proyecto de homogeneización cultural impulsado desde el poder central, esto es un dominio estatal para formar la ciudadanía en los ideales liberales. Para Falcón esta práctica de las políticas educativas fue limitada y objeto de negociaciones entre los jefes políticos, las élites locales y las comunidades. Los sectores populares resistieron y en ocasiones adaptaron de manera selectiva las propuestas educativas; las comunidades convirtieron en un espacio de tensión y de negociación con los intermediarios estatales, por ejemplo, en lo referente a la administración de tierras, cobro de impuestos y la legalidad de los títulos de propiedad. En definitiva, el Estado no logró imponer de manera eficiente sus políticas (Falcón 2015).

Otra investigación que relaciona el poder Estatal con las poblaciones rurales es el trabajo de Mary Kay Vaughan (2001), aunque refiriéndose a un periodo más tardío de reformas estatales en México (1930), estudia la formación de la hegemonía del Estado, su cohesión y consenso con los poderes locales e intermediadores estatales para acercar la Revolución mexicana a las comunidades rurales. La escuela cumplió su papel articulador de doble vía, como creadora de la moderna sociedad civil que apuntó a mejorar la productividad; a la vez, se convirtió en un espacio o “arena cultural” para cuestionar e impugnar al Estado por parte de los campesinos e indígenas (Vaughan 2001). En esta misma perspectiva, Brooke Larson (2002), argumenta que las élites criollas ecuatorianas establecieron legislación para cambiar y terminar con las prácticas de comunidades indígenas, representadas por el liberalismo como un elemento que retrasa la formación del Estado (1850-1910). A pesar del ejercicio coercitivo del Estado, las poblaciones indígenas resistieron a los cambios o se unieron a propuestas más democráticas para negociar su situación y de esta manera aplazaron la privatización de las tierras colectivas (Larson 2002). Por su parte, Marten Brien (2005) observa en la educación indígena en Bolivia (1825-1920), el impulso liberal que tenía por objetivo la centralización, profesionalización docente y la expansión hacia las zonas rurales. Estas iniciativas se enfrentaron a las limitaciones financieras, la debilidad institucional, el regionalismo y la educación religiosa. Frente a este problema, se logró la expansión de la educación con la iniciativa de los indígenas, lo hicieron motivados para acceder a la ciudadanía y procurar la movilidad social; ya a finales del siglo XIX fueron los

indígenas quienes impulsaron la creación de escuelas, aprovechando oportunidades legales y la alfabetización que lograron los jóvenes en el servicio militar Brien (2005). En resumen, se produjo una apropiación local de la educación⁶.

En definitiva, no son pocos los estudios que realizan este ejercicio de relacionalidad histórica, para comprender el Estado y las comunidades populares en interacción permanente, una relación conflictiva. El Estado es intervenido a través de resistencias populares y la suma de estas llega a modificar sus prácticas. Como lo proponen Gilbert Joseph y Daniel Nugent (1994), el rol de las clases populares en relación con la formación del Estado-nación, esta mediada por la “política popular”, este significó un capital simbólico y político para la resistencia y la demanda por la integración y el reconocimiento de las tradiciones culturales y políticas. El poder relativo de estos actores populares es contrastante en cada experiencia de formación de las repúblicas. Nuestro estudio plantea agrupar estas lecturas, tanto la asimilacionista y la propuesta del agenciamiento de los nativos. En el caso ecuatoriano, es cierto que el Estado intentó asimilar a los nativos a través del sistema educativo, esta acción estatal se constata en el discurso jurídico. No obstante, este fue resistido por parte de los indígenas, utilizando mecanismos jurídicos y en algunos casos lograron revertir los decretos gubernamentales, como fue el caso de los indígenas de Machachi, tema que estudiamos en el capítulo tres. Las iniciativas estatales fueron resistidas a pesar de responder a coyunturas de gobiernos autoritarios como el contexto del garcianismo (1860-1875). Por tanto, es necesario examinar el discurso jurídico, indagar los intereses que contiene, el alcance y el contexto de enunciación. A la vez, estudiar el cuestionamiento a los decretos del poder, la resistencia que genera en lo que denominaremos la asimilación resistida por parte de los indígenas y las estrategias con las cuales defendieron sus derechos.

⁶ La respuesta de los indígenas resurge en la defensa étnica, principalmente con levantamientos, la formación de grupos de insurgencia y con estrategias del uso de los recursos legales a favor de las comunidades. La resistencia no necesariamente significó oponerse a los procesos modernizantes. Significó modos de adecuarse al Estado-nación, usando a su favor el discurso legal. Las acciones colectivas producidas a finales del siglo XIX, es decir la formación de movimientos colectivos están en relación con la educación, este impulso generó la propuesta de la fundación de la “Sociedad Indígenal”, la reivindicación principal para el siglo XX fue la instalación de escuelas de alfabetización de los indígenas. De este proceso es conocida la experiencia de la “Escuela Indígenal”, también denominado Warisata. En esta acción colectiva sucedió una doble configuración, “por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y, por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial que vivía” (Soria 1996, 49). Léase: Roberto Choque y Karen Claure. 1989. *Educación indígena: ciudadanía o colonización*. Bolivia: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina.

Entendemos por asimilación resistida la relación dialéctica producida entre varios proyectos republicanos que se manifiestan dentro del Estado-nación, su pretensión es la homogeneización, cuyo objetivo es borrar las diferencias y configurar un sujeto ciudadano, blanco-mestizo y alfabetizado. El indígena fue construido como una figura estática, imbuido en las tradiciones supersticiosas, sujeto a tutores y protectores. Interesa analizar la relación entre educación e indígenas. Dar cuenta de la falta de reconocimiento como sujeto histórico y de su conciencia educativa, para deconstruir el “estatismo” (Guha 2002) contenido en el discurso que construyó al indígena como obstáculo permanente al progreso.

La asimilación implica la acción del Estado por imponer el modelo de integración a través de la implementación de políticas educativas, además de políticas sobre las tierras comunitarias, políticas sociales sobre los abusos que, en el caso ecuatoriano tiene un sentido paternalista, pero su contenido afecta a las formas de vida indígena y la organización comunal. Por parte de la población indígena no fue una oposición frontal, sino un conjunto de estrategias activas o simbólicas mediante las cuales los indígenas negociaron y enfrentaron a las políticas de asimilación. Los indígenas perennizaron por décadas, aspectos étnicos de usos y costumbres, fiestas y su lenguaje, activando con ello una resistencia en silencio. En el campo educativo, la escuela pública de instrucción básica, lo planteamos en términos de un campo en disputa, como un escenario donde se yuxtaponen los proyectos educativos frente a las acciones subalternas.

Construcción del indígena y agenciamiento

En la historia de los Andes, uno de los principales desafíos es la de reconocer la voz de los indígenas. Tampoco es posible describir y entender la experiencia histórica desde una voz propia. En el caso ecuatoriano el silenciamiento de los indígenas ha sido sistemático e intencional. Los indígenas han sido hablados por intermediarios étnicos (Guerrero 1991; 2012) y se han dispuesto mecanismos de control institucional para condicionar el agenciamiento indígena. Está claro que esta voz podía ser alterada y distorsionada por sus representantes, mientras que el Estado y sus intelectuales se apropiaron del discurso del orden social, el progreso y la construcción de nación. Esta carencia de escritura visible, sin embargo, presente en los documentos históricos referencia a un sujeto construido, que responde a un proceso histórico, jurídico y político. En el siglo XIX las élites criollas construyeron representaciones para legitimar proyectos de identidad nacional y dominación social (Muratorio 1994). Se articuló un

racismo criollo a través de representaciones legitimadoras, como el paternalismo, la racialización del indio, construido como inmaduro, dependiente, útil para el trabajo, incapaz de autodeterminación (González 1996). Otro mecanismo de construcción fue el discurso legal. Por ejemplo, el derecho a la ciudadanía fue censitaria y sirvió como elemento jurídico que instrumentalizó la exclusión de los indígenas. El discurso de ciudadanía se estableció con mecanismos restrictivos. La primera Constitución ecuatoriana implementó un modelo de ciudadanía letrada y restringida que marginó sistemáticamente a los indígenas (del Águila 2009). Por medio del discurso legal, la élite mantuvo un régimen de asimilación tutelada, imponiendo condiciones económicas que virtualmente excluían a los indígenas de la ciudadanía (Castillo 2013). Los indígenas fueron representados en sentido de una idealización, por ejemplo, como la exaltación del pasado incaico y como sujetos denigrantes, individuos bárbaros, es decir, un “otro” imaginado antes que un sujeto histórico. La construcción del sujeto indígena osciló entre la idealización como el “buen salvaje” y la deshumanización identificándolos por fuera de la civilización (Botero 2013).

También, el Estado actuó sobre los indígenas a través de regulación legislativa con mecanismos de administración estatal, como fueron las políticas fiscales impuestas como, el tributo o la contribución personal de indígenas y el diezmo. Como analizaremos más adelante, el nativo andino fue objeto de regulación y explotación laboral como el concertaje, el trabajo subsidiario; en un contexto dominado por las jerarquías sociales y raciales lo cual convirtió en una relación de servidumbre. Estas políticas sirvieron para configurar un sujeto en relación con el Estado, las élites locales y la iglesia. Sin embargo, el indígena emerge como actor político y social, cuya actividad ha permanecido silenciada por la historia; un colectivo capaz de resistir, de establecer estrategias de defensa territorial, y resignificar su posición dentro del orden republicano. En este orden, se ha producido debates que abordan esta doble vía, la crítica al actor estatal, frente a las formas de acción indígena en contextos políticos como, la negociación, lealtad y resistencia.

Para historiadores como Mark Thurner (2003) el proyecto republicano andino fue paradójico y contradictorio. El Estado-nación proclamó la desaparición del indio como categoría colonial y reemplazó con el de indígena. Cambió el tributo por la contribución personal de indígenas, un cambio nominal que se unió al trabajo subsidiario, ahora para la República. La contribución indígena operó en la articulación entre el Estado y las

poblaciones indígenas, configurando una política fiscal diferenciada donde el sujeto nativo fue identificado como tributario antes que ciudadano. Este impuesto revela las prácticas de dominación y los conflictos generados en las estructuras comunales, derecho sobre la tierra, las jerarquías internas, conflictos al interior de la comunidad y con aquellos que no se instalaban en un solo territorio, los forasteros. De esta forma, a través de la contribución indígena, el Estado pretendió el control de la movilidad social y las relaciones hacia el interior de las comunidades (Velasco 2013). En este sentido, la contribución personal indígena cumplió una doble función, como impuesto recaudado para el financiamiento del Estado y como instrumento para definir la pertenencia y sumisión de las comunidades indias. No obstante, Viviana Velasco (2013) plantea que se produjo distintas formas de resistencia sobre este impuesto: por evasión, migración, reclamos judiciales, conflictos abiertos, como los acontecidos en Biblán (1856) y Azoguez (1862). Es decir, los indígenas lograron producir espacios para negociar y responder a las políticas fiscales. En consecuencia, el Estado ecuatoriano no se construyó por una imposición directa, sino por un entramado complejo de dominación negociada en el cual se visibilizan los límites del Estado, contradicciones y fricciones territoriales (Velasco 2013). Mark Thurner define esta acción como indigenización fiscal de doble vía, por una parte, la intervención estatal desde las políticas y por otra, las dinámicas sociales que construyeron una identificación étnica. No obstante, los indígenas respondieron a este proyecto estatal con acciones como la resignificación del lenguaje republicano para defender derechos y proteger la disolución de la comunidad, por ello exigieron que les cobrara el tributo porque representaba para los indígenas la garantía de protección legal de sus propiedades (Thurner 2003; Echeverri 2018).

Otro impuesto donde se configura lo indígena fue el diezmo. Fue una institución eclesiástica con el cual la iglesia obligó a los indígenas a pagar una décima parte de su producción en el campo con fines religiosos. Durante la colonia fue la manera más eficiente de extraer los excedentes (de las carencias), funcionó como un vínculo entre el Estado colonial y los indígenas y campesino perennizando un orden dominante. Este impuesto transitó desde el Antiguo Régimen manteniendo en el fondo la lógica estamental y racial contra los grupos populares. Funcionó como un impuesto híbrido entre lo sagrado y lo civil, en especial en el contexto de García Moreno (Espíndola 2016). Los más afectados por el diezmo fueron los indígenas, por las formas coercitivas de cobro, la intermediación por arrendamiento de cobro, recaudaciones anticipadas,

fuera de tiempo de las cosechas y por el abuso de los cobradores. No obstante, los indígenas desempeñaron un rol significativo a través de la denuncia formal, generando conflicto como fue el caso del levantamiento de Daquilema (1871), con lo cual buscaron deslegitimar el diezmo, interviniendo de manera indirecta en la modernización de las políticas tributarias (Espíndola 2016).

La política fiscal fue un elemento central en la relación Estado e indígenas, lo que hizo necesaria la implementación de mediación étnica tradicional, para mantener el vínculo entre estos dos actores y lograr una recaudación eficiente. Algunas poblaciones nativas aceptaron el enrolamiento tributario por las ventajas como la exoneración del servicio militar, acceso a tierras estatales (Echeverri 2018). No obstante, la intervención de la República significó para la población indígena la desarticulación de las estructuras comunales. En esta línea también Andrés Guerrero (1989) demuestra la continuidad entre el Estado republicano y el colonial en prácticas políticas como la administración de poblaciones. El Estado incorporó estructuras de gobiernos étnicos bajo nuevas formas legales, como fue el caso de los caciques o curacas y los tenientes políticos. Estos gobiernos locales continuaron como intermediarios para la recaudación de impuestos, la administración local y el control simbólico sobre las parcialidades. Funcionaron como una figura ambigua, fueron agentes estatales y a la vez gobiernos locales. En cambio, en el sistema jurídico el protector de indios y el tinterillo. Sujetos que funcionaron como un interfaz. A su cargo estaba la traducción, la formulación y representación de las voces indígenas ante las instancias legales. Para Guerrero (1989) su función de ventriloquia funcionó para silenciar o hablar por los “otros”, lo cual revela que el discurso jurídico se instrumentalizó para subyugar a los indígenas y excluirlos. Se constituyó una estructura jurídica racionalizada que lo integró de manera formal mientras lo silencia y lo subordina. Otra forma de intervención estatal sobre los indígenas fue la identificación de “ciudadanos miserables”, afirmando con ello la exclusión de la ciudadanía, fijando la incapacidad individual y así nombrar la tutela sobre los indígenas, para mantener un sistema de trabajo que favorezca el interés del hacendado (Guerrero 1989). Esta política de administración habría permitido vigilar las acciones de los indígenas bajo el marco republicano.

Nosotros consideramos que la categoría ventriloquia tiene valor crítico para dar cuenta del ejercicio estatal, como el silenciamiento de los nativos, que legitimó cierto tipo de intermediación, como en la representación de los indios y administración de

poblaciones. No obstante, este constructo conceptual corre el riesgo de reificar la pasividad política como una condición sobre los indígenas; los sujetos quedan atrapados en el sistema discursivo del poder. La ventriloquía no agota el análisis de la complejidad de las acciones y relaciones en el escenario social. Es necesario matizar esta categoría abriendo espacio a la capacidad de agenciamiento que generaron los indígenas en el siglo XIX. Como algunos autores lo han demostrado sobre el uso instrumental de los intermediarios realizado por parte de los indígenas (Mallon 2002, Larson 2004, Thomson 2006). Estos estudios constatan que la sumisión de los sujetos responde a estrategias más amplias. Es cierto que los indígenas necesitaban de los defensores de indios y de los tinterillos, pero no como una voz sustituta, sino como un canal, para la traducción y protección ante un sistema jurídico excluyente. En lugar de pensar como una voz que reemplaza a la de los indígenas, es posible pensarlo como un espacio de intermediación, “zonas de frontera” (Bhabha 2002), donde las voces de los indígenas no están ausentes, sino moduladas o transcritas bajo la lógica y el idioma dominante y en ocasiones rehistorizada. Y en el caos de los archivos, las voces nativas se encuentran dispersas, fragmentada o tergiversada. De cualquier forma, estas se encuentran enunciadas en los documentos, que funcionan a manera de repositorio de las acciones que activan la memoria de los nativos y describen diferentes actos colectivos con los cuales lograron visibilidad. Estas pueden ser, decisiones, tácticas, alianzas políticas, apelaciones judiciales, diferentes formas de movilización local y formas de articular un pensamiento compartido dentro de la comunidad. Es justo señalar que en los archivos se filtraron expresiones, percepciones, indicios de prácticas indígenas que son un insumo valioso para reconstruir la historia indígena y de las intenciones, preocupaciones y prioridades de los nativos. Las acciones de protesta no se reducen a la escritura, aunque la incluyen, son indicios de una voz indígena del siglo XIX. Estamos de acuerdo con Frank Salomon y Mercedes Niño, en cuestionar la alfabetización de los indígenas como una política impuesta por el Estado o la Iglesia. Su estudio, etnográfico y etnohistórico demuestra la escritura autónoma desarrollada y mantenida por la comunidad campesina de Tupicocha, provincia de Huarochirí, en Perú. Los autores constatan la presencia de esta escritura desde 1870, profundamente enraizada en las estructuras sociales, rituales y organización comunitaria. La escuela formal llegó tarde a esta localidad, en la década de 1960. Su llegada ocasionó una disputa por la presencia del Estado al establecer una política de superposición sobre esta larga tradición de escritura. Los vecinos de Tupicocha conformaron un archivo comunitario para conservar documentos como

padrones, hojas de control de trabajo, libros de acuerdos, censos y apuntes de las reuniones comunales.

A su vez, en los archivos ecuatorianos encontramos los “eventos de escritura” (Heath 1982) de los indígenas. Entendiendo por estos los gráficos que trazaban los indígenas en forma de una cruz al firmar en un documento judicial. Sobre este tema escribe Guerrero: “Los caciques y los ciudadanos, hombres y mujeres, rubrican por mano propia cuando escriben y leen, algo que era usual entre los caciques y restringido entre los ciudadanos; el resto de los comuneros y vecinos garrapatea una cruz” (Guerrero 2007, 303). Para este autor es la prueba de la ventriloquia a través del mediador entre el poder judicial y los indígenas. Representa un gesto de legalidad en donde el defensor o el tinterillo era el actor dominante. Sin embargo, esta interpretación consolida la anulación del sujeto nativo dentro del régimen de la palabra escrita. Nosotros planteamos que la gráfica de la cruz no es un evento aislado o que pertenece solo a los indígenas. En el grupo de analfabetos también se encontraban los sujetos denominados blancos, mestizos y otros grupos iletrados, por tanto, era una práctica en casi todos los procesos judiciales. Con lo cual es necesario buscar un sentido a esos eventos de escritura. Volvemos a los indígenas. La presencia del sujeto nativo constituye una apropiación simbólica del espacio jurídico; la marca gráfica es constancia de su presencia actuante en el proceso. Una firma sin alfabeto, pero ejecutada por su propia mano que deviene en subjetivación. Los indígenas realizaron un uso instrumental de las gráficas para fines propios, es decir, respondían a tácticas personales, familiares o comunitarias. A su vez, para la defensa, el protector de indígenas necesitaba armar estrategias en acuerdo con los indígenas. En consecuencia, los procesos judiciales reunían elementos que sobrepasó el régimen de la letra. Por último, desde la mirada comunicacional la participación de los indígenas en los espacios jurídicos responde también al lenguaje no verbal: gestos, silencios, miradas, ausencia, comunicaciones no verbales que en algunos archivos lo escribieron literalmente y que necesitan un análisis más específico⁷.

Otro gran tema, alrededor de los indígenas son las protestas, levantamientos y movimientos de insurgencia. En el contexto peruano y boliviano del siglo XVIII fue

⁷ Demanda por el despojo de terrenos en Cangahua. En AHNE. Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, expediente 10, folios 50, 1861. Este archivo contiene el juicio por parte de las familias Pinancotas y Anrango en contra de los extenientes parroquiales Mariano Tamayo y Javier Guerra. De su contenido resaltamos el proceso judicial donde se especifica el uso del idioma quichua por parte de los testigos, la presencia de los traductores, las firmas sin alfabeto, las estrategias de los indígenas entre otros elementos.

escenario de una serie de levantamientos indígenas que interpelaron a las estructuras coloniales. Estos movimientos no fueron respuestas espontáneas, al contrario, fueron procesos que configuraron proyectos políticos alternativos de las propias comunidades. Sus acciones se articularon alrededor de conceptos como justicia, autogobierno, política comunitaria. Autores como Steve Stern (1990), Sergio Serulnikov (2003) y Sinclair Thomson (2006) han realizado importantes aportes sobre este contexto denominado por la historiografía la “era de las insurgencias andinas”, sus trabajos cuestionan los marcos interpretativos del determinismo estructural, aquellos análisis mecanicistas que analizan la explotación económica y las rebeliones como efecto y reacción de los nativos (Golte 1980; Moreno 2014). También, cuestionan las interpretaciones culturistas. Por ejemplo, Stern (1990) estudia la rebelión de Juan Santos Atahualpa (1742-1752) y la insurrección de Túpac Amaru II. Su investigación se sustenta en la historia social y la historia de la conciencia campesina, entendiéndolo como una dimensión simbólica, moral y subjetiva que emerge en los conflictos y rebeliones. Es decir, el sistema de valores y creencias que estructuraba la percepción de los indígenas; aparece ideas como justicia, legitimidad y la interpelación de derechos. En este sentido el interés está puesto en la percepción de los campesinos, su interpretación y los modos de resignificación de elementos simbólicos que se encuentran unidas a una tradición política con un contenido étnico, como fue la expectativa del retorno del Inca. Este era el significante cuyo contenido encarna el ideal de restauración de un orden andino, con lo cual se legitimó la memoria incaica (Wachtel 1971; Rowe 1976; Flores 1987; MacCormack 1988; Espinosa 2015). También el grado de autonomía de las comunidades, el control y las fragmentaciones internas dentro de los pueblos quechua y aymara y los límites de la insurrección, que conformaron procesos graduales; los cuales funcionaron como insumos para la politización campesina (Stern 1990). Debemos reconocer que la temporalidad que estudian estos autores está a varias décadas de distancia del tema que planteamos en nuestro estudio. No obstante, consideramos elemental la formulación del constructo conceptual que ofrecen estas investigaciones para entender las movilizaciones sociales y la participación de los indígenas.

Son varios los investigadores que estudian las subversiones coloniales y revelan el agenciamiento de los indígenas. Para Sergio Serulnikov (2003) fue importante examinar las acciones de los hermanos Katari, sus viajes entre Potosí y Buenos Aires, aquellos realizados para defender su comunidad frente al poder judicial, para insistir en el

cumplimiento de los decretos reales. En estas acciones se revela, tanto la insurgencia y la cultura política de las comunidades, analizados desde sus luchas cotidiana hasta lograr una gran contestación local a escala regional. Es una mirada desde adentro hacia afuera o de la particularidad hacia un espectro más amplio, donde los indígenas se enfrentaron a los actores estatales, la élite y el poder eclesiástico. “Para Serulnikov, la apropiación de los instrumentos legales discursivos y procedimentales por parte de las comunidades no consolidó la hegemonía del Estado, sino que permitió una lucha “contrahegemónica poderosa” (Thomson 2009, 153). La propuesta de Serulnikov (2003) podemos resumirlo en tres ideas: demuestra la relación continua entre los conflictos locales o conflictos cotidianos y las insurrecciones a escala más amplia. En segundo lugar, pone a prueba el funcionamiento de la justicia colonial; el acceso a estas instancias permitió llevar a cabo la politización de los indígenas. Los nativos interpelaron y lograron debilitar la legitimidad de las autoridades regionales. Por último, surge una conciencia étnica insurgente, algo que no se encontró en el “utopismo andino”; al contrario, empezó una lucha política progresiva en instancias judiciales hasta lograr una gran movilización.

Sinclair Thomson (2006) estudia la rebelión de Tupaj Katari en la Bolivia de 1780, se interesa en las dinámicas del poder comunal, en particular en la crisis del sistema de cacicazgo, la disputa por el control de esta autoridad, la emergencia de nuevos liderazgos fuera de la línea tradicional, el rechazo a los intermediarios coloniales. Fue este espacio que permitió crear un escenario para la insurrección, dada su característica principal la autonomía organizativa. En esta acción política aymara se aglutinó elementos indígenas, católicos, símbolos, rituales, los cuales confluyeron para articular la rebelión indígena; en el cual se combinó la autoridad espiritual, la organización comunal y estrategias de movilización. Prácticas que representan para Thomson (2006) una racionalidad política, la consolidación de un gobierno propio una “democratización” comunal. Los indígenas salieron del sistema jerárquico de poder hacia una forma horizontal, esto significó la reconfiguración del ayllu. “El poder termina retornando a la base de la comunidad, para encarnarse en los ‘segundas’, ‘principales’ y otros cargos rotativos, que constituyen el perfil normal de las autoridades étnicas andinas hasta nuestros días.” (Rivera 2006, xii). Por su parte, Mireya Salgado (2021) estudia dos levantamientos producidos en el contexto de la Colonia esta vez en el territorio de la Audiencia de Quito (Ecuador): en Riobamba 1764 y Otavalo en 1777.

Su trabajo responde a categorías como los estudios subalternos, etnohistoria e historia cultura. La autora comprueba que las acciones de los nativos no fueron reactivas y sin sentido; al contrario, fueron expresiones articuladas sobre lenguajes con contenido político y una carga simbólica. En el caso de Riobamba el movimiento fue encabezado por los habitantes del sector popular, los indígenas forasteros y la influencia del clero. Fue una resistencia frente al reformismo borbónico. Sus habitantes evocaron el símbolo de un “reino indígena” y la idea de restituir la economía moral y comunitaria. En cambio, en Otavalo el movimiento fue impulsado por indígenas (identificados como sueltos y conciertos) y una participación significativa de las mujeres. Fue un movimiento anticlerical y con intención de disolver el orden colonial. Su protesta respondió a procesos estructurales de precarización en los obrajes y el despojo a la economía comunal a través de las políticas de tributación. Los indígenas utilizaron para su defensa la vía legal, la acumulación de litigios, el forasterismo, entendiendo por esta, una movilidad social significativa que afectó a las políticas tributarias; la resignificación de los valores simbólicos religiosos, las fiestas y los rituales (Salgado 2021).

Ahora bien, en el siglo XIX ecuatoriano también se generó significativos conflictos entorno a la tierra. El Estado republicano intervino en las comunidades y en los núcleos familiares, eliminando las formas comunales de tenencia de tierras. Muchos indígenas interiorizaron su condición de “naturales” y la identificación de “clase miserable” reproduciendo la imposición subyugada (Moscoso 1986). De esta manera se reguló la subjetividad indígena y se impuso una política de despojo sistemática de sus tierras (Figuerola 2016). A la vez el poder local tuvo que asegurar la mano de obra indígena para garantizar un bajo costo en la mano de obra, servicios religiosos y trabajo obligatorio en la obra pública (Moscoso 1986). También, los cambios generados por el Estado produjeron cambios al interior de la comunidad: aparecieron conflictos por la tierra, la emergencia del concertaje como una forma de producción, venta ilegal de tierras y tensiones entre comuneros (Guerrero 1989; Moscoso 1986).

Los indígenas no fueron pasivos frente a esta realidad. Valeria Coronel (2011) estudia el régimen del “republicanismo democrático” (1845-1861) en su tesis titulada “A Revolution in Stages: Subaltern Politics, Nation-State Formation, and the Origins of Social Rights in Ecuador, 1834-1943”. En 1851 los indígenas establecieron alianzas estratégicas político-social entre el Estado republicano liberal, representado por el gobierno de José María Urbina y las comunidades indígenas de la Sierra Central de

Ecuador. Los indígenas lograron a su favor la redistribución de tierras, declaración de propiedad sobre tierras ancestrales, para detener las expropiaciones, condonación de deudas (1851), la abolición del tributo (1857). Coronel estudia como el Estado promovió la participación de los comuneros con la formación de asociaciones agrícolas, con esto, en lugar de eliminar las formas comunitarias de organización, el Estado impulsó el acceso a la tierra, de manera colectiva, fortaleciendo a la vez sus redes de cooperación. Esta política significó para las comunidades indígenas una reforma estatal y redefinición de su relación con el Estado; de esta manera se consolidó una identificación política con los indígenas y el liberalismo radical, como también negociaciones mediante los cabildos (Coronel 2011).

En este mismo orden, en Ecuador los indígenas también respondieron desde una resistencia abierta y por medio de sublevaciones. Aunque los investigadores han dedicado mayor atención al levantamiento de Daquilema. Entre los trabajos mencionamos a Oswaldo Albornoz (1971); quien realiza una interpretación marxista. Lo define como una rebelión de lucha por el poder frente a las fuerzas feudales. El movimiento de Daquilema significa para este autor, una reivindicación frente a las exacciones, abusos y atropellos del gobierno de García Moreno (1860-1875), como la explotación sistemática a través de la recaudación de diezmos fuera de tiempo de cobro y el trabajo subsidiario en condiciones serviles. Critica la interpretación de autores como el jesuita José María L'Goir y Eloy Proaño por generar una narrativa en defensa del poder y tergiversar los hechos, al representar a un García Moreno compasivo que indulta a Daquilema, aunque los archivos expresan la ratificación de la sentencia de muerte ordenado por el presidente.

Por su parte, Hernán Ibarra (1993) argumenta que este levantamiento se enmarca como un proceso dentro de las relaciones colectivas comunitarias; se produjo para activar la legitimidad de las autoridades indígenas, tanto hacia el interior de la comunidad, como hacia el exterior (Ibarra 1993). Este evento se puede interpretar como una expresión política con el cual resistieron el intento del “Estado garciano de atenuar la explotación de la mano de obra indígena” (López 1986, 132). En diciembre de 1871, luego del levantamiento de Daquilema el Gobierno de García Moreno reformó el Decreto reglamentario de recaudación y administración de diezmos (Ibarra 1993). Esta protesta emergió en la ruptura de pactos de reciprocidad entre comunidad, cabildo y Estado; es un indicativo de la conciencia de justicia por parte de los indígenas. A su vez, Valeria

Coronel realiza una crítica al texto de Ibarra (1993) en su artículo intitulado “Repensando la tradición y la diferencia” (1994); la autora se ubica en la corriente crítica de la historia social y cuestiona la perspectiva esencialista o “proyecto purista”, como también la narrativa dicotómica entre tradición y modernidad. Plantea que el contexto de Daquilema fue complejo y es necesario comprender la legitimidad del conflicto, la violencia y los levantamientos. En el marco semántico, durante el garcianismo, el estado redefinió a los indígenas ya no como “infieles” sino como “clase desventurada”, lo cual significa una forma renovada de subalternización. Además, los indígenas del levantamiento de 1871 no respondieron a una estructura tradicional “purista”, sino sufrieron procesos como la intervención del poder local, la tenencia de tierras, el pago del diezmo, entre otros. Frente a esta acción del Estado los indígenas buscaron estrategias judiciales, el forasterismo como movilización intencional y el flujo mercantil; es decir, este levantamiento habrá que interpretarlo como un contexto de recomposición política de los indígenas para enfrentar al advenimiento político (Coronel 1993).

Además de la resistencia de Daquilema, podemos encontrar una serie de levantamientos producidos a partir de 1835. Tal como sucedió en San José de Minas, un levantamiento convocado por José Félix Valdivieso, Julián Andrade y Francisco Montúfar. El primero era propietario de grandes extensiones de tierra en la localidad de Perucho, Tabacundo y Calacalí, que lograron generar una alianza con la población popular, incluido los indígenas, para enfrentarse al gobierno de Juan José Flores (Núñez 2019).

En 1843 se produjo un levantamiento significativo en Otavalo, en contra del gobierno de Juan José Flores, que impuso la tributación personal hacia toda población. Este levantamiento lo escribió Pedro Moncayo en su libro “El Ecuador de 1825-1875”, al escribir sobre las actividades del General José Otamendi: “En Otavalo dispersó a los indígenas que se habían apoderado de un puente oponiendo una débil resistencia. De Otavalo pasó a Cayambe a disipar a los amotinados por los excesos que había cometido en este lugar” (Moncayo 1906, 167).

Los indígenas resistieron a la forma de tasación del pago del diezmo y lograron agitaciones significativas en 1853 en Chuquipata, Biblán (1856) y Azoguez (1862). Estas acciones lograron detener y postergar el cobro de los impuestos en esta región. En el caso de Biblán la resistencia tomó fuerza hasta convertirse en un levantamiento o como lo denominó el gobierno, “motín”. Fue apresado el indígena Nicolás Gualpa y su

esposa, acusados por incitar y participar como cabecillas. Los esposos habían convocado a otros pueblos para formar un movimiento más grande. (Moscos 1986, 127; Albornoz 1971). Luego en Ibarra y Otavalo en 1868, este levantamiento fue sofocado por García Moreno (Gobernador de esa provincia). En 1868 en Guano. En 1871 en Azuay y Cañar. De nuevo en Otavalo en 1872. Esta revuelta se produjo en contra del reclutamiento de los niños y jóvenes indígenas como estudiantes para la escuela Normal (Tobar 1940; Abram 1992).

En definitiva, los levantamientos se han producido en Ecuador contra la explotación, el abuso en los cobros de los diezmos y la contribución personal, las inhumanas condiciones de trabajo, el despojo sistemático de las tierras comunales por parte de las autoridades, contra terratenientes que seguían extendiendo los límites de sus tierras aprovechando los ambiguos hitos y también por parte de los militares convertidos en latifundistas como lo fue en el gobierno de Juan José Flores. Además, los abusos de los religiosos que se aprovecharon de los indígenas para los trabajos obligados, pagos excesivos por los servicios religiosos, conflicto por las tierras ocupadas por la iglesia, entre otros.

No obstante, en el caso ecuatoriano, los levantamientos no han sido estudiados lo suficiente y de manera sistemática, debido a la escala local de la protesta. Es un tema pendiente para los investigadores. Por ahora, podemos constatar que estas acciones indígenas se registran a lo largo del siglo XIX. Además, las protestas y las movilizaciones locales demuestran la fragilidad del Estado y que dependía del orden social. Desde la protesta indígena podemos observar que el poder político autoritario como el de García Moreno fue interrumpido y resistido. Para los indígenas representó una resistencia activa, una reafirmación de su agencia histórica. Significó la persistencia de una memoria de resistencia cuando los intereses indígenas estaban afectados.

Por otra parte, los estudios sobre los levantamientos indígenas han puesto en debate categorías como la conciencia política, conciencia de justicia y conciencia campesina sobre los indígenas. Con esta investigación queremos aportar la categoría conciencia educativa, el cual es un elemento que permanece ausente en las mencionadas investigaciones. Si bien los indígenas entran en relación con los sistemas judiciales, un campo dominado por la escritura. Los autores ecuatorianos que trabajan el siglo XIX dejan pendiente esta relación. En cambio, en el caso de investigadores como Stern (1990), Serulnikov (2003) y Thomson (2006) plantean otras formas de producir

conocimiento, una formación política informal, que bien podría inscribirse en una etno-educación. Ellos han examinado la oralidad ritual, la memoria colectiva que se cristaliza en el mito del retorno del Inca, los usos estratégicos del derecho colonial. En esta caracterización está implícito el uso del lenguaje legal por parte de los indígenas, sin tener una educación formal. Prácticas como las descritas responden a la formación política comunal y a una forma de educación no escolarizada.

Prosiguiendo con el tema de nuestra tesis, queremos examinar un periodo poco estudiado, como es el caso del gobierno de Juan José Flores. Sobre este contexto, las investigaciones se han ocupado por estudiar el liderazgo político identificado como el caudillismo y el dominio militar en consenso con la aristocracia serrana (Ayala 1985; Paz y Miño 2010). También, se ha estudiado el autoritarismo de Flores y la oposición articulada alrededor del periódico “El Quiteño Libre”, una prensa de ideas liberales y la represión y asesinato de algunos integrantes (Núñez 2019). Además, el crimen político a causa de las revueltas militares (Ayala 2008). Por otra parte, Rosemarie Terán (2015) examina el tema educativo en el periodo de Juan José Flores, argumenta que este Gobierno priorizó la instrucción de primeras letras a expensas del presupuesto de los colegios. Carlos Paladines (1996) realiza una compilación de documentos oficiales referidos al tema educativo de este contexto. Guadalupe Soasti (2020) estudia el Decreto de educación de este Gobierno cuyo contenido impulsa una instrucción para los niños indígenas con el fin de educarlos en la moral y la religión, enfocado en la enseñanza de lecciones sobre agricultura, el comercio y la manufactura. Es decir, una construcción de un sujeto indígena funcional al Estado. Así, el contexto de Juan José Flores empieza a revelar las políticas educativas.

Sobre Vicente Rocafuerte, se ha estudiado su pensamiento y práctica política, siguiendo sus huellas desde la emergencia como diplomático en México hasta su exilio y muerte. Los estudios resaltan su visión liberal, su republicanismo federal, la tolerancia religiosa y como civilista (SNGP 2014; Cordero 2002). Destacan también su compromiso con la modernización del Ecuador, el impulso a la educación pública y el establecimiento del sistema lancasteriano; la preocupación por la educación de la mujer, y para este fin la secularización de algunos colegios religiosos (Goetschel 2007). Se lo define como el gran reformador, aunque su propuesta educativa estuvo condicionada a las diferencias sociales (Terán 2015). Mariano Fazio (2006) estudia los matices en el pensamiento religioso de Rocafuerte, simpatizante del protestantismo, su visión liberal y regalista le

produjo tensiones con la iglesia hasta el final de su periodo. Esta bibliografía coincide sobre Rocafuerte al identificarlo como el organizador de un sistema escolar, racionalizado desde una perspectiva institucional y acompañado de la ideología liberal (Fazio 2006). Sin embargo, nuestro interés difiere en cuanto a la búsqueda del discurso educativo sobre los indígenas, lo cual deja espacio para plantear nuestro debate sobre este periodo.

Un periodo republicano que necesita nuestra atención es el “Marcismo”, en específico el contexto de los gobiernos de José María Urvina (1851-1856) y Francisco Robles (1856-1859). La historiografía nombra este periodo como un “ensayo liberal popular” (Ayala 1985); como el ascenso de una clase política por la vía aristocratizante (Manguashca 1994); también se interpreta como la emergencia del “militarismo criollo” que logró vincularse con la población (Macías 2007). Por su parte, Valeria Coronel (2011) realiza una lectura renovada sobre este periodo, que trasciende los lugares comunes sobre la relación de estos gobiernos con la población popular. Lo plantea en términos de régimen del “republicanismo democrático”: más que un programa de gobierno fue la configuración de un marco legal para disminuir el poder a la aristocracia terrateniente y fortalecer al Estado mediante alianzas sociales a nivel regional. Urvina y Robles impulsaron alianzas de integración de las clases populares, entre ellos los indígenas. Entre las políticas están la declaración como propiedad estatal de las tierras baldías, la condonación de deudas tributarias a los indígenas (1851), la eliminación del impuesto denominado contribución personal de indígenas (1857), la defensa de los recursos naturales para las comunidades indígenas en la Sierra-norte (1856), la manumisión de los esclavos (1851). Con estas y otras políticas permitió a las comunidades indígenas participar de las transformaciones sociales como la liberalización de tierras y la definición de ciudadanía.

Urvina and Robles proposed that the state intervene to generate equality among subjects disproportionately differentiated in the social hierarchy. The state appeared as a protector of the Indians with respect to powerful private interests that were conceived of as corrupt. The discourse on equality was cited to justify a series of political decisions that tended to strengthen the Indians as members of a civil society that was independent of the landholding elites and that in regional areas was uniting through the state. This

series of decisions that the regime made contributed to establishing a strong tie between the state and subaltern populations (Coronel 2011, 140)⁸.

Esta estrategia política dirigida desde lo institucional con un fuerte contenido simbólico sirvió para legitimar la integración de los grupos subalternos con lo cual contrarrestó el poder de las élites regionales. Por último, este ejercicio democrático se suma a las estrategias de regímenes de esta tendencia como la del presidente colombiano José Hilario López (Sanders 2017). En el campo educativo este periodo significó la apertura de escuelas y la preocupación por facilitar el financiamiento de las casas de instrucción. Con este fin declaró la recaudación de impuestos a la explotación de la sal y minerales, gravar el uso del sistema fluvial y a las exportaciones de cacao.

Por otra parte, son pocas las investigaciones que se enfocan en la educación de este periodo. El trabajo de Guadalupe Soasti (2020) examina las políticas educativas de Urvina, la autora concluye que este gobierno logró integrar la política de instrucción primaria para los diferentes sectores de la sociedad. “Para Urvina que los ecuatorianos tengan los elementos que le permiten ejercer sus derechos de ciudadanos era importante, pero, aún más importante era mejorar la educación y ponerla al alcance de todos los ecuatorianos” (Soasti 2020, 195). Así mismo, Rosemarie Terán (2015) revela que el proyecto educativo de Urvina intentó modernizar la escolaridad e integrar a las poblaciones rurales estableciendo políticas para la educación popular. Urvina evidenció mayor preocupación por este sector social, canalizó para este fin mayores recursos. Los cambios no fueron solamente administrativos sino una incidencia para cambiar las costumbres y otros aspectos de la vida social. Esta intervención del Estado fue interrumpida por tensiones como el centralismo y el federalismo, los cuales limitaron su implementación sostenida y a largo plazo (Terán 2015). Los planteamientos realizados por las investigadoras sirven de insumo para ampliar el debate extendiéndolo hacia la población indígena, nuestro aporte en esta tesis es la de poner en relación la educación y sus políticas con la población nativa.

⁸ Proponemos la siguiente traducción: “Urvina y Robles (1850-1860) permitieron que el Estado interviniera para generar igualdad entre sujetos desproporcionadamente diferenciados en la jerarquía social. El Estado se presentó como protector de los indígenas frente a poderosos intereses privados, percibidos como corruptos. El discurso sobre la igualdad se citó para justificar una serie de decisiones políticas que tendían a fortalecer a los indígenas como miembros de una sociedad civil independiente de las élites terratenientes y que, en las áreas regionales, se unía a través del Estado. Esta serie de decisiones del régimen contribuyó a establecer un fuerte vínculo entre el Estado y las poblaciones subalternas.” (Coronel 2011, 140) (Traducción automática).

Los estudios del contexto político de García Moreno han recibido una fuerte influencia de la categoría “modernidad católica”⁹ planteado por Juan Maiguashca, entendemos que esta categoría cuestiona el tema “modernidad”, como única relación posible con el liberalismo. De este modo en el Estado católico de García Moreno empieza a emerger tendencias republicanas, políticas económicas, instituciones y la racionalización del campo jurídico, categorías que contrastan con el ideal sobre lo tradicional. “García Moreno no habría sido conservador, entre otras cosas, porque tuvo un principio nacional” (Buriano 2008, 22). Por nuestra parte, alcanzamos a distinguir una dicotomía que Maiguashca no logra unir. El autor diferencia entre una integración de la nación ideal y otro desde el punto de vista material (Maiguashca 1994, 414-15), también la diferencia entre concepto y práctica (2007, 252). Reconoce que la categoría “modernidad católica” es la construcción abstracta y que este contrasta de la práctica material. En este sentido, ¿cómo entender el programa educativo de García Moreno? La educación es constituyente entre la idea y la práctica, y pensarlo por separado nos ubica en una fundamentación en abstracto o en modelos ideales weberianos. Otro problema es la categoría católica, dado su contenido en la teología católica y su concepción de la realidad. Para constatar esta premisa basta mirar los discursos de García Moreno, su referencia hacia el simbolismo católico¹⁰. Vicente Solano (1892) explica el pensamiento católico con la analogía de un organismo funcional cuya autoridad es Dios y luego su comunidad, cada uno con sus funciones, condicionada por una jerarquización. Al aplicar esta premisa sobre la educación entendemos que su matriz está diseñada para generar una escolaridad jerarquizada y funcional a la comunidad cristiana católica. Por último, como argumenta Perla Valero (2014), observado en la práctica política, es el sistema capitalista que logró adecuarse al catolicismo. Consideramos que esta categoría está presente al regular las escuelas que, hasta 1872 no fueron gratuitas, sino para los pobres y se estimula la creación de escuelas libres o privadas, aparte de las religiosas, algo que ya se reguló en el periodo de Vicente Rocafuerte (1837) y en el de Francisco

⁹ Sobre esta categoría se puede leer a: Gertrude Himmelfarb. 2004. *The Roads to Modernity. The British, French, and American Enlightenments*. Nueva York: Knopf: 2004. Juan Maiguashca. 2005. “El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1830-1875”. En *La mirada esquiua. Reflexiones históricas sobre la integración del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo xix*, editado por Martha Irurozquí, pag. 233-259. Madrid: CSIS. Derek Williams. 2007. “La creación del pueblo católico ecuatoriano, 1861-1875”. En *Cultura política de los Andes (1750-1950)*, editado por Cristóbal Aljovín de Losada y Nils Jacobsen, pag. 319-373. Lima: IFEA/Universidad de San Marcos.

¹⁰ Escritos y discurso de Gabriel García Moreno. Recopilados y publicados por la Sociedad de la Juventud Católica de Quito y anotado por su presidente D. Manuel María Pólit, tomo II. Quito: Imprenta del Clero, 1888.

Robles (1858), estas acciones estatales responden a la lógica mercantil que interviene en el sistema educativo.

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

Además, planteamos que el sistema educativo no fue homogéneo, al contrario, en el siglo XIX este tema fue disputado en sentido político. Emerge una heterogeneidad de programas que se constatan en los decretos y leyes, lo cual obliga a examinar y cuestionar la idea de una sola forma de enseñanza dirigida y organizada por el Estado. La formación de la educación pública y su institucionalización fue un proceso de reorganización, modulado por la intervención de al menos tres ideologías, la conservadora en consenso con el catolicismo, el liberalismo y el radical. En consecuencia, la formación del sistema educativo ecuatoriano fue conflictivo, cuyo vestigio se ha incorporado en los actuales sistemas de educación. En este proceso se puede rastrear la construcción de los indígenas por parte del poder estatal a través del discurso jurídico. Así, la educación para los indígenas está en relación con el interés político de los gobiernos en general y con las tierras comunitarias en específico. Por último, los nativos no fueron receptores pasivos de las políticas educativas; antes bien, asimilaron e interpretaron los decretos y leyes sobre educación y actuaron con base a sus convicciones, esto fue evidente en la cotidianidad de algunas comunidades.

Un tema que recorre esta investigación son las leyes y decretos sobre instrucción pública. Este marco legal decimonónico constituye una sistematización producida por varios actores con su impronta ideológica a lo largo del siglo XIX. En los escritos emergen las acciones políticas de cada coyuntura política y a la vez construyen un discurso sobre los sujetos ciudadanos, populares e indígenas. Los documentos

normativos contribuyeron a construir un discurso social y a organizar prácticas sociales. El siglo XIX construyó un modelo de sujeto niños, cristiano, letrado y obediente. En este sentido, el corpus de leyes da cuenta de los cambios y coyunturas políticas en la historia de la educación, además, refleja la disputa entre diferentes corrientes políticas para direccionar la educación. Ahora bien, los investigadores utilizan el código legislativo sobre educación como intervenciones coyunturales (Rosero 2016 y 2022; Gil 2023; Báez 2006; Brito 2019), también como hitos históricos (Freile 2006) para marcar periodos de gobierno. El archivo jurídico se ha interpretado desde una perspectiva normativa o administrativa (Kowii 2013; Ayala 1985). En ocasiones esta codificación tenía un carácter fundacional, por lo general escrito como modelo de normas de alcance nacional, aunque su implementación no siempre se logró alcanzar. Es cierto que en el caso ecuatoriano se gestionó un sistema educativo emergente, como herramienta para formar ciudadanía y combinó entre una legislación educativa modernizada y conservadora, aparecen temas como el cuidado moral urbano y la enseñanza religiosa.

¿Cómo se construye al indígena en estos archivos jurídicos? Autores como Julio Tobar realizan una compilación de las leyes que se refieren a los indígenas, en su libro “El indio en el Ecuador Independiente” (1992). Para este autor las leyes son normas proteccionista y paternalista a favor de los indígenas. Según Tobar, en el Antiguo Régimen gracias a las leyes los indígenas se encontraron en una posición especial de tutela y privilegios; en consecuencia, la legislación sobre los indios fue de avanzada en temas como los resguardos, el protector de indios y fueron reconocidos como súbditos del Rey en lugar de esclavos. Señala Tobar que, estos fueron “símbolo, ante todo, de reacción cristiana en nuestra República naciente, contra una corriente letal adueñada del mundo: triunfante por doquier, era considerado como base de la sociedad moderna” (Tobar 1992, 61). En cambio, las leyes formuladas en el contexto de la Independencia, dice Tobar: “no aportó ninguna idea original, el legislador republicano no estaba preparado para las tareas difícilísimas que le imponía la ascensión repentina de muchos elementos sociales a la igualdad que caracteriza el sistema democrático” (Tobar 1992, 60). Según la interpretación de este autor la norma es administrada de manera positiva para dirigir la sociedad protegiendo a los indígenas a través de instituciones, siendo la gran matriz la Iglesia, pensada como una comunidad que organiza el orden social. Al contrario de esta postura, nuestro trabajo intenta revelar el contexto de la producción de estas normas. Nos interesa demostrar su lugar de “enunciación” (Benveniste 1997),

quienes son los que producen estas normas, la función que cumple en su momento, el tejido contextual dónde se produce, la ideología que la sostiene y la construcción de los sujetos indígenas en los discursos jurídicos.

Considérese el caso del decreto denominado “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”, promulgado en Cúcuta el 2 de agosto de 1821, en el contexto de la Independencia; siendo su vicepresidente Francisco de Paula Santander. El documento representa un primer esfuerzo del Estado colombiano por institucionalizar la instrucción básica. Su escritura responde algunos ejes como: la educación indígena, la implementación de una administración escolar de alcance nacional. Responde a la idea integracionista ejecutada desde el poder. La educación para los pueblos indígenas inicia reglamentado y condicionado por el arrendamiento de las tierras de resguardo. Con esta acción los independentistas reconocen implícitamente, a los indígenas como sujetos colectivos y como usuarios o propietarios ambiguos de tierras comunitarias, ahora convertido por esta norma en terrenos de usufructo para un fondo de renta educativa. En cuanto a su contenido la Ley de 1821 responde a una racionalidad civilizadora y moralizante. Articula la presencia estatal desde la función de una administración que delega a las autoridades locales, responde a una estructura de corresponsabilidad local, el gobernador, director de estudios, cabildo, jueces, curas y vecinos. Dejando a cargo de este conglomerado, la responsabilidad de establecer escuelas, atender del financiamiento, supervisar y sostener las escuelas. Desde un primer momento la ley se mostró coercitiva, tanto económico y legalmente en cuanto al envío de los hijos a la escuela. El currículo contiene lectura escritura y aritmética, además dogmas de la religión y moral cristiana.

Ya en el contexto Republicano, en 1833 se emitió el Decreto “Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos”, por parte del gobierno Juan José Flores. Fue el primer intento por establecer una norma educativa en la formación del Estado-nación ecuatoriana. Al igual que la de 1821 tiene una visión civilizante y asimilacionista. Escrito en una lógica hacendaria: el despojo de las tierras denominadas por este gobierno como baldías y el control social. Su contenido está enfocado para crear una idea de urbanidad en los niños indígenas y el aprendizaje de la Constitución. Además, la asimilación ideológica de los fundamentos de la religión y moral. En cuanto a la organización establece juntas curadoras de educación (heredada del Decreto de 1826), encargados de nombrar

maestros, definir espacios escolares en conjunto con los consejos municipales y la supervisión. En este código los indígenas acceden al Estado, pero como sujetos de negación.

En 1835 la Convención Nacional reunida en la ciudad de Ambato redactó la segunda Constitución y fijó lineamientos para escribir una ley de instrucción pública a través del “Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública”. El documento realiza una única mención de los indígenas sobre las becas, sin especificar un número de estas. No introduce ningún cambio a lo establecido en 1833, por tanto, los indígenas continúan en el sistema de tutelala, enajenación de tierras y bajo una política social paternalista. En 1838 Vicente Rocafuerte publicó el “Decreto reglamentario de instrucción pública”. El cual constituye la sistematización de un reglamento educativo que escribe aspectos elementales sobre instrucción básica formulada en el “Decreto orgánico de la enseñanza pública” (1836); su contenido fija una política centralista, jerárquico, normativo y tecnocrático; con pretensiones de una ley moderna, inspirado en los principios ilustrados de universalización de la enseñanza (Goetschel 2007). Contiene 311 artículos, el cual define un sistema educativo por niveles (primaria, secundaria, especial y universitaria). Establece la administración a cargo de la Dirección General de instrucción pública, subdirectores en las regiones y en provincias, se regula las funciones de los administradores, mecanismos de comunicación burocratizados, financiamiento y evaluación. Reconoce y motiva el uso de dos métodos de enseñanza: mutua y simultánea. La primera de corte protestante y la segunda aceptada por los católicos. Se norma los contenidos como lengua castellana, aritmética, sistema métrico decimal, agrimensura, religión y moral; además, la práctica del catecismo, la lectura de máximas morales y preces o plegarias colectivas. Se estableció un sistema de evaluación y control trimestral por jueces, curas y padres de familia, se implementan premios para los estudiantes y pensiones de retiro para los maestros destacados. A diferencia de la ley de 1833 esta ley no menciona a los indígenas. Consideramos que esta omisión subsume en la construcción abstracta de la idea de una nación. Silencia la etnicidad para implantar otro significativo, la de pobre, que está en relación con la religión y la economía. Desde esta legislación aparece la educación privada, se entiende como un sistema para fortalecer la instrucción pública y se integra hacia el control estatal, lo cual visibiliza la tensión entre libertad educativa y vigilancia republicana. Rocafuerte privilegió la apertura de estas escuelas en los municipios y parroquias donde

no había escuelas, fue una forma de instrumentalizar la educación privada para su proyecto escolar.

El “Decreto Sobre arreglo de escuelas de primeras letras” (1839) elaborado por Juan José Flores en su segundo periodo, plantea expandir las escuelas de primeras letras hacia el territorio ecuatoriano. Se establece una directiva centralizada y se fija el método lancasteriano (mutuo) como modelo estándar de enseñanza y se permite valorar los métodos antiguos adaptables según la necesidad local. Se establece un financiamiento mixto para pago a los maestros con las contribuciones de los padres y asignaciones especiales; abogó por fondos a los conventos regulares y monasterios para construir escuelas.

El Reglamento sobre Instrucción Pública de 1858 promulgada por Marcos Espinel, en la presidencia de Francisco Robles, articula un modelo de escuela pública, centralizada y a la vez delegada a la administración de los municipios, que intenta expandir la función estatal a través de las juntas inspectoras, estos cumplen la función extendida del poder Ejecutivo. La junta cumple el rol de agente estatal, encargado de modelar conductas a través de la moral, higiene y comportamiento social. Establecidas en cada cantón, lo conformaban, representantes municipales, maestros, padres de familia; encargados de supervisar los locales escolares, fiscalizar la asistencia, observar a los niños que vagan por las calles e incorporarlos a las escuelas. Se establece sanciones y castigos, graduadas desde la humillación pública, encerramiento, castigos físicos moderados. Es una legislación que regula de manera minuciosa, foucaultianamente, la vida escolar, los contenidos de religión, moral, lengua castellana, aritmética, urbanidad y sistemas de pesos, medidas y monedas nacionales. Se establece la división de bloques de horarios de aprendizaje, un total de seis horas cada día. Mientras la enseñanza de las niñas reproduce un orden patriarcal y la economía doméstica. En la pedagogía vuelven al escenario los dos métodos: simultáneo y mutuo, y se prohíbe el método individual de enseñanza. En el debate de este decreto participó el legislador Gabriel García Moreno, quien manifestó su desacuerdo principalmente en el tema sobre extender y delegar a representantes para vigilar el sistema educativo.

En el gobierno de García Moreno se promulgó tres legislaciones educativas, en 1863, 1869 y 1872, además un Decreto en 1873. La codificación responde a la consolidación de un modelo centralizado confesional y autoritario, se instrumentalizó la educación para el control social, la evangelización y la homogeneización cultural forzada desde el

poder jurídico. La “Lei Orgánica de Instrucción Pública” (1863) establece un sistema jerárquico que articuló alrededor del Consejo general de instrucción pública y una serie de consejos provinciales y juntas parroquiales vigilantes. Casi en la misma dinámica del Decreto de 1858. El currículo incluyó, moral religiosa, lectura, escritura, gramática, aritmética y costura en el caso de las niñas. Además, los denominados ramos útiles, dibujo, historia natural, idiomas. El diseño educativo respondió a lineamientos técnicos para la alfabetización y los criterios de moralidad religiosa y la enseñanza basada en el catolicismo. De esta forma se configuró la formación del sujeto católico desde la norma jurídica.

En 1869, García Moreno consideró reformar una nueva ley, dado que, a su interpretación, la anterior Ley (1863) tenía en su diseño y contenido una perspectiva liberal, esto se habría producido por la presencia mayoritaria de legisladores afines a esta tendencia. Esta nueva reforma disminuyó el poder de los consejos académicos; implementado en el Gobierno de Robles. García Moreno centralizó las decisiones sobre la administración de las escuelas en cada localidad, incluyendo la contratación de rectores y profesores o su remoción. La instrucción pública se declara nacional y libre. Pero, se aumenta una mayor supervisión con énfasis en la moral y religioso, por ejemplo, se obligó a incluir en los exámenes conocimientos sobre moralidad y la religión.

La Ley de 1872 marca una inflexión. García Moreno convirtió a la educación en un modelo coercitivo, obligó bajo castigo con multa y cárcel a los tutores, padres de familia y empleadores a ingresar a los niños que se encuentren a su cuidado a la escuela, penalizó el analfabetismo. Estableció que, a partir de 1880 todo sujeto que no sepa leer y escribir deberá pagar una contribución subsidiaria o con servicio militar. Suprimió por completo los consejos académicos y concentró el poder administrativo de educación en el Gobierno y los gobernadores provinciales. El clero se convirtió en agente pedagógico, en especial para fundar escuelas en zonas rurales. Por último, en 1873, uniformiza el régimen de escuelas primarias. Se impone como reglamento escolar las normas escritas por el hermano Yon José, director de la misión Hermanos de las Escuelas Cristianas. Es decir, se radicaliza la implementación de los métodos de enseñanza de esta orden religiosa hacia todas las escuelas y colegios. Rige el modelo graduado. En definitiva, podemos resumir las leyes del garcianismo como Nacional católica centralizada (1869); coercitiva disciplinaria (1872) y confesional (1873).

El tema sobre religión y moral es constante en la legislación de instrucción pública y corresponde al núcleo ideológico presente en las constituciones ecuatoriana a lo largo del siglo XIX. Esta centralidad doctrinal en el sistema educativo obedece a una estrategia política de la Iglesia: legitimar el orden conservador y subordinar en la dimensión cultural católica, en especial a las clases populares. Al revisar los textos encontramos que la referencia a la moral desde una concepción de una práctica virtuosa no se separó del Estado, está presente en el gobierno de Vicente Rocafuerte y en el contexto de los gobiernos republicanos democráticos, José María Urvina y Francisco Robles. Las legislaciones liberales de 1853 y 1858 no lograron cambiar a pesar de apostar por la libertad de enseñanza, menos en la religión. En las dos normativas se prohibió la enseñanza de doctrinas contrarias a la religión católica, la moral cristiana se convirtió en la medida de conducta de los maestros y alumnos, reforzando a la escuela en su rol de vigilante de las costumbres y ritos religiosos.

García Moreno radicalizó la participación de la Iglesia en el sistema educativo, las leyes de 1863, 69 y 1872, 73 reafirmaron la moral religiosa como fundamento para la educación. Fue un serio intento por homogenizar el sistema educativo en términos pedagógicos adscritos al catolicismo; se institucionalizó un modelo confesional, jerárquico y sujeto a la disciplina religiosa, lo cual sirvió para articular el proyecto político teológico, estatal. Por medio de la ley, el conocimiento escolar fue subordinado a la fe, una pedagogía católica, que traería prácticas estandarizadas a las escuelas: el silencio obligatorio, rituales religiosos diarios (rezos, catecismo, lecturas espirituales), evaluación memorística, castigos y premios por comportamientos y la figura del maestro vigilante que debía cuidar de la espiritualidad. Fue un contexto de producción de subjetividades normalizadas (Kingman y Goetschel 2014; Terán 2015). El Estado fue el tutor con norma teológica y catequista.

Un actor determinante para la política educativa fue la misión religiosa de Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, representaron el espacio articulador educativo conservador (Rangel 2012; Aguirre 2012). A través del Decreto de 1873, García Moreno delegó la organización escolar y su funcionamiento a esta congregación. Este contexto reaccionario fue la respuesta conservadora a los movimientos y avances en materia política llevadas a cabo por el régimen del “republicanismo democrático” en la década de 1850. El catolicismo empieza a reafirmar su papel en el marco de la influencia del pensamiento liberal. Además, la llegada de los Hermanos Cristianos a

Ecuador responde a los cambios dentro del catolicismo hacia un proceso que inició el Papa Pío IX. Cambios en sentido doctrinal que conjugan entre la secularización y la construcción de un orden laico, denominado “crisis modernista” que se expresó en la acción política del garcianismo. De este modo el accionar de la iglesia católica hay que analizarla en el contexto de las diferentes dinámicas y no solo desde una visión estática y monolítica de la religión (Uzcátegui 1976; Murgueytio 1951) o una institución “retardataria” (Ayala 1996) sino también desde las dinámicas de cambios que se producen dentro de la iglesia (García 1991; Di Stefano y Zanatta 2000); desde la perspectiva del conflicto, una “guerra cultural” (Clark y Kaiser 2003) y en sentido político religioso, desde la “romanización” (Espinosa y Aljovín 2015).

En definitiva, cada nueva formulación de leyes se enmarcó en contextos donde la clase dirigente buscó consolidar su influencia y promover una visión ideológica. La educación no fue un ámbito neutral, sino una herramienta de dirección política. Nuestro estudio plantea mirar con mayor atención la educación dirigida para los indígenas, siguiendo las huellas en el código legislativo, decretos, informes de gobierno, entre otros. Estos documentos contienen enunciados escritos desde el poder, formas de representación de sujetos que construyen a los indígenas, como lo expresa Michel de Certeau (2006), una escritura de la historia sobre los nativos.

Por otra parte, en las últimas décadas la historia de educación para los indígenas se ha abordado desde los estudios de Educación Intercultural. Esta tendencia de investigación enfoca sus estudios a partir de 1930-40, lo cual deja un vacío investigativo de varias décadas. Dice Milton Luna, al hablar de las escuelas fundadas en los años 1940 por Dolores Cacuango en Cayambe, “hallé un vacío en sus antecedentes. Entonces surgió una pregunta: ¿cuál era la historia de la escuela rural ecuatoriana antes de 1940? La verdad, poco se había estudiado recientemente sobre este tema.” (Luna 2020, 81). Para esta comunidad de investigadores la base fundacional de una educación indígena la constituye la “Escuela de Cayambe”, es decir, responde a las dinámicas de una historia educativa indígena del siglo XX. En estos trabajos los autores identifican cómo la política de la época intenta reconocer un rol protagónico a los indígenas, identificándolos como agentes de cambio cultural, los construyen como sujetos que se autodeterminan y disputan un espacio dentro del Estado, como también la acción política del partido Socialista y Comunista en las comunidades nativas (Rodas 2007; González 2015; Dineib 1993; Haboud y otros 2006; Altmann 2015; Kowii 2013; López

y Wolfgang 1999; Rodríguez 2016). No obstante, con nuestra investigación intentamos generar un debate sobre lo que sucedió en el espacio educativo indígena antes de 1930; una retrospectiva para conocer el proceso inicial, examinando el siglo XIX hasta la coyuntura política de García Moreno.

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

En específico:

- 1) Examinaremos el programa lancasteriano en la transición independentista, su difusión hacia Ecuador.
- 2) Investigaremos la educación indígena en el gobierno de Juan José Flores y Vicente Rocafuerte. Analizaremos la escolaridad en los sectores rurales de Pichincha y las acciones de resistencia de los indios.
- 3) Revisaremos el liberalismo radical: la práctica política del gobierno de José María Urbina y la perspectiva de Simón Rodríguez.
- 4) Examinaremos la instrucción pública conservadora, el discurso de educación para los indígenas y los episodios de resistencia.

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

Aspectos metodológicos

Abarcamos el arco temporal comprendido entre 1821 y 1870, lo cual implica para este trabajo, ventajas y desventajas. Queremos seguir la pista enfocándonos en la implementación de los programas educativos gubernamentales y en ella analizar los

discursos generados sobre los indígenas. Este trabajo se enfocó en el tiempo educativo (Weinberg 2020) que fue marcado con la promulgación de leyes y decretos sobre instrucción pública. Ayuda a comprender que el sistema educativo no fue homogéneo, tampoco neutral. El tiempo educativo también significó tensiones con el tiempo social y sus modos de producción en la cotidianidad.

Es conocido que el enfoque histórico tiende a dividir los eventos en periodos cerrados, con lo cual se produce un encuadre de un contexto (Goffman 2006). Mientras que los discursos permanecen, inclusive a través de los cambios políticos. En el tema que nos ocupa, por ejemplo, el programa lancasteriano inició en el periodo de la Independencia, está presente en el contexto de Juan José Flores y es el gobierno de Vicente Rocafuerte quien codifica una norma para su aplicación oficial en Ecuador. Nuestro interés se proyecta en conocer los programas educativos y los discursos contenidos en estas codificaciones jurídicas. Para analizar este proceso utilizaremos la categoría “multidimensional”, planteado por Derek Williams (2001), este enfoque permite interpretar a las instituciones del Estado, como los municipios, actores moldeadores de la población, a la vez, son moldeados desde "afuera", por instituciones influyentes como la Iglesia católica y la clase terrateniente. La multidimensionalidad también implica que el Estado no se considera meramente un "proyecto ideológico" unificado, sino como un conjunto de procesos en los que interactúan y negocian diferentes grupos sociales, lo que ofrece una perspectiva más compleja y matizada de la construcción del Estado y sus límites (Williams 2001).

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

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

En el análisis de un texto como un discurso se presta atención el cómo se construyen y se representan los actores y sus interacciones en una determinada temporalidad, lo que permite descubrir la polifonía y la intención subyacente en la comunicación (Bajtín 1982). Además, debemos señalar que, no es el objetivo revisar los artículos legislativos como normas ejecutadas o acatadas por los agentes políticos. Al seguir esa premisa nos llevaría a la conclusión conocida, de que las leyes y decretos sobre los indígenas cayeron en “letra muerta” (Kowii 2013, 149). Al contrario, esta investigación pretende comprender el contexto de la producción de estas normas y la función que cumple en su momento.

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

lectura y escritura al participar en actividades sindicales, religiosas y sociedades políticas. Estos esfuerzos autodidactas formaron parte de un movimiento más amplio de cultura radical y educación política, donde la alfabetización no solo tenía un propósito práctico sino también político (Thompson 1989).

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

También, leyendo a Durkheim, podemos interpretar sobre la función histórica y social de la educación, como un hecho social. Así, podemos entender el contexto, las condiciones sociales en los que se ha producido o generado un método educativo, las políticas y los intereses que persigue, los ideales y las contradicciones. Encontraremos las huellas de la intervención estatal y colectiva sobre el individuo. Cada sociedad adapta y forma un sistema educativo como respuesta a la necesidad de la coyuntura política, impulsada por las “fuerzas históricas”, incorporando a la vez los cambios sociales y culturales (Durkheim 1974).

En el siglo XIX la educación fue un espacio donde se configuró las clases sociales, diferenciadas de manera radical por los estamentos jerarquizados, se expresan con mayor fuerza las exclusiones de los grupos populares. La elite domina el campo cultural y el político desde el gobierno. A partir de la educación se trazó los límites entre lo que se considera espacios públicos, la posibilidad de expresar opiniones y la identidad ciudadana. En este contexto podemos aplicar la propuesta de Basil Bernstein (1993). Para este autor el sistema educativo reproduce estructuras de poder diferenciados para cada grupo social, al asignar un modelo educativo propio. “La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella” transmisión de relaciones de género, religiosas, étnicas. (Berstein 1993, 4). Esta transmisión está codificada en códigos culturales y en el lenguaje, son medios por los cuales se regula la educación y se produce una distribución del conocimiento. No obstante, la distribución es

inequitativa, como también se encuentra intervenida por diferentes ideologías. Este se convierte en un campo de disputa que visibiliza diferentes intereses políticos y económicos. A su vez esta intervención del poder se convierte también en un espacio para formar la conciencia social y generar resistencia (Berstein 1993). La educación se convierte, como argumenta Michael Apple (2003), en una arena política donde se define la ideología y el dominio cultural y las posibilidades de resistencia. En esta lectura, las codificaciones jurídicas ecuatorianas reflejan las estructuras dominantes, visibiliza las especificidades del poder que controla el acceso a la educación y su contenido.

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

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

Otro componente sobre la educación en el siglo XIX es la categoría “proceso civilizatorio”. El marco teórico de Norbert Elias (2015) permite revisar los cambios que se producen en los grupos sociales. En específico la construcción del Estado, sus políticas de control, el “monopolio de la violencia” ha intervenido sobre los sujetos,

generando autocontrol, el cuidado de los comportamientos, las actitudes, la internalización de normas civiles, entre otros. El control político de los grupos dominantes durante el siglo XIX incidió para cambiar sus propias actitudes y conductas, esto es, la producción del cambio social y estas fueron transmitidas hacia la población de la base social. Implica que es procesual, donde las clases sociales están interconectadas, se afectan y se influyen en las transformaciones (Elias 2015).

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

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

En este sentido, la instrucción generalizada no era conveniente, sino con el acompañamiento educativo que forme al sujeto en su carácter y su comportamiento ético. De este modo Rodríguez proyectó el peligro que implica impartir solo la instrucción, porque reproduce la desigualdad y mantiene la jerarquía social. Otro temor es que al aumentar la instrucción sobre los individuos puede aumentar la resistencia social de las personas; además, según Rodríguez (2016), las personas ya no obedecen a ciegas, lo cual pone en riesgo el orden público. Pero, la instrucción no está en relación

necesariamente con las personas pobres, porque los sujetos pueden perfeccionar sus conocimientos para falsificar monedas y estafar a otros. Se entiende entonces que la instrucción es la base de la educación fundamentado en la ética y moral social, para una convivencia republicana (Rodríguez 2016).

Para el pedagogo suizo, Johann Heinrich Pestalozzi (1889) la instrucción implica una programación de la naturaleza “la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles a las impresiones de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza”. La instrucción está en el inicio del perfeccionamiento, en su organización, está en la transformación del sujeto, aún animalesco, hasta llegar a ser un hombre (1889, 22-23). Es decir, que la instrucción es intrínseca y necesaria para el desarrollo del ser humano. En cuanto a la relación con la escolaridad, la instrucción significa la recepción no especializada, se limita a la lectura, a la copia de modelos de escritura y a la recitación de catecismo y de otros libros. Así podemos señalar que Pestalozzi (1889) y Rodríguez (2016) coinciden sobre la educación como una función social para organizar al colectivo, en específico a la población popular.

En el caso ecuatoriano, Manuel Andrade Marín describe una perspectiva política sobre la diferencia entre educación e instrucción, en 1875¹¹. Dice el autor: “no es lo mismo instrucción que educación, y como el mejor o único medio de conseguir esta última es el ejemplo, se hace indispensable el que los institutores sobre aptitudes intelectuales tengan una conducta moral y religiosa” (1875, 76). En esta interpretación los maestros debían mostrar su ejemplo en el lenguaje, costumbres y sus modales. En este contexto la educación se interpreta como producto de la interacción social con los maestros que se convierten en modelos y mediadores del cambio social y sujetos modelos para los estudiantes (Andrade 1875). Señala además que la instrucción equivale a conocimientos, mientras la educación apela a la moral y al comportamiento cívico como elementos trascendentales en la vida de los individuos. Debemos resaltar que Andrade escribe en el contexto de la “República católica” constreñido por el dispositivo moral cristiana que influyó en Andrade, en la articulación de los significados de estas dos categorías.

¹¹ Informe de Manuel Andrade Marín Inspector de Escuela. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875 (Ministro Francisco Javier León). Quito: Imprenta Nacional, pág. 76.

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

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

Examinamos las correspondencias de Antonio José de Sucre, Simón Bolívar, García Moreno, Simón Rodríguez, documentos que se encuentran en la Biblioteca de FLACSO, esta institución cuenta con compilaciones publicadas de este acervo. Consultamos revistas y periódicos del siglo XIX digitalizadas por BEAEP. El periódico oficial de gobierno la Gaceta de Colombia lo encontramos en el repositorio digital del Banco de la República (Colombia), el mismo que contiene la serie completa desde 1821

hasta 1831. Hemos revisado los informes de los tenientes políticos de las parroquias de Pichincha, esta información se encuentra en el repositorio del Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Revisamos los archivos que están bajo el cuidado del Archivo Histórico Nacional del Ecuador. Exploramos información en la Serie Indígenas, Tierras, Gobierno, Oficios. Es oportuno aclarar que, a partir de 2020, el AHNE cambió la nomenclatura, lo que antes se identificaba como fondo hoy se denomina serie. Por último, examinamos obras publicadas por autores como Juan León Mera (1880) Fray Vicente Solano (1892), Simón Rodríguez (1851), Agustín Berthe (1892), Pedro Fermín Cevallos (1887), Benigno Malo (1867), Vicente Rocafuerte (1821), Ignacio Eyzaguirre (1859), entre otros autores.

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

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

Límite y espacio de investigación

Nuestra tesis se limita a estudiar casos en las parroquias rurales de la provincia de Pichincha. En el siglo XIX esta zona abarcó la jurisdicción de haciendas con poblaciones aledañas como Machachi, Chillogallo, Tumbaco, Quinche, Guayllabamba, Cayambe, Cotacollao, Posmaqui, Calacalí, Perucho, Malchinguí y Tabacundo. Algunos de los propietarios de estas haciendas también lo eran en localidades como Latacunga, Ambato, Ibarra, Otavalo, lo cual confirma la acumulación de la propiedad en pocos propietarios; principalmente en las familias nobiliarias, por citar algunos: Sánchez de Orellana, Montúfar, Jijón, Villacís, Chiriboga, Larrea y Ascásubi (Colmenares 1992). Estas haciendas lograron levantarse como una unidad funcional, en su economía y en el ámbito político; en este sentido, la acumulación significó el prestigio social antes que un modelo de producción (Bauer 1979); un espacio simbólico político (Ibarra 2002). También reprodujeron relaciones de poder y dominación regional (Ayala 2011). La hacienda articuló la vida social de los indígenas hacia el interior de la hacienda (Guerrero 2010). Desde la perspectiva económica la hacienda responde a la lógica mercantil y capitalista, sus propietarios necesitan capital y lo obtienen a través de la

acumulación y la organización de la fuerza de trabajo. Esta actividad dio lugar al aprovisionamiento de un mercado a pequeña escala (Wolf y Mintz 1975). No obstante, otros investigadores concluyen lo contrario: la hacienda no logró insertarse en el modelo capitalista (Colmenares 1992). En cambio, el poder de la hacienda estuvo en la concentración de capital en extensiones de tierra, relación laboral de servidumbre, condicionado por el endeudamiento obligado a los indígenas, el tributo y el poder simbólico utilizado desde las relaciones políticas; lo cual implica una hacienda administrada como un “sistema cerrado” (Mörner 1975).

Los estudios sobre hacienda tienen un amplio debate que sobrepasa los objetivos de este apartado¹². Por nuestra parte observamos que la hacienda del siglo XIX no fue un sistema cerrado y autoorganizado. Autores como Orlove plantean una lectura más compleja, sobre la intervención de actores como la diferencia entre los propietarios de haciendas, la economía, forma de producción (Orlove 1980; Wolf 1975), además, la relación con los comuneros, concertos, los forasteros cuya actividad relativamente pequeña, a su vez, realizaron importantes intervenciones para incidir en la dinámica del sistema hacendatario. Habría que añadir contextos políticos como el republicanismo democrático que cambió de manera radical las relaciones de producción entre la hacienda y los indígenas (Coronel 2011), tema que lo desarrollamos en los anteriores párrafos.

Al seguir las transacciones sobre las haciendas, nos encontramos con el dinamismo de los registros de compra, venta y arrendamiento, lo cual generó un mercado inmobiliario, una corporación de flujo de capital. Esta actividad implica el valor de cambio de la tierra en el cual intervinieron los indígenas con su mano de obra. Las transacciones del

¹² Citamos algunos autores, como ejemplo: Udo Uberem. 1967. Contribución a la historia del trabajador rural de América Latina “concertos y “huasipungueros” en Ecuador. Muriel Crespi. 1968. The patrons and peons of Pesillo: a tradicional hacienda system in highland Ecuador. Yves Saint-Geours. 1994. “La Sierra centro y norte (1830-1925)”. Roque Espinosa Hacienda, concertaje y comunidad en el Ecuador. Rafael Quintero. El Estado terrateniente del Ecuador (1809-1895). Fernando Rosero. 1986. Comunidad, hacienda y Estado. Un conflicto de tierras en el periodo de las transformaciones liberales. José Yáñez. 1986. Yo declaro con franqueza, Cashnami causashcanchi. Memoria oral de Pesillo-Cayambe. Hernán Ibarra. 1987. Tierra Mercado y capital comercial en la Sierra Central. El caso de Tungurahua, 1850-1930. Mark Thurner. Política campesina y hacienda andina, siglos XIX-XX. Patricia de la Torre. 1989. Patronos y concertos: una hacienda serrana, 1905-1929. Carlos Merchán. 1990. Progreso y tradición. Un siglo de desarrollo agropecuario y económico de la Sierra Norcentral (1820-1933). Silvia Palomeque. 1990. Cuenca en el siglo XIX, la articulación de una Región. Andrés Guerrero. 1991. La semántica de la dominación: el concertase de indios. Roland Anrup. 1990). El taita y el toro. En torno a la configuración patriarcal del régimen hacendario cuzqueño. Trabajos más recientes de Catalina Ahumada . 2010. El estudio de las haciendas. Un balance historiográfico. *Historia Y Espacio*, 6 (35), 97–116. <https://doi.org/10.25100/hye.v6i35.1752>. También Velasco, Viviana. 2014 Entre el poder local y el Estado: las juntas de hacienda en el Ecuador del siglo XIX. *Revista de Historia* 69: 113-125.

mercado de tierras afectaron las tierras comunitarias, desplazándolos de las tierras comunitarias y en ocasiones apropiándose de ellas. También se presenta la burocratización de la propiedad, el Estado empezó a consolidar mecanismos de control y de registro, algo que dejó rastro en especial en las notarías; como podemos ver en el cuadro a continuación. Las transacciones de las haciendas y sus costos implican una jerarquización del costo de la tierra y es posible que las tierras más fértiles se concentraran en pocas manos.

Tabla 0.1. Cuantificación de haciendas en las parroquias de Pichincha

Extensión de las haciendas y valores						
Año	Hacienda	Localidad	Caballería	Cuadras	Solares	Costo
1830	Virgenpamba	Pintag	4	14	2,5	140
	Virgenpamba	Yaruquí		3		42
	Marchines	Sangolquí		5	1	310
	Tilimicho	Aloasí	3	7	3.5	1300
1841	Tilimicho	Tabacundo	1	2		350
	Tilimicho	Chillogallo	7	11	3.5	6000
	La Joya	Yaruquí		10		250
	San Miguel	Sambiza	43	13	66	11.500
	San Miguel	San Roque	5	7	504	2700
1842	San Miguel	Santa Prisca	1	2	2.5	2100
	Miraflores	Aloasí		6		193
	Tingo	Sangolquí	2	1		300
	Guantupamba	Chillogallo		1		30
	Guasinillo	Aloasi		7	3.5	103
1843	Guasinillo	Otavalo		5		100
	Morán	Cotocollao	2	1	3	194
	San José	Sangolquí	12	5		450
	Challumba	Machachi		5		410

	Ugsaguasi	Sangolquí		5		300
	La Tola	Yuyumbicho		4		128
	La Tola	Cotocollao		27		400
1845	Chaupicruz	Cotocollao		2		1000
	Tola	Yaruquí		14		420
	Cuilche	Tanicuchi	19			1800
	Cuilche	Cotocollao		4		400
	Cuilche	Atontaqui		4		405
	Mirocochu	Sangolquí		4		300
1856	(Monte)	Lloa	6			50
1858		Lloa	12			200
	Sabagnan	Quero	300			2300
	Sabagnan	Iyumbichu		4.5		145
1859	San Antonio	Urcuquí	7	11		1620
1860		Yaruquí		20		190
	Chaupicruz	Cotocollao	30			9800
	Guasaya	Calacalí	22	7		1248
	San José	Calacalí		4		200
1871		Yaruquí		5		240
		San Blas		5		500
	Tola	Puellaro		2		300
		San José de Minas	9	3		370
		San Blas		18	1	2180
		Machachi		2	3	275
		Amaguaña		16		380
		Santa Prisca		10.5		2000
	Cusouco	Uyumbicho		2.5	1.5	71

	Apianda	Tumbaco		3		43
1872		Perucho		8.5		320
	Tinde	Machachi		2		1000
1873		Tumbaco		2	0.5	300
	Rosaspugro	Conocoto			35.5	0
	Colegio	Cotocollao	22			2000
	San Isidro	Cotocollao	8	1		6122
	Rondoreo	Amaguaña		7		700
	Pisapise	Machachi		13		3100
		Pintag		8		325
	Tasnan	Cayambe		33.5		1252
		Perucho		16		380
	Pilongo	Machachi		1		230
	Maysincho	Machachi		2		4000
	Porotouco	Yaruquí		3.5		260
	Condabulo	Machachi		7		1750
		Chillogallo		7		250
	Pusisuco	Tumbaco		2		320
1875	Capillapamba	Lloa		5		500
	Tola	Yumbicho		10		2100

Fuente: Cuadro transcrito por el autor con información de: Germán Colmenares. 1992. "La hacienda en la Sierra norte del Ecuador: fundamentos económicos y sociales de una diferenciación nacional (1800-1870)" *Procesos* 2: 3-47.

Por otra parte, los indígenas intervinieron con su trabajo en las haciendas de los alrededores de Quito. Hacia el sur y hacia la zona del Pichincha, existían sembríos de trigo, cebada, papas. En la zona de Cotocollao y Zámiza, predominaba las hortalizas. En los campos de Tambillo y de Machachi la producción dominante era la cebada, las papas, las habichuelas, el trigo. Del valle de Tumbaco se traían frutas y el valle de los Chillos se destacó por los sembríos del maíz. Por esta producción se denominó a estas

haciendas el granero de la ciudad (Kingman, 2006). Theodor Wolf, explorador alemán, que visitó la ciudad de Quito a finales del siglo XIX, describió en su “Geografía y geología del Ecuador” (1892) como zonas agrícolas a los sectores de Chillogallo, Turubamba y la Magdalena al sur de Quito, la zona del valle de Chillos y Machachi. Observa que son provistos de mejor terreno y abundantes fuentes de agua, “forman el principal recurso de la capital y excelentes potreros que alimentan numerosos rebaños de ganado vacuno” (Wolf 1892, 26).

Además, Wolf describe el sector de Machachi, como un pueblo que sirvió a los viajeros, en idas y venidas hacia el sur de Ecuador. A su llegada a Quito, observa y describe la llanura de Machachi, como “de una legua de ancho, que se extiende desde el nudo de Tiopullo hasta el pueblo de Tambillo. Allí se estrecha el valle, entre la cuesta de Santa Rosa y las faldas del Paschoa, y se ensancha otra vez debajo de los pueblos de Uyumbicho y Amaguaña.” (Wolf 1892, 26). Este escrito coincide con la descripción de Friedrich Hassaurek (2015), quien visitó Ecuador en 1867, cuatro décadas antes de Wolf. Dice el diplomático norteamericano: “Bajando de la elevada región del páramo, el hermoso valle verde de Machachi y Tambillo se abre a nuestros pies. Su verdor es más fresco que el de la planicie de Quito o de cualquier otro lugar de las altas mesetas” (Hassaurek 2015, 104). Para el contexto que estudiamos, Machachi tiene entre sus vecinos a los indígenas forasteros y mestizos asentados en la parroquia. Joaquín Xaramillo, párroco de Machachi en 1837 caracteriza a esta población como gente educada y predispuesta al servicio. Escribe el religioso: “se indemnicen de su hospitalidad diaria a los pasajeros de sus continuos servicios a los ejércitos que van y vienen, al correo, su vigilancia en la composición de caminos.”¹³ En definitiva esta población se adaptó a la movilidad, tanto de transeúntes como de indígenas dedicados al trabajo de transportación de carga, guías y encargados de posta. Machachi es uno de los protagonistas de nuestro estudio en el capítulo tres. Donde analizamos la resistencia de los indígenas sobre las intenciones de enajenación de tierras de uso comunitario por parte del Consejo Municipal, con el pretexto de construir una escuela.

¹³ Reclamo de los indígenas de Machachi. En Archivo Histórico Nacional del Ecuador. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, folio 6, 1836-37.

Cambio cultural y agencia indígena

El siglo XIX significó para los indígenas transformaciones culturales implementadas por los proyectos republicanos modernizantes. Entre los cambios se encontró la sustitución de prácticas tradicionales, como fue el vínculo comunitario sobre el cual se sustentó las tierras denominadas baldías y de uso común hacia formas individuales de propiedad. En esta disputa la participación del indígena fue compleja; algunos grupos y comunidades aceptaron la propuesta de privatización y empezar a inscribir en los municipios la propiedad y la tenencia de tierras. Los más, resistieron hasta disminuir la acción de los gobiernos. De igual manera, la noción de ciudadanía trajo consigo la idea de individualidad, cada sujeto debía responder ante el Estado una propiedad a su nombre, demostrar un capital financiero, el trabajo industrioso, no dependiente. No obstante, estas tensiones no desaparecieron lo indígena, más bien produjo la reafirmación de los indígenas con diferentes manifestaciones, como lo constatamos párrafos más arriba: la movilización y la protesta fue una dinámica presente a lo largo del siglo XIX con un contenido político, esta práctica bien puede denominarse, una opinión que se moviliza contra los poderes instituidos. Los indios lograron objetivar levantamientos significativos; estas pueden interpretarse como la constitución de un planteamiento político. Nuestra lectura es que los indígenas lograron intercambiar información sobre las políticas de los gobiernos de turno y su discurso directo fue la de resistir a las regulaciones que afectaban sus intereses. Es decir, los indígenas hablaron con los levantamientos y es un tema que no se ha sistematizado y debatido en el grado de importancia para el siglo XIX.

Así mismo, nuestro estudio plantea analizar la instrucción básica como un campo que genera agencia indígena. Es cierto que no tenemos la certeza del número de indígenas participantes del sistema de educación. No obstante, encontramos signos de participación y escenarios de aprendizaje de instrucción básica, además, las becas indígenas establecidas en los seminarios religiosos. Este acceso permitió que algunos indígenas aprendan a leer y escribir y comprender la lógica del poder; como fue el caso de Alejo Saenz. También, les permitió participar en litigios contra el Estado, como lo hicieron los indígenas de Machachi. Otros lograron comunicar, a través de la escritura, las ideas políticas entre comunidades. De esta forma emerge en la historia del siglo XIX un grupo de indígenas que hablaron al Estado, interpelaron a los poderes instituidos. La

lectura y escritura produjo subjetividades indígenas no sumisas, sino una habilitación para moverse entre el campo oficial estatal y lo comunitario.

La hacienda no logró detener a los indígenas y tampoco logró cerrar los accesos de información. Los nativos irrumpieron políticas coercitivas por medio del forasterismo, estos buscaron otras formas de emplearse, otros solicitaron de manera formal cambio de hacienda, otros huyeron hacia zonas templadas. Además, los indígenas se movilizaron y circularon por caminos para realizar transacciones, generaron pequeños mercados para comerciar productos agrícolas y otras redes económicas que escaparon del control del Estado. Sirvieron en la posta, en la transportación de bienes y personas.

Además, con la inserción en el espacio urbano, lograron instalar formas de hablar y estructurar el lenguaje castellano con elementos del quichua. Esto es evidente en el denominado quichuismo. Para nosotros significa un agenciamiento lingüístico, denostado por los intelectuales conservadores, no obstante, constituye la intervención de la lengua indígena en el español. El quichua se fortaleció en el uso comunitario y como medio de comunicación cotidiano entre los nativos y actores en el círculo de la hacienda, en este sentido la lengua quichua fue una resistencia silenciosa. A su vez, la influencia lingüística se produjo en sentido contrario. El quichua recibió palabras y significados del español. La recepción produjo la reinterpretación adaptando el español a los propios significado y necesidades en el habla quichua. Estos responden a necesidades concretas, objetos, conceptos e instituciones, aquellas categorías que no existen en el universo quichua o no es posible formularlo; se ha producido una flexibilidad en el uso, para lograr una acción comunicativa. Fue una adaptación producida fonéticamente. Este proceso también podríamos denominar una hibridación. El quichua posee códigos adoptados en el sentido de acentuar los sentidos y la pronunciación quichua en una palabra en castellano, una dinámica que ocurre hasta la fecha. Además, la hibridación se produce por la facilidad de enunciar una alocución y transitar entre un idioma y otro. Desde la perspectiva del agenciamiento de lenguaje no interesa una pureza etimológica del idioma, sino su posibilidad generativa, su capacidad de articular prácticas comunitarias y memorias culturales. Hoy el quichua hibridado, continua activa, en el uso cotidiano de los padres y abuelos, que prolongan su existencia comunicativa y como un significante cuyo contenido constata la resistencia lingüística en adaptación y por tanto una historia desde la visión indígena.

Por último, los indígenas reinterpretaron la religión integrando elementos hacia sus valores simbólicos y uniéndolos con sus rituales. Esta premisa explica las normas generadas en el contexto de García Moreno, impulsadas para acabar con el fanatismo y fetichismo de los indígenas. No obstante, la población nativa convirtió el catolicismo en una religiosidad popular. En este sentido, la cultura indígena no fue simplemente sustituida por otra. Al contrario, se vio forzada a dialogar y resignificar constantemente frente a la nueva institucionalidad. También, los ritos, las danzas y fiestas como el *inti raymi*, fiestas patronales; espacios que manifiestan un agenciamiento simbólico que representa una forma de criticar el orden social, la política y el poder militar.

Periodización

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

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

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

Por último, el periodo entre 1863 y 1869, en esta coyuntura política se promulga la “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, que corresponde al periodo de García Moreno. Es el Gobierno que intervino con mayor frecuencia en la reforma educativa, antes de terminar su mandato. Realizó dos reformas cuyo contenido se asemejan a los decretos leyes de anteriores gobiernos, antes que a una ley orgánica. Esta codificación reguló la gratuidad en la enseñanza primaria, reformó al magisterio encaminándolo hacia una profesionalización.

Sobre los capítulos

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

El segundo capítulo ocupamos para explicar el método lancasteriano, el proceso de formación, autores y contexto que intervinieron en el inicio. Ubicamos este método en el contexto de la Independencia, en el cual el Gobierno adoptó este modelo y generó sobre esta base un programa educativo. Estableció un cuerpo administrativo, políticas de extensión y difusión de los avances por medios de la prensa oficial, la Gaceta de Colombia. El decreto, “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos” (1821), constituye una matriz de dirección para la educación

indígena. Se reguló la construcción de establecimientos en las zonas rurales y se fijó el financiamiento por medio del arrendamiento de las tierras comunitarias o su expropiación. Seguimos el modelo lancasteriano y su extensión hacia las provincias del Ecuador. El discurso dominante fue la urgencia de ilustrar a la población, avanzar en la ciudadanización y la autonomía individual. Este programa significó una innovación frente a las formas tradicionales de enseñanza, porque empezó a formar un espacio diferenciado para el aprendizaje, para una sociedad que empezaba a conocer las dinámicas de una escuela.

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

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

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

El quinto capítulo corresponde al conservadurismo y su relación con los nativos. Analizamos el discurso de escritores como Fray Vicente Solano (1892), Juan León Mera (1868), Luis Cordero, José Ignacio Eyzaguirre (1859) y Francisco Salazar (1869). Para la doctrina eclesial era importante la funcionalidad del cuerpo social, y asignar a

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

Capítulo 1. Historia de la educación: investigaciones y debates

¿Qué se ha escrito sobre la historia de la educación¹⁴ en Ecuador? ¿Quiénes son sus exponentes? ¿Desde dónde están situados? La historia de la educación en Ecuador empezó a consolidarse como un campo de estudio dentro de la Historia a partir de la década de los noventa. Este desarrollo surgió como consecuencia del proceso de profesionalización de la historia como disciplina académica, antes sujeta al campo de la sociología (Núñez 1999).

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

1.1. Educación y teoría social

Autoras como Emmanuelle Sinardet (2019) estudian el rol de la educación en la construcción nacional del liberalismo ecuatoriano (1895-1925). En su estudio aparece categorías conceptuales como “campo” (Bourdieu 1991), para explicar la construcción de nación como ámbito de disputa de intereses y otras prácticas sociales a fin de nacionalizar a una población heterogénea. También “habitus” (Bourdieu 1991) que explica la modulación de “homo nacionalis”, esto es el ciudadano ideal que se ajusta a los valores del liberalismo. La nación deja de ser una idea monolítica, una entidad fija o natural; al contrario, es construido social y culturalmente, como una “comunidad imaginada” (Anderson 2000), en el que se asigna una identidad y se fija un proyecto, un

¹⁴ La historia de la educación inicia su construcción conceptual como disciplina en el contexto denominado “crisis de la historia” (Dosse 2006). Con este giro, dicha disciplina, incorporó los debates historiográficos y la teoría social ampliando su campo de reflexión y re-definiendo su objeto de estudio. Para Dosse (2006) estos cambios son producto de la incorporación de las ciencias sociales a la historia, iniciada por la primera generación de la Escuela de los Annales; mientras que la tercera generación interactuó en un contexto cada vez más interdisciplinar; muy a pesar de los “Combates por la Historia” (Febvre 2017). La denominada “crisis de la historia” re-sitúa el territorio del historiador (Leroy-Ladurie 1985). Con este movimiento marca los hitos entre dos modos de construir historia, si bien estos hitos no son divisiones determinadas y cerradas, al contrario, en ellas se puede observar las continuidades y discontinuidades en la construcción del conocimiento de la historia. Con esta inflexión, también, aparece nuevos temas y con ello la revisión de nuevas fuentes. Por un lado, las historias de larga duración, las estructuras determinadas, la preeminencia de los personajes en la escritura de la historia, pasan a la sombra y dan lugar a los estudios sobre los procesos, de los cambios, y por una historiografía analítica que se enfoca en nuevos actores. Esto confluyó para que los investigadores de la historia de la educación se aproximen más hacia lo social, y en este movimiento, echa mano de conocimientos como la pedagogía, la cultura educativa, la alfabetización, entre otros temas (Viñao 2002).

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

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

La investigación de Ana María Goetschel (2007) cubre tres periodos: el siglo XIX, el cual incluye el proyecto ilustrado de Vicente Rocafuerte y el proyecto de civilización cristiana de García Moreno (1860-1875); el periodo Liberal entre (1895-1912) y la construcción del campo educativo después del Liberalismo y por último, la Revolución Juliana (1925 y 1946). Su trabajo responde a una entrada desde los estudios de género, entendiendo como una interacción desde múltiples dimensiones: clase social, etnicidad y agencia femenina; examina la subjetividad de las mujeres del siglo XIX como resultado de procesos educativos e históricos formulados desde el Estado. La escuela es entendida como un campo de disputa simbólica, donde las mujeres no solo reproducen roles, sino construyen nuevas formas de ser mujer. También aparecen conceptos como “habitus”, educación laica, “esfera pública subalterna”, inspirada en Nancy Fraser, la construcción de una opinión pública femenina, microhistoria e historias de vida. Por

motivos metodológicos, en este resumen nos enfocaremos en la educación de las mujeres en el contexto del gobierno de Vicente Rocafuerte (1834-1839). De esta coyuntura política Goetschel (2007) resalta la institucionalización del sistema escolar, planteado desde los principios de la Ilustración y construcción de ciudadanía. Con Rocafuerte encontramos un primer intento para incluir la educación femenina inscrito desde las políticas educativas. Para ello este Gobierno estableció en 1835 el Colegio Santa María del Socorro en Quito, fue el primer colegio público para niñas organizado desde el Estado, aunque los parámetros conservadores y paternalista, no cambiaron. Al igual que a muchos grupos sociales, a las mujeres del siglo XIX no se reconoció una ciudadanía activa, sino se mantuvo una formación para educar a ser madres, esposas útiles a la nación, se puso énfasis la significativa influencia en las costumbres y la moral en el hogar. La instrucción tenía como base la educación cristiana católica, lectura, escritura, costura, bordado, música, dibujo, aritmética, geografía e historia, adaptada a lo que consideraron una “condición femenina”. En este contexto dominó el método pedagógico lancasteriano, este método fue cuestionado por la Iglesia, creando tensiones y protestas sociales, obligando a cambiar por el método simultáneo de inspiración Lasallana (Goetschel 2007).

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

Algunos autores estudian desde la perspectiva de una historia institucional y política, tomando como horizonte la construcción de nación y la homogenización de la cultura a partir de los grupos de poder. En esta línea de investigación, Gabriela Ossenbach¹⁵ (1997), analiza los cambios en el concepto de Estado y su relación con la educación pública, este fue un instrumento para cohesionar a sociedades fragmentadas, como lo

¹⁵ La autora no se enfoca en un Estado en particular, estudia de manera general los países Latinoamericanos.

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

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

También desde la perspectiva institucional, Guadalupe Soasti (2005), analiza la educación como una acción política estratégica en la consolidación del Estado, para

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

Otra investigación de Guadalupe Soasti (2020), en este caso su tesis doctoral. Examina la configuración del sistema de educación pública en Ecuador en el periodo de 1826 a 1860. Analiza de manera sistemática la organización general de la instrucción pública, las políticas públicas, la administración escolar y su relación con la sociedad. El contexto entre la Gran Colombia y los gobiernos de Urvina (1852-56) y Robles (1856-59) es un periodo poco estudiado, en “el cual se evidenció el compromiso de los gobiernos en la estructuración de este con base en la promulgación de leyes y decretos que regularizaron el asentamiento del sistema en el espacio geográfico (Soasti 2020, 336). La autora realiza un seguimiento a la organización educativa como se formula en los informes de los gobiernos, es decir, su análisis mantiene el ordenamiento territorial como se encontraba organizado el Ecuador en la Gran Colombia y luego en la República. La tesis examina el financiamiento dedicado por los gobiernos para la educación. Realiza un seguimiento sobre el contenido de los distintos niveles educativos, las escuelas, colegios, seminarios y la universidad. Sobre los indígenas Soasti estudia el decreto de 1821, sobre la creación de becas de estudio para los nativos, el Decreto de 1826, que contiene la codificación sobre las lecciones a estudiar como moral, religión, la constitución, urbanidad, gramática y aritmética. También, el Decreto

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

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

Estas investigaciones aportan propuestas en el debate sobre la educación y su rol en la construcción del Estado. Coinciden que fue un proceso complejo con diferentes matices donde fluctúan entre la disputa del poder político, el regionalismo y las facciones políticas. Sin lugar a duda la educación y su conformación fue una disputa política, antes que un debate sobre los modelos y formas de desarrollar la escolaridad. En el siglo XIX, la idea de inclusión a la población pobre aparece más como un ideal, antes que una práctica política. Se constata también que los modelos educativos difieren entre cada gobierno, cada uno impulsó a su criterio su reforma política para orientar y administrar el sistema educativo. Implica que este no fue homogéneo, como tampoco lo fue la construcción de nación.

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

1.2. Educación y conservadurismo

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

Por su parte Rosemarie Terán (2015), analiza el programa educativo de García Moreno, su estrategia política fue la de centralizar y unificar la enseñanza, reescribiendo la Constitución de 1869, en el cual se vincula la educación con principios católicos, la

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

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

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

Rocío Rosero (2018), describe el proyecto político de García Moreno como la consolidación de un Estado unitario y centralista, legitimado con el apoyo de la iglesia y la población católica. Su política respondió a las políticas paternalistas, que regulan y controlan los poderes locales. Las reformas expresadas en la Ley de 1863 estructuraron

un sistema educativo gratuito y obligatorio. Rosero analiza la implementación del método productivo de enseñanza planteada por Francisco Salazar, un modelo que combina entre el lancasterianismo y la influencia de otro modelo europeo, fue un enfoque que promovió la accesibilidad para las clases populares. También, el apoyo de la misión de los Hermanos Cristianos y las Hermanas del Sagrado Corazón garantizó la expansión de escuelas hacia la geografía rural. El método de Lasalle cumplió la función organizativa de la educación para estandarizar y reproducir la enseñanza a fin de consolidar la educación confesional. Nuestra observación: el trabajo contiene el análisis detallado de la pedagogía de cada uno de los modelos, aunque no realiza una comparación entre estos. Por otra parte, contrario a lo señalado por Rosero (2018), se puede constatar que los indígenas decidieron resistir al proyecto político cerrando la brecha de la asimilación, para mantener su cultura.

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

Un segundo trabajo de Rocío Rosero (2022) en el cual estudia el papel que cumplió el escritor Juan León Mera en la educación, en el contexto del conservadurismo. Fue un autor que defendió la educación confesional, sobre el cual escribió su “Escuela doméstica” (1880) y “Ojeada histórico-crítica de la poesía ecuatoriana” (1868), estos documentos reflejan su interés por la educación femenina. La mujer se representa como pilar de la moralidad y de la familia, enfatiza la importancia de la educación en el hogar, esta educación debía enfocarse en las mujeres como madres, esposas y educarlas en el núcleo familiar como responsables de la transferencia moral, para inculcar valores católicos a sus hijos. Mera planteó también incluir los conocimientos útiles y científicos que se alineen con el progreso entendido en clave conservador; la religiosidad fue utilizado como mecanismo de movilización y adoctrinamiento para la construcción del

Estado teocrático. Sobre “Ojeada histórico-crítica”, Rosero argumenta que este responde a un análisis cultural y educativo, en estas se refleja las tensiones en cuanto a los roles de las mujeres en la sociedad, señala que esta exclusión afectó de manera individual y también la contribución intelectual de las mujeres hacia el espacio público (Rosero 2022).

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

1.3. Lancasterianismo

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

En esta línea de investigación, el historiador argentino Gregorio Weinberg (1997), examina el método lancasteriano desde la historia de las ideas. El estudio se enfoca en la figura de Simón Bolívar y Simón Rodríguez. Estudia la recepción y adaptación de este modelo europeo. Su eficiencia lo hace aplicable y adaptable en situaciones donde los recursos son limitados como fue el caso en la Gran Colombia; la elección de este método responde por su capacidad de expansión. Por ello, los políticos independentistas usaron de manera estratégica para ampliar su discurso, su objetivo también incluyó

cambios en el ámbito político, perceptual y cultural. La recepción de este modelo no fue pasiva, la resistencia vino principalmente de la Iglesia católica. También, Simón Rodríguez criticó este modelo por su pedagogía memorística, antes que procurar un pensamiento propio. El modelo no duró en Argentina y ni en Chile, mientras que en México tuvo una presencia significativa (Weinberg 1997).

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

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

Mario Castro (2017) examina el caso boliviano, argumenta que las escuelas públicas de primeras letras operaban dirigidas por los cabildos a la par de las escuelas de catecismo. El autor estudia la coyuntura política del gobierno de Andrés de Santa Cruz y concluye que el método no logró la difusión significativa, por tanto, los ideales republicanos no tuvieron efecto. Fracasó por falta de adaptación y el modelo no respondía a las necesidades locales; otra razón fue, la falta de recursos y maestros, la resistencia local a las reformas republicanas y la falta de control político para difundir. Una pregunta que

se realiza el autor es si este método habrá que estudiarlo como una escuela urbana, rural o como una normalista. A nuestro criterio, el artículo deja pendiente el análisis sobre el cómo influyeron las tradiciones y estructuras sociales coloniales para resistir al cambio educativo. Este trabajo se basa en documentos de gobierno, legislación, informes oficiales de educación, correspondencia y periódicos del siglo XIX.

Otra lectura, esta vez basada desde la perspectiva del Estado lo plantea Myriam Báez (2006). Examina el lancasterianismo como una herramienta pragmática para organizar el nuevo Estado colombiano. La educación significó un derecho donde el Estado tenía que actuar para lograr cohesión social. Además, Báez (2006) observa que este sistema fue una solución a los recursos limitados y fue notoria la implementación en las áreas urbanas. En cambio, critica la pedagogía mecanicista de este modelo, que valida la repetición antes que el desarrollo de pensamiento propio. Funcionó con mucha utilidad como un sistema de instrucción, pero no como formador de ciudadanos. El Estado no logró adaptar este modelo en las zonas rurales, donde se generó mayor rechazo, prefiriendo las formas tradiciones de educación y la fuerte presencia de la iglesia católica.

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

1.4. Educación indígena

México cuenta con abundante material académico sobre educación indígena. Además, existen facultades universitarias dedicadas al estudio sobre temas indígenas, revistas y conferencias anuales, lo que retribuye en una producción activa desde varios años

atrás¹⁶. Dada la cantidad de documentos, delimitaremos nuestra búsqueda para examinar los artículos y libros editados a partir del año dos mil. Lo cual no significa que dejemos por fuera a autores mexicanos que se han convertido en referencia obligada al estudiar este tema.

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

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

Daniela Traffano (2000) estudia las reformas liberales en la segunda mitad del siglo XIX y como estas afectaron a las comunidades indígenas de Oaxaca y su relación con la iglesia. Estudia el proceso de secularización propuesta por el Estado liberal para reducir la influencia de la iglesia sobre los indígenas y promover una identidad nacional. También la disputa entre Estado e iglesia por controlar aspectos políticos y culturales de las comunidades rurales. Su tesis destaca la participación de los nativos en este conflicto para resistir al clero y a los dirigentes de sus comunidades alineadas con el gobierno del porfiriato. Por último, constata que las reformas liberales de desamortización de bienes

¹⁶ Revistas sobre educación indígena: México Indígena, Revista Ra Ximhai, Pueblos y frontera digital. También se puede encontrar información en Luz Galván y otros. 2003. *Colección: La Investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

eclesiásticos afectaron a las estructuras de poder local, poniendo en riesgo la autonomía comunitaria.

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

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

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

Entre los autores que se han convertido ya en obras de referencia imprescindible apuntamos a Pilar Gonzalbo Aizpuru. Escribe desde la historia social y cultural. Se enfoca en temas de instituciones, procesos de aculturación y vida cotidiana en el contexto colonial, estudia los eventos históricos en relación con las políticas educativas de evangelización y los efectos sobre las comunidades indígenas. Ha estudiado fuentes escritas por cronistas coloniales, archivos eclesiásticos entre otros. Entre sus trabajos constan: “Familia rural, familia urbana: la Nueva España frente a la modernidad del

siglo XVIII” (2021); “Por decisión o necesidad. La jefatura femenina en los hogares de México virreinal” (2017), y su último trabajo “Mulato Miguel, la crítica situación de los esclavos cultos, letrados”.

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

1.5. Escritos de pedagogos de la Revista Ecuatoriana de Educación

Según nuestra interpretación sobre este grupo de escritores es relevante su aporte al instalar en la historia de la educación la categoría integración, con lo cual explican la inclusión o exclusión de los pueblos indígenas en la formación de la nación. En este sentido se anticiparon a las investigaciones de la década de los 90 al instalar esta categoría, como también la idea de asimilación, entendido como aculturación. Debemos destacar que formaron un espacio intelectual para debatir sobre la historia de la educación, cultura y sobre las mentalidades. Sus escritos están registrados en la Revista Ecuatoriana de Educación que circuló entre 1947 y 1951¹⁷.

Destacamos el trabajo de Emilio Uzcátegui¹⁸ (1947). Su escrito sobre el siglo XIX describe las condiciones de escolaridad, los decretos de los gobiernos, las estadísticas de

¹⁷ Este contexto es conocido como “El bloque ciudadano de los trabajadores en el movimiento democrático”, que produjo procesos de autonomía y organización de trabajadores, indígenas, campesinos y maestros (Coronel, 2016, 75).

¹⁸ Uzcátegui es un reconocido educador y visitador escolar. Compiló algunos trabajos dedicados a la descripción de la educación, la cultura, la pedagogía, entre otros temas. En su escritura historiográfica es evidente la relación entre la historia y la pedagogía. Entiende la historia de la educación como un “movimiento ascensional”, es decir, progresivo y en cierta medida evolutivo, donde la educación laica representa la superación de otros modelos, especialmente porque, a decir de Uzcátegui (1976), la educación laica se aparta cada vez más de la educación confesional. Los modelos anteriores a la educación laica responden al dominio de la Institución Católica, tanto en el contexto del Antiguo Régimen, hasta la Revolución Liberal. Reconoce los avances en las políticas públicas de educación, escolar, secundaria y universitaria llevada a cabo por García Moreno; pero critica su afianzamiento hacia la religión católica en la institucionalidad educativa.

escolaridad y los métodos de enseñanza, lancasteriana y la graduada. Menciona que la legislación sobre educación indígena significó “letra muerta”, lo cual generó como consecuencia una política de exclusión desde el Estado. A pesar de la suscripción de decretos y leyes para la construcción de escuelas para los indígenas, esto no se logró en la formación del Estado-nación.

Reinaldo Murgueytio (1951)¹⁹ considera que la educación pública se constituyó en el siglo XIX como parte del discurso estructurado y configurado desde el grupo aristocrático criollo con lo cual pretendía la integración de la educación y la escolaridad formal como parte de la “historia nacional” y de la cultura; dejando fuera a los indígenas, campesinos, afros y otros grupos. Así, el tema de la integración quedó pendiente para los actores del siglo XX. En consecuencia, Murgueytio plantea una solución pedagógica²⁰, que consistía en la creación de instituciones especializadas, escuelas bilingües diseñadas para una educación enfocada y diferenciada para los indígenas.

Desde una entrada etnográfica, Moisés Sáenz recopiló información de los indígenas de la década de 1930 sobre la base del discurso del “problema del indio”, situado en el indigenismo “reconoce al indio como elemento vivo de la nacionalidad”, de quien no es posible desaparecer su cultura y observa “en la tradición y la actualidad del indio, cualidades valiosas para la composición del perfil nacional” (1933, XIII); por ello, cuestionó la falta de integración en la construcción de nación. Para este autor, los acontecimientos del siglo XIX, como la independencia y la creación de nuevos estados, no lograron deshacer los sistemas de relación de producción colonial como el feudalismo (latifundismo) y la servidumbre. Sáenz observa que las caracterizaciones de las indígenas representadas por autores del siglo XIX siguen latentes. Para los indígenas la historia se ha detenido. Nada ha cambiado. Toma nota de las descripciones realizadas por Fermín Cevallos, de su Geografía Política (1887), menciona también a Teodoro

¹⁹ Para Murgueytio (1951) la historia de la educación pública pertenece a la materia de “historia cultural”, entendida para el contexto de 1950. Es decir, una historia dialéctica, progresiva que sigue las “huellas del periodo indohispano hasta llegar a la época actual, siguiendo el camino del sol, de oriente a occidente, en armonía con la marcha” del tiempo (1951, 66). Como educador Murgueytio escribe “especialmente para los maestros”. Su narrativa busca legitimar al cuerpo docente como actores políticos del Estado. Es decir, situar y conectar el campo pedagógico y sus actores, esto es, los maestros, la escuela, la legislación, con la historia nacional.

²⁰ La propuesta del autor se puede verificar en varias obras: Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana 1906-1966; Yachay-huasi: libro de lectura del normal rural de Uyumbicho. Traducido al quechua por el profesor Humberto Vinuesa. Quito: Talleres Gráficos de Educación.

Wolf, su Geografía y Geología del Ecuador (1892); y la Historia del Reino de Quito en la América Meridional, del padre Juan de Velasco (1789). Para Sáenz los cambios biológicos son necesarios y deseables porque apuntalan la formación de la “raza cósmica”, mientras que desde lo cultural la educación sirve para la integración de los pueblos, por ello, consideró necesario incorporar políticas específicas para la educación de los indígenas, como también instituciones de protección y desarrollo de su cultura.

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

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

En la década de 1930 y 40 fue importante la influencia de la denominada por historiografía, “Escuela Latinoamericana”, un grupo considerable de científicos sociales que contribuyó en el estudio de la especificidad de los países periféricos y la insistencia en que se requerían nuevas teorías para explicar sus diferentes estructuras, dinámicas y realidades (Kay, 2011); para ello se ven impulsados para buscar en la historia las explicaciones a la dinámica y la lógica de los sistemas de dominación y explotación. De aquellos destaco a José Carlos Mariátegui (2007) por su alcance en los debates para

explicar la condición económica y social de los países latinoamericanos. Para este autor, el “concepto de que “el problema del indio” es uno que se resuelve con la educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico”. Todo lo contrario, las narrativas culturales son configuradas por el poder oligárquico, esto se constata por tres razones. La primera, el pasado no surge del mundo de las ideas, sino que tiene su base material en las relaciones de producción y responde a procesos históricos, en este sentido, la escuela y la pedagogía fueron instituciones creadas, diseñadas y manejadas por la burguesía y el gamonal²¹. Segunda, la estructura institucional educativa está condicionada por el medio económico y social, por tanto, el acceso está restringido para la élite. Tercera, a lo largo del siglo XIX al gamonalismo no se ha interesado en educar al indio, sino mantenerlo en la ignorancia y el alcoholismo (Mariátegui 2007, 21-22).

Por último, existe una amplia bibliografía sobre educación para indígenas cuyos autores estudian la época colonial, aquí algunos ejemplos: En el texto “La educación de las elites indígenas en el Perú colonial” Monique Alaperrine-Bouyer (2001; 2007) y Burns (2002), arguyen que la población de Abya Yala fue escindida entre aquellos denominados como la élite y los comunes a partir de la educación para implantar las políticas coloniales. Escobar 1990; Fernández 2005; Gonzalbo (1989), enfatizan la evangelización como medio para la educación, lo cual significó un proceso civilizatorio que aglutinó entre la economía moral católica con las prácticas indígenas. César Itier (1991) estudia la escritura indígena contenido en expedientes judiciales y cartas de peticiones escritas en quechua. José Carlos de la Puente Luna analiza la relación de la escritura con los indígenas en su artículo: “En lengua de indios y en lengua española”: cabildos de naturales y escritura alfabética en el Perú colonial” (2016). También, se ha explicado la educación indígena como contactos ilícitos de los nativos producidos en la cotidianidad con propósito de alfabetización (Heath 1992).

²¹ “Para Mariátegui, las relaciones feudales y capitalistas son parte de un único sistema económico y no constituyen dos economías separadas como en la concepción dualista de Haya” “Sostuvo que la burguesía local estaba ligada orgánicamente al imperialismo y al feudalismo y que conjuntamente oprimían y explotaban a los trabajadores urbanos y rurales, así, la lucha por la liberación nacional no neutraliza la lucha de clases y, por el contrario, se subordina a la clase.” Cristóbal Kay. 2011. *Latin American Theories of Development and Underdevelopment*. London and New York: Routledge.

Capítulo 2. Educación republicana: programa lancasteriano y transición social

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

En la década de 1821 la Gran Colombia se encontraba en un contexto de guerra. A pesar de esta condición de violencia, sus mentores debían continuar en la organización política y en la creación de un sistema educativo. El encargado de la dirección fue

Francisco de Paula Santander, un líder militar y político, fue vicepresidente y luego presidente de Nueva Granada.

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

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

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

insuflar los ideales republicanos y la construcción de un Estado organizador. Este sería el encargado de supervisar y controlar el contenido.

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

En lo que corresponde al discurso legislativo, los independentistas estaban convencidos que, con una Constitución fuerte y con la propagación de la instrucción pública, se lograría mantener la paz y el orden y “gozar de las dulzuras del sistema republicano”²². Para Santander era necesario el establecimiento de la ley y el acatamiento y la obediencia de la norma, para evitar el anarquismo, con el fin de crear ciudadanos industrioses, capaces de emprendimiento de manera individual. El nuevo sujeto del orden republicano debía conocer su deberes y derechos por tanto había que enseñar a leer y escribir.

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

Los políticos de la Gran Colombia entendieron la felicidad como la consecución de la libertad, por la vía de la emancipación, la realización del sujeto que se ilustra o se ilumina produciendo, lo que Benedict Anderson (2000) denomina “revolución

²² Carta de Santander a Bolívar (21 de abril 1826). En *Santander Cartas precedidas de una noticia preliminar*. Bogotá: Librería Nueva. Banco de la República. Repositorio digital. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2298/>

lexicográfica”; la creación de un sistema estructural que se refieren a la “ciudad letra” (Rama 2004), es decir, fundar universidades, colegios, bibliotecas, importar libros. En definitiva, la época republicana asociaba la felicidad personal y colectiva con la adquisición de conocimientos y virtudes cívicas, alineándose con los ideales de libertad e independencia. La administración educativa empezó a señalar modos de exhibir lo aprendido por los estudiantes. Se realizó convocatorias públicas para llevar a cabo los exámenes, con la presencia de autoridades, los representantes del Gobierno y el público. De este modo la educación cumplió con este protocolo o ritual cultural, era necesario demostrar lo aprendido, y exhibirlo de manera pública por medio de certámenes y concursos organizados por el Gobierno. Como también hacerlo evidente en las disertaciones y en los escritos, se impuso como norma citar a autores contemporáneos y a los de la época clásica²³.

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

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

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

²³ Zapata, Ramón. 2003. *Libros que leyó el Libertador Simón Bolívar*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. El autor realiza un estudio sobre los libros y la biblioteca de Simón Bolívar.

2.1. Historia de lancasterianismo.

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

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

Parece sin embargo que el método de Bell está en uso desde tiempo inmemorial en algunas partes de la India, cuna de la civilización (...) cuenta en su viaje al Malabar, que hallándose en el pórtico de una Pagoda, vio a muchos niños que se enseñaban la lección unos a otros; y que habiéndoles preguntado quién era el maestro, respondieron que ellos mismos se enseñaban²⁴.

Además, los infantes hacían trazos en la arena para explicar a otros. Esta observación inspiró a Bell para aplicar en la escuela a su cargo mientras cumplía su misión militar en la India. El capellán combinó su observación con la disciplina militar Occidental, donde sobresale el mentor y una cadena de reproducción jerarquizada, de responsabilidades y posiciones de autoridad entre sus compañeros, también el estímulo de competencia entre grupos o equipos, liderazgo y obediencia, categorías que se encuentran en la base del diseño del programa. La práctica autónoma de la población india fue transpuesta hacia el modelo educativo. Leyendo con Edward Said (1997) diremos que este método

²⁴ Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster o Plan de educación para los niños pobres, 1819. Córdoba: Imprenta Real. Disponible en: https://biblioteca.cordoba.es/BibDigital/OCR/1819_lecciones_ensenanza_mutua_bell_and_lancaster_ocr.pdf

surge como una “apropiación” en la asimétrica relación entre Oriente y Occidente²⁵. La abstracción de este modelo, por parte de Andrew Bell, se plasmó en su libro “Un experimento en educación realizado en el asilo masculino de Madrás” (1797).

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

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

Encontramos que el diseño de su método fue adaptado de la iglesia protestante, en especial la idea de difusión masiva. Las iglesias protestantes promueven la participación de la comunidad y el aprendizaje constante entre sus miembros, lo que genera el liderazgo por mentores y la relación enseñanza aprendizaje, creando un sentido de cooperación y el apoyo mutuo, además esto se reproduce en un contexto cotidiano (Lancaster 1805). El modelo educativo lancasteriano, realiza esta réplica, la de reproducción del conocimiento formando una cadena que se multiplica, de ahí que el

²⁵ “El tono de esta relación entre el Oriente Próximo y Europa lo dio la invasión napoleónica de Egipto en 1798, invasión que fue, por muchas razones, un modelo perfecto de lo que es una verdadera apropiación científica de una cultura por otra aparentemente más fuerte. En efecto, con la ocupación napoleónica de Egipto, se pusieron en marcha muchos procesos entre Oriente y Occidente, procesos que todavía hoy dominan nuestras perspectivas culturales y políticas” (Said 1997, 72).

modelo promueva valores como la responsabilidad y cooperación, la obligación mutua de aprendizaje para enseñar a otros. Además, la característica del movimiento protestante era realizar reuniones masivas con lo cual lograban enseñar a la mayor cantidad de personas. En el modelo se refleja esta forma de masificación. Lancaster procuró la mayor participación posible, lo impulsaba su religiosidad como una misión urgente entre la alfabetización de la gente pobre, unida con la enseñanza de la Biblia (Lancaster 1805).

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

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

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

2.2. Difusión del modelo

La expansión del lancasterianismo²⁶ estuvo a cargo de Diego Thomson²⁷. Un religioso protestante, que había decidido dedicar una vida misionera con la distribución de Biblias en lengua castellana y fundando escuelas con el método mutuo. En esta difusión participaron dos organizaciones, la British and Foreign School Society, fundada en 1803 para difundir globalmente el sistema, incluyendo para América del Sur y La Sociedad Bíblica Británica y Extranjera (Baeza 2020; Amunátegui 1895; Browning 1920).

En su informe al Comité de la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras del 25 de mayo de 1826, Diego Thompson da cuenta de la “misión” escolar llevada a cabo en esta región. Empieza por Argentina, donde la educación se encontraba a cargo de Bernardino Rivadavia, que a la fecha del informe contaba con alrededor de cien escuelas. En Uruguay se estaba formando 208 estudiantes y el contacto con Antonio Larrañaga “sacerdote de entendimiento liberal e ilustrado i amigo de la educación”²⁸, destaca también la creación de una escuela privada con este método de enseñanza. En Chile, el modelo de enseñanza mutua se encuentra bajo la supervisión de Bernardo O’Higgins, no especifica el número de escuelas, tampoco de alumnos. En Perú para 1821 asistían 230 niños, como estudiantes. En este país resalta la resiliencia que produce el método mutuo. Las clases en Lima se habían detenido a causa del conflicto de la Independencia y la escuela se halló ocupada por el ejército español. No obstante, esta escuela supero la irrupción, logró recuperarse más fácilmente por su organización flexible y la relación de mentores-alumnos, lo que no sucede donde el maestro es el actor central de una clase. En Quito espera establecer un seminario de educación femenina. Las dificultades eran varias, siendo la principal, la necesidad de convertir un monasterio en un lugar de enseñanza, para lo cual se requiere la aprobación del Congreso colombiano (Thompson 1826).

²⁶ “En un principio, muchos masones latinoamericanos respaldaron este sistema. San Martín apoyó y financió a Mr. Diego Thomson, protestante escocés y miembro de la Sociedad Escolar Británica y Extranjera, y de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, quien tuvo a su cargo el desarrollo del método lancasteriano. Este método se basaba en un sistema piramidal de alumnos convertidos en profesores que enseñaban lo fundamental (lectura, escritura y, adicionalmente, a sumar y restar) a la mayoría de la población. La Biblia (aunque en su versión Católica) era una pieza fundamental del sistema, por lo que se tradujo el Nuevo Testamento al quechua” (Aljovín 2000, 69)

²⁷ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República.

²⁸ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I, comprende los tomos I y II*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República, página 63.

En Perú también fue importante la escuela en Huanuco, como un hito significativo. Dice en su informe, que esta escuela se halla dirigida por un indígena que había estudiado en la Escuela Central de Lima bajo su supervisión. A quién lo considera capacitado para llevar la enseñanza a su lugar de origen y sus alrededores. Para el misionero Huanuco significó un sitio estratégico para expandir la educación hacia las regiones amazónicas de Huallaga, Ucayali. Dice Thompson:

Guánuco es un punto central desde donde creo que pudiera hacerse mucho en beneficio de aquellas pobres gentes, que a pesar de haberles cabido en suerte una de las más fértiles regiones del globo, viven errantes, casi desnudos, sin lo necesario aun para satisfacer el hambre, en absoluta ignorancia de todas las artes i comodidades, y lo que aún es más lamentable, sin que penetre a sus almas una vislumbre del mundo venidero, i de la felicidad eterna a que somos llamados en Jesucristo.²⁹

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

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

²⁹ Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen I, comprende los tomos I y II*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República, página 71.

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

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

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

2.3. Discurso educativo en la legislación, construcción de los sujetos indígenas

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

de agosto de 1821³⁰; “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”; “Ley del 6 agosto de 1821”³¹; “Ley para que se auxilie las tribus de indígenas que quieran abandonar su vida errante.”³²

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

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

³⁰ Gaceta de Colombia No. 3 (13 de septiembre de 1821). Biblioteca Virtual del Banco de la República [Colombia]. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/181>

³¹ Cuerpo de leyes de la República de Colombia, que comprende todas las leyes, decretos y resoluciones. 1840. Caracas: Imprenta Valentín Espinal. Disponible en <https://acortar.link/KFS6pM>

³² Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1823 y 1824. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. Biblioteca Nacional de Colombia, Catálogo en línea. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/77915

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

En los pueblos de indígenas llamados antes de indios, las escuelas se dotarán de lo que produzca los arrendamientos del sobrante de los resguardos, lo que se verificarán según las reglas existentes, o que en adelante se prescriban; pero si en el pueblo residieren otros vecinos que no sean indígenas, ellos contribuirán también para la escuela³³.

Esta codificación proyectó también la dotación de escuelas sustentadas por los arrendamientos del sobrante de los resguardos, además, con la contribución de los vecinos no indígenas. Este proyecto encontró resistencia entre los tradicionalistas, aristócratas y algunas comunidades indígenas, estos últimos se opusieron al proyecto por el contenido de la privatización de las tierras comunitarias (Báez 2006). Por eso, en 1828 Bolívar decretó el restablecimiento del tributo indio, bajo el nombre de contribución personal,³⁴ terminando con ellos el proyecto de una población conformada por ciudadanos, con lo cual se supone fracturaría la jerarquía social estamental.

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

³³ Ley 1 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos (6 de agosto de 1821). En Leyes de 1821, página 108-113

³⁴ Gaceta de Colombia No. 450, trimestre 36, 31 de enero de 1830.

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

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

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

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

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

Para el autor la fuerza laboral tenía que estar educada para optimizar la economía, para ello era importante lograr el conocimiento en sentido de división del trabajo, para consolidar el sistema productivo del país. Aboga por una migración en especial la agrícola y se debía entregar tierras baldías, herramientas de trabajo y eliminar toda

restricciones para adaptarse en estos territorios. Plantea una política de producción ligada al gobierno y sus políticas; Del Río creía que estas metas son posibles con la educación de la gente.

Frente a esta propuesta, José Manuel Restrepo presentó sus objeciones. Situado desde el pensamiento tradicionalista, aunque participó en conjunto con el gobierno de Francisco Santander. Para Restrepo la idea de degradación se convirtió en un criterio dominante para explicar la situación genética y cultural de los indígenas, su condición social de paría, abyecto e ignorante era hereditaria, por lo tanto, transmitido entre generaciones. La cristalización de la degeneración se halla en manifestaciones del cuerpo, marcas, color de piel, el tamaño corporal, el cabello e indicios morales como la pereza, la indolencia y otras “alienaciones mentales”. Estaba convencido que los indígenas estaban reducidos “á cultivar sus tierras en común [aunque] nunca las han mejorado, y sin más aspiraciones que vegetar tristemente en sus pueblos”³⁵

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

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

Como secretario de Estado de Colombia Restrepo proyectaba que estos cambios se producirían en unos cincuenta años, tiempo en el cual la Unión Colombiana sería

³⁵ Gaceta de Colombia No. 204, Trimestre 17, 11 de septiembre de 1825.

habitada por hombres libres, los indios se habrían “mezclado con la raza europea y con la africana, resultando una tercera, que según la experiencia no tiene los defectos de los indígenas; finalmente las castas irán desapareciendo poco á poco de nuestros suelos” (Restrepo 1823, 15).

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

A pesar de la complejidad ideológica, se produjo un impulso educativo que incluyó a los indígenas. La Gaceta de Colombia No 29, señala: en “todos los colegios, seminarios se admitirán los indios puros á servir sus becas de fundación: por ahora habrá cuatro indígenas en el de Bogotá, cuatro en el de Caracas, igual número en el de Quito, cuando se halle en libertad, y dos en caso uno de los demás seminarios”³⁶. La beca consistía en ciento veinte pesos anuales para usarlos en vestuario, otros útiles, y se encargan a los rectores, para que los cuiden “paternalmente de los educandos de esta clase desgraciada.”³⁷ La implementación de esta política permitió que esporádicamente aparezcan los indígenas en estas noticias. Como fue el caso del Colegio seminario de Cuenca, donde se realizó un examen público en el que resaltan los estudiantes de gramática castellana, los indígenas Marcelino Taca, Domingo Uriguen y José Antonio Torres.³⁸

2.4. Reorganización de la educación en el Departamento del Sur

Un oficio escrito en 1822 por el coronel Tomás de Heres³⁹, Gobernador de Cuenca, revela los desafíos que enfrentaban las autoridades locales para establecer la educación pública en provincias recién independizadas. En sus escritos se menciona la existencia

³⁶ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

³⁷ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

³⁸ Gaceta de Colombia No. 210, Trimestre 17, 23 de octubre de 1825.

³⁹ “El atender a la educación pública era una de las cosas que llamaba altamente mi atención: ella estaba del todo abandonada en estas provincias, y traté de establecerla. Pero para esto, ¡qué dificultades no se presentaron! No había rentas, no había maestros, y ni aún habitaciones destinadas para el efecto. El primer paso que di fue averiguar por mí mismo las fundaciones de capellanías legas, cuyo goce no se sabía a quién tocaba y pasarlas al señor Provisor, para que las adjudicase a la enseñanza, con arreglo a las órdenes del soberano Congreso. Le ofrece también para que, en virtud de sus facultades permutase las fundaciones que había a favor de niños huérfanos, al de la misma enseñanza, por estar informado que no llenaban su fin.” (Carta compilada por Márquez 1929, 299).

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

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

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

Resalta en este escrito la instrucción de abrir en cada monasterio una escuela. Significa la carencia del Estado de estructuras y a la vez la tensión con la iglesia que ahora empieza a perder espacios físicos, además dictar un reglamento particular para el régimen de las escuelas en los monasterios, con lo cual podían intervenir inclusive sobre

el contenido. Confirma la difusión y expansión de la educación con cierto control del gobierno y a generar tensión sobre los intereses de la iglesia.

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

El texto muestra la intención del Gobierno por incluir a los indígenas, en este caso a la educación religiosa. Una clara intervención sobre las decisiones en asuntos educativos orientados a la preparación eclesiástica. El colegio seminario fue importante para la formación del clero secular, esta formación permitiría sostener a la iglesia y décadas más adelante volver a recuperar el protagonismo político. Sin embargo, no responde a una disposición abierta sino condicionada, muy pocos podían acceder, además se condiciona a partir de la identidad nativa, estos debían ser “indios puros”, se apela con ello a la pureza racial. Esta forma de identificación significa la aceptación en los modos de definir a los nativos, por parte de la población, que segmenta a los indígenas representando en grados de mestizaje. También, el texto enuncia matices paternalistas, el Gobierno observa las habilidades de los individuos y pueden entrar solo aquellos que cumplen con los requisitos. El acceso se mide en términos de expectativa, dice el texto: “sostiene estos cuatro naturales con la decencia que todos los demás colegiales.” (Paladines 1996, 223). Podemos decir que era una inclusión condicionada; se promete un tratamiento igualitario, a la vez que se obliga a los indígenas a ajustarse a las normas y expectativas del diseño educativo. Por último, la enseñanza estaba enfocada en el catecismo de Ripalda como base de la instrucción religiosa, los alumnos se dedicaban a una vida enclaustrada, asistir a misas diaria y dominical, pasar en el refectorio y atender los consejos de los maestros (Staples 1985).

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

Es importante señalar la participación de actores religiosos en el proceso de difusión. Aquí seguimos la pista al quiteño Sebastián de Mora religioso franciscano, a fin a la independencia, por lo cual el “Pacificador” Pablo Morillo lo envió preso a España. En el exilio entró en contacto con el método de enseñanza lancasteriana. Este ofreció sus servicios al gobierno de Santander para dirigir una escuela normal en la capital de la República, así lo constata la nota informativa, en el espacio dedicado a la Instrucción pública: El “padre Mora tiene la gloria de haber sido el primero que en Colombia comenzó a establecer la enseñanza mutua, de la que van a resultar tantos bienes a nuestra juventud naciente.”⁴⁰ Luego, en 1824 se retiró hacia Ecuador dejando a cargo de la dirección al francés Comttant.

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

El intendente de Quito, José Valdivieso envió un escrito⁴¹ al secretario del Estado del Despacho del Interior comunicado sobre la escuela y la concurrencia y progresos alcanzados, el buen desempeño de los niños y también el trabajo y constancia del quien dirige esta institución. Comunica el nombramiento de José Álvarez Romero como

⁴⁰ Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.

⁴¹ “El texto expresa lo siguiente: Es difícil dar a VS una idea del placer que manifiesto el concurso al ver los progresos de este establecimiento, el buen desempeño de los niños en este primer ensayo de sus afanes y la dedicación, esmero y constancia del P director, que a pesar de haber venido tan enfermo ha trabajado constantemente en perfeccionar esta obra y corresponder en ella a las benéficas miras que animan al Gobierno por la educación Pública. Aprobado por el mismo director, el C. Jose Alvarez Romero, ha sido nombrado preceptor para que continúe a su cargo el establecimiento mientras el P. Mora ha marchado a Ibarra a abrir allí la escuela q. ya estaba en estado y en segunda se están tomando las providencias más oportunas para organizar la de Riobamba y otros cantones. En medio de innumerables dificultades, la Capital del Ecuador logra ya del beneficio de la enseñanza mutua, y muy breve me prometo que verá el gobierno logrado sus designios saludables, estableciendo al menos una escuela normal en cada cabecera de los principales cantones del departamento. Yo tengo el honor de recordar a VS. con este motivo la remisión de Silabarios, ejemplares de Aritmética, lapices de piedra, y demás útiles que puedan proporcionarse según lo tiene VS. ofrecido anteriormente. Dios guíe a VS”. (Tomado de Granda 2016, 11).

preceptor encargado del establecimiento. Por este escrito sabemos también que Sebastián Mora se dirigió a Ibarra para inaugurar una escuela, además de sus planes para levantar escuelas en Riobamba. Por último, el escrito le recuerda la remisión de silabarios, ejemplares de aritmética, lápices de piedra y otros implementos.

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

El trabajo de Sebastián Mora continuó en Ibarra, Guayaquil, Azuay. Al seguir sus pasos en el periódico del gobierno La Gaceta de Colombia⁴² se constata la difusión de escuelas de primeras letras, a continuación, sintetizamos en el siguiente cuadro.

Tabla 2.1. Escuelas establecidas en el Departamento de Guayaquil en 1824

Población	Cantidad de escuelas
Guayaquil	2 en el Municipio
Samborondón, Yaguachi, Babahoyo, Caracol, Puerto Viejo, Baba, Estero de Vines, Daule, Soledad, Colimes, Limón, Mocora, Pachinche, Bonce, Riochico, Pimpiguasi, Guayabo, Alonzo Pérez, Pievasa, Pasaje, Jipijapa, Pichota, Lodana, Paján, Palma, Sapotal, Colimes	1 en cada población
Montecristi, Charapotó, Chone, Canoa	2 en cada población

⁴² Gaceta de Colombia No. 134, Trimestre 10, 9 de mayo de 1824.

Santa Elena, Morro, Chanduy, Colonche, Machala, Balao	4 escuelas
--	------------

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

En 1825 llegó Guayaquil, por encargo y financiamiento del Gobierno de Colombia para implementar la escuela en este cantón y serviría como centro estratégico para avanzar hacia el sur del Ecuador. La escuela empezó con ciento veinte niños, quienes participan en clases de lectura, escritura y aritmética. Entre Guayaquil, Daule, Babahoyo, Machala, Santa Elena se contabilizan alrededor de mil ciento treinta y ocho niños que aprende a leer y escribir.⁴³ Es significativo la estrategia planteada por Mora en la preparación de estudiantes para enviar hacia otros poblados. Ocho jóvenes se habían instruido en Guayaquil para ir a otros cantones a servir en las escuelas de enseñanza mutua.⁴⁴

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

⁴³ Gaceta de Colombia No. 219, Trimestre 18, 25 de diciembre de 1825.

⁴⁴ Gaceta de Colombia, No 222, Trimestre 18, 15 de enero de 1826.

ejecutarla era necesario la creación de un marco legal y administrativo (Grijalva 1947, 26-28).

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

Tabla 2.2. Escuelas por departamentos: Ecuador, Azuay y Pichincha

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

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

En este contexto se logró organizar un sistema escolar administrada por la Dirección de Estudios, se trazó dos ramos, la educación primaria que se encontraba a cargo de la enseñanza mutua, el aprendizaje de las primeras letras y la educación indígena. La segunda, estaba a cargo de los colegios, universidades. Una forma de organización administrativa que sirvió de base luego de la separación de los diferentes estados andinos (Soasti 2005). La organización interna de las escuelas consistió en el nombramiento de una “junta curadora” de educación, conformado por diez personas, padres de familia, residentes de los cantones y parroquias, el jefe político municipal, el alcalde parroquial. Los maestros debían ser elegidos y establecidos en cada parroquia. A ninguno estaba permitido enseñar conforme al “antiguo vicioso método”⁴⁵.

También, la implementación del programa lancasteriano consistió en la generación de contenidos para publicaciones. El Gobierno colombiano, a través de la Ley de imprenta, impulsó la publicación de textos en castellano de obras extranjeras sobre educación. El control y la propiedad de la imprenta por parte del Estado fue elemental para la impresión de los materiales como los silabarios, lecciones de moral, religión, constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana y de las cuatro reglas principales de la aritmética, (números enteros, decimales y regla de tres). Destacan también los libros a utilizar, el catecismo sobre enseñanza moral, escrito por Villanueva, la carta de Jiverates a Demonico, el catecismo de Fleuri, el político constitucional de Grau y la geografía de Colombia de autoría de Acebedo. Otros materiales también como el Catecismo de industria rural, de agricultura, de económica de José María Luis Mora y de historia moderna⁴⁶.

Analizado desde la perspectiva de difusión, el modelo lancasteriano significó la formación de una red amplia de estas escuelas, a pesar de las limitaciones de recursos como vías de acceso y comunicación logró distribuirse en diferentes provincias. No podemos cuantificar con exactitud la cantidad de escuelas y menos de alumnos que ingresaron en estas escuelas a nivel nacional. No obstante, este proceso de implantar escuelas significó una descentralización hacia poblaciones pequeñas. A esto debemos

⁴⁵ Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13658>

⁴⁶ Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13658>

añadir, la característica de la mutualidad del modelo, que permitió cierta expansión a nivel individual. En los cuadros observamos que existen poblaciones con mayor cantidad de escuelas, Imbabura, Cuenca y Loja, además de las poblaciones más grandes, Guayaquil y Quito. Este panorama esboza los posibles contactos entre los indígenas y los sujetos que participaron alrededor de este método.

2.6. Limitaciones de lancasterianismo

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

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

El lancasterianismo en Ecuador se subordinó como proyecto ideológico religioso, esto implica que el catolicismo lo utilizó como una herramienta para consolidar su influencia. Además, estaban presentes los valores religiosos que conformaban la identidad en la población. En el caso de los políticos de la Gran Colombia vieron en el lancasterianismo la posibilidad de disciplinar a las clases populares, en un contexto donde el dominio estaba mediado por la obediencia y la autoridad. Como se analizará en el siguiente capítulo, la religión católica formó parte en los enunciados oficiales de educación a pesar de los intentos liberales de abrirse hacia criterios laicos. Por último, por característica, el modelo lancasteriano reunía en un solo grupo a varias personas, lo cual fue un estímulo para adoptar y usarlo a favor, por parte de la iglesia católica.

Ahora, revisaremos la práctica educativa en la versión de los maestros. Con la llegada del modelo lancasteriano y el inicio del programa educativo con la aplicación de la ley en 1821 hemos seguido el rastro en especial de Sebastián Mora, quien cumple la misión de fundar escuelas en varias provincias del Ecuador. No obstante, una mirada más específica, ya en el campo, se encuentra en la carta del maestro Marcelino Carrión⁴⁷, escrito en 1823. La carta permite comprender las prácticas y el contexto social de principios del siglo XIX, su escrito revela la perspectiva de un profesor sobre la educación básica en Loja. Describe algunos detalles sobre su modo de organizar la enseñanza sobre los niños y visibiliza costumbres y valores que sustentan este contexto, donde la relación entre educación y religión son dominantes para formar a los estudiantes. En la carta, Carrión se presenta no solo como profesor, también es un guía moral y una figura en la comunidad; es un mediador entre las lecciones escolares y la enseñanza religiosa. Para 1823, las poblaciones locales seguían marcadas por el sistema colonia. Vivían un contexto de inestabilidad política. En esta situación la religión funcionó como instrumento para la cohesión social y como apoyo subjetivo en la población popular.

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

⁴⁷ El contenido de la carta dice lo siguiente: “Razón individual diaria que yo Marcelino Carrión observo en la Escuela de primeras letras que enseñó a los niños de esta ciudad, sin más salario que un real de mesada, los huevos de los viernes y los presentes de Pascua; y presento esta razón a la muy ilustre Municipalidad. Primariamente a las seis de la mañana doy lecciones y siguen leyendo hasta las siete, en que escriben hasta las ocho, acabadas sus planas vuelven a leer hasta las nueve, en que empiezan a dar lecciones, y acabando sigo corrigiendo planas, y luego rezan la Doctrina Cristiana, y salen a sus casas entre las diez y media y once. Por la tarde tiene el mismo ejercicio. El jueves de cada semana les hago una clara explicación de los principales misterios de nuestra Sagrada religión, y les instruyo del manejo político y moral que debe observar, y reinado el Santo Trisagio concluyen este día; como el viernes con las Estaciones y el sábado con el Santo Rosario. En la Cuaresma me ocupo de instruirles cómo se han de confesar, y la preparación necesaria para la Sagrada comunión. Esto es por lo general, y en particular se lo mucho que debo según las costumbres y genio de cada niño. Loja, julio 25 de 1823. Marcelino Carrión” La carta se encuentra como anexo en el libro de Carlos Paladines. 1996. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: PUCE, páginas 224-225.

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

Otra carta, esta vez escrita por Segundo Cueva⁴⁸, el 24 de julio de 1823, ofrece una descripción detallada de la organización al interior de una escuela de primeras letras en Loja (Ecuador). Resalta en el texto la influencia de la religión en cada actividad escolar, una estructura de grados con una disciplina que revela una formación hacia la obediencia antes que a formar un criterio. El escrito refleja las limitaciones en el ámbito educativo, aunque un avance en términos de alfabetización. Diremos que la escuela de Cueva refuerza más bien el orden social conservador en conjunto con la religión.

Al realizar una lectura crítica de las cartas, encontramos que el componente religioso fue el eje central en las experiencias de los autores, tanto de Segundo Cueva, como de Marcelino Carrión, ellos describen un sistema educativo profundamente imbricado con la religión católica, que afecta no solo los contenidos, sino que constituye el componente y base del currículo, que incluye la memorización y recitación de oraciones, enseñanza de la doctrina, el uso de los elementos como, el rosario para los rezos y las estaciones (emulación de la *Via Crucis*). El método de lectura era el repaso de los capítulos de Ripalda, una obra doctrinal muy difundida en el siglo XIX y la enseñanza de las dos

⁴⁸ Carta del preceptor Segundo Cueva: “Los niños están, divididos en tres grados según sus conocimientos, los del primer grupo escriben en papel, leen de corrido y numeran bien. Estos tienen la obligación de saber ambas Doctrinas y ayudar a Misa, Misterios del Santo Rosario, Capítulos de Ripalda, Artículos de la fe y preguntas de Escritura o de la Misa para los argumentos del sábado por la tarde. Los de segunda clase son los niños que están decorando o silabando, y los que están escribiendo en nombre. Estos rezan por obligación todas las oraciones desde el padre Nuestro hasta la Doctrina Cristiana, conocida por “Decidme hijos si hay Dios”. Los de tercera clase son los niños principiantes hasta que deletreen bien. Estos rezan por obligación desde “todo fiel cristiano”, hasta los sacramentos.

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

doctrinas: la cristiana y la de la fe. Los estudiantes debían memorizar las preguntas y respuestas de la doctrina. La metodología utilizada fue la de dividir en grupos de estudiantes que tienen “obligaciones” específicas de memorización, posiblemente por recomendación de los padres para formar la conducta del estudiante.

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

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

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

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

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

2.7. Conclusión

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

El modelo también reveló diferencias ideológicas. Sus diseñadores lo formaron como una herramienta de alfabetización masiva de niños pobres, desde la lógica de la responsabilidad personal y la moralidad protestante. En la región Andina, el método fue adaptado por la Iglesia y el Gobierno para reforzar una educación alineada con los valores católicos; fue un factor para imaginar la unidad de la nación. Esta adaptación refleja que un programa educativo puede adquirir objetivos diferentes a los diseños originales y puede adoptar valores y modos de enseñanza en cada región. El método funcionó para la alfabetización básica. Las críticas provinieron de posiciones más

radicales que cuestionaron su falta de organización, la carencia del vínculo entre conocimiento y la práctica, el modelo no fomentaba una autonomía intelectual más bien la sumisión, la enseñanza dependía de la experiencia y conocimiento del monitor.

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

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

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

Por último, no fue posible construir un Estado centralizado, que supone la dirección de una educación homogénea. Para llevar a cabo los programas dependía de la estructura local, de manera que el control estatal coexistió con las prácticas particulares de cada localidad. Una muestra de ello son las cartas de los maestros Carrión y Cueva. En el cual se constata que la educación se convertía en un campo de batalla cultural. No sería

factible imponer en las áreas locales una educación secularizada. La realidad escolar de los maestros describe en detalle la presencia del sistema colonial de enseñanza, dominada por el catolicismo, sostenida por el municipio de Loja y aprobada por la comunidad, quienes seguían manteniendo los lazos tradicionales andinos de solidaridad en relación con una actividad educativa.

Capítulo 3. Educación para indígenas y la disputa por las tierras comunitarias (1830-1839)

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

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

Según el escritor del periódico “El Quiteño Libre”, el inicio de la construcción del Estado ecuatoriano fue una respuesta colectiva de autonomía frente a un Gobierno geopolíticamente centralizado que no alcanzó a responder a la realidad de las provincias del Sur. Añade que, fueron las circunstancias las que favorecieron para este acto inaugural de independencia ecuatoriana⁴⁹. Es evidente que también intervinieron factores como la inestabilidad política que se producía en Colombia, el vacío de poder tras la muerte de Simón Bolívar, el asesinato de Antonio José de Sucre, eventos que causaron una sensación de abandono y ausencia de organización política. Juan José Flores emerge en este contexto; quien supo interpretar los tiempos y aprovechar a su favor el momento histórico.

Juan José Flores nació en 1800, en Puerto Cabello, Venezuela, en el contexto del declive del Imperio español⁵⁰. Fue militar realista. Durante la Independencia se unió al

⁴⁹ El Quiteño Libre No 18, domingo 8 de septiembre 1833.

⁵⁰ Para examinar su biografía: Édison Macías. 2007. *El Ejército ecuatoriano y su presencia protagónica en la vida republicana del siglo XIX*, tomo 3. Quito: Instituto Geofísico Militar. Jorge Villalba. 1993. *El General Juan José Flores fundador de la República del Ecuador*. Quito: Centro de Estudios Históricos del Ejército. Mark van Aken. 1994. *El rey de la noche, Juan José Flores y el Ecuador, 1824-1864*, Quito: BCE.

liderazgo de Simón Bolívar, esta experiencia le otorgó pericia militar y conexiones políticas con el círculo de la élite de la Gran Colombia. En la gestión política se identificó con Bolívar antes que con Santander. En 1830 fue elegido presidente constitucional. Según el historiador Juan Paz y Miño (2010), su liderazgo responde a las características de un caudillo. Su gobierno intentó centralizar el poder ejecutivo, combinando con una práctica de control personalista, un liderazgo carismático, donde las instituciones de orden público se hallan sometidas a las decisiones personales. En el caso de Juan José Flores fue su habilidad de negociar con las élites y la capacidad de atraer las lealtades regionales, con el objetivo de mantenerse en el poder por dos periodos (1830-1834 y 1839-1843). Dice Enrique Ayala (2008) “Tampoco debe negarse su capacidad para las relaciones humanas y su gran habilidad, que le permitieron orquestar una clientela política amplia y representativa de los intereses dominantes de la época” (2008, 76). Destaca en Flores su capacidad para conciliar y lograr acuerdos para cooptar a sus adversarios. Esto fue evidente en el acuerdo que logró con Vicente Rocafuerte, luego de una rivalidad política y de persecución, logró negociar la sucesión del poder con beneficios de reconocimiento simbólico a su favor. El liderazgo personalista de Juan José Flores surge en esta carencia de autoridad, de cambio social y político, que terminó por imponer un gobierno militar coercitivo, antes que una formación democrática tanto en sus instituciones como en su relación con la población.

Los límites territoriales del Ecuador empezaron solo en la imaginación de los gestores. No tenía delimitada las fronteras tanto con Colombia y Perú, haciendo latente este conflicto externo a lo largo de varias décadas del inicio del Estado; salvo la firma del Tratado de Paz y amistad entre Ecuador y Perú en 1832; también, el Tratado de Unión, paz y límite, suscrito en Pasto a finales del mismo año, con lo cual se empieza a fijar la frontera norte. De la misma manera, “también los límites departamentales al interior del país, significó un federalismo de facto” (Maiguashca, 1994: 361), de esta manera el poder central se vio restringido a los aspectos de recaudación fiscal. Lejos de construir un modelo unitario, terminó fortaleciendo la oposición de las regiones (Maiguashca, 1994).

Como un Gobierno militar, su mayor temor fueron las sublevaciones, y enfrentó varias: la revuelta de “Vargas”, luego en Latacunga, iniciada por reclamos de indemnización por los soldados de tropa y la solicitud de los militares extranjeros para retornar hacia sus países de origen; más tarde la sublevación de Perucho y la de Luis Urdaneta en Guayaquil

(Núñez B. 2019). A este contexto se suma la persecución y muerte de los miembros del periódico “El Quiteño Libre”, eventos que la historiografía denomina “crimen político” (Ayala 2008). Son razones por las que el Gobierno intentó blindar su gestión con la “Ley contra la conspiración”, decretado en 1833.

Por otra parte, la tenencia de tierras en la región de Quito refleja prácticas coloniales, con propiedades de grandes extensiones de tierras, monopolizadas bajo control de pocas familias y como propiedades de las órdenes religiosas. Esta concentración refleja en los terratenientes el control sobre el poder económico y político, que controlaba la producción agrícola, condicionando a la economía local. Además, los privilegios institucionales como el mayorazgo, títulos nobiliarios y las alianzas matrimoniales fortalecieron el sistema estamental, cuya influencia no solo era la propiedad de las tierras, sino la constitución de la clase dominante (Colmenares 1992). Las órdenes religiosas constituyen otro grupo que concentraron el poder económico sumado al poder simbólico desde la religión. En el contexto agrario lograron controlar vastas extensiones de tierras. Este tema de la propiedad se convirtió en tema central de disputa principalmente desde la ideología liberal, que cuestionaron tanto la propiedad de la iglesia y el poder simbólico de la iglesia. Esta unión (tierra y religión) moldeó las relaciones sociales y culturales, generando dependencia y subordinación en la población (Colmenares 1992; Saint-Geours 1994).

3.1. Representación de los indígenas en las normas jurídicas

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

La construcción del Estado ecuatoriano se llevó a cabo sobre la base política y jurídica, establecidos por los independentistas en la Constitución de Cúcuta en 1821 y su reforma en 1826. Al escribir la Constitución ecuatoriana se subraya que, el “Sr. vicepresidente hizo la moción de que queden vigentes todas las leyes que regían en Colombia, y que no sean contrarias al actual régimen del Estado.”⁵¹ Se estableció condicionamientos para que continúe la vigencia de las leyes que regían en el contexto de la Gran Colombiana, hasta lograr reformarlo para Ecuador. Fue un intento de legitimación entre romper con la Unión Colombiana y a la vez proyectar una imagen de continuidad, fue una forma de reducir la incertidumbre política y social producido por el cambio de régimen.

Los indígenas son objetos de legislación en la Constitución de 1830⁵². El artículo 68 señala: “Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable”. Al revisar en las actas de 1830, el contexto de la formulación de este artículo encontramos que el texto está escrito para resaltar el trabajo de los curas; el debate refuerza la idea de protectores a los religiosos. Además, según el debate, en el contexto de la elaboración de la Constitución, los legisladores reconocen como válidas aquellas promulgadas a partir de la Constitución de Cúcuta y las que continuaban vigentes desde el Antiguo Régimen.

Pasándose al [artículo] 69 [en la Constitución artículo 68], se hizo mérito de la moción del Señor Matheu, que constaba en segunda discusión, contraída á que se prohiba toda opresión de parte de los Curas contra los indígenas, y se suscitó también la duda de si por la disposición del artículo, se excluía la protección que se concedía á los indígenas por las leyes. Manifestó el Señor [José Joaquín de] Olmedo, que de ninguna manera debía suponerse tal exclusión, puesto que el objetivo de este artículo era promover más el celo de los Curas párrocos en favor de esta clase de infelices, declarándolos como á sus tutores

⁵¹ Actas de 1831, (sesión del 6 de octubre). En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 69.

⁵² Además, la Constitución de 1830 señala que para ser ciudadano se requiere ser católico, saber leer y escribir, ser casado o mayor de veintiún años; otras constituciones añaden, además, requisitos como tener una propiedad raíz valor de 300 pesos, o ejercer alguna profesión o industria útil, sin sujeción a otros como sirviente doméstico o jornalero. En este artículo, el requisito “saber leer y escribir” fue escrito para el grupo de élite. Es un artículo que funciona como regulador social dentro del grupo. Obliga a que la clase dirigente aprenda a leer y escribir. Este artículo explica la urgencia por educar a los ciudadanos. En otras palabras, es un inciso que les recuerda que, no era posible pertenecer a la clase privilegiada, dirigir una nación y ser analfabetos. El Estado necesitaba aumentar personas ilustradas en las diferentes funciones; la intención era tener en todos los cantones individuos ilustrados, que sirvan a los intereses del Gobierno. (Actas de 1831, sesión del 31 de octubre de 1831. En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 175).

y padres naturales; pero el Señor Marcos, con apoyo del Señor Roca, propuso se agregue la adicción siguiente: “sin perjuicio de la protección que les presta la ley en los negocios judiciales”. Votadas ambas mociones, se negaron, y fue aprobado el artículo conforme estaba concebido.⁵³

El apoyo de los curas a la desvinculación de Colombia implicó el retorno de la Iglesia a recuperar los espacios cedidos durante el gobierno de los independentistas. La tutoría y el paternalismo sobre los indígenas respondió a la política del retorno del “derecho parroquial”, con lo cual el nuevo Estado cedió en parte la función del registro civil. Con esto los religiosos retomaron una práctica que habían llevado a cabo durante el Antiguo Régimen, cuidar, guiar y ser tutores sobre los indígenas. La restitución a favor de la Iglesia fue sustentada por asambleístas como Landa (además Veintimilla y García) era necesario devolver a los curas sus derechos, obligando con ello pagar todos los servicios a los indígenas. Frente a la protesta de Matheu, quien consideraba “que pagando los indios derechos parroquiales y también la única contribución, venía a ser la clase más gravada del Estado; pues cuando se les impuso la contribución personal, fue eximiéndoles de estos derechos”.⁵⁴

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

3.2. Educación para los indígenas

En 1833 el gobierno de Juan José Flores emitió un Decreto con el cual ordenó establecer en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para niños indígenas

⁵³ Actas del Congreso de 1830, (sesión del 7 de septiembre). En Actas del Primer Congreso Constituyente del Ecuador, año de 1830, precedidas por una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1893, página 65.

⁵⁴ Ibid., página 65.

y designar fondos.⁵⁵ El contenido de la ley señala en los artículos uno y dos, la necesidad de producir cambios en los indígenas, a través de la implementación de la educación. El documento, añade el objetivo de esta: aquellos podrían salir de la “ignorancia i rusticidad á que los redujo el sistema colonial”. Implementar escuelas en cada parroquia, “á lo menos una escuela de primeras letras para niños indígenas, donde pudiese ser para niñas indígenas.” La propuesta incluye un sistema de becas para estudios en los colegios: Cinco en el colegio San Fernando y cinco en el colegio Seminario de Cuenca, según el Decreto del 5 de octubre de 1833, (artículo 1 y 2). También, el Decreto de 1833 autorizó la venta de las tierras sobrantes en subasta pública, para crear fondos y asignaciones para las escuelas en las parroquias y de los bienes de la comunidad.

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

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

⁵⁵ Decreto, Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos (16 de enero de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840, página 361. Quito: Imprenta de Gobierno. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

Una lectura más detenida del Decreto de 1833 muestra su contenido como un diseño instrumental de control simbólico y social. Reproduce y refuerza las relaciones asimétricas del poder que busca mantener a los indígenas en una posición de dependencia y obediencia. De esta manera el discurso del Estado muestra una yuxtaposición, se manifiesta como protector y paternalista de los indígenas. El documento representa a los nativos con dos significantes “ignorancia” y “rusticidad”, lo cual, establece una dicotomía entre el Estado, representado como el civilizador, frente a los indígenas, que necesitan la guía y “corrección”. Está implícito la idea de inferiorización, que legitima la autoridad del Estado, que puede decidir sobre los sujetos nativos para encaminar hacia un fin, en definitiva “mejorarlos”. Posiciona de esta manera la asimilación hacia la cultura dominante como el camino para el progreso.

También el decreto señala lo siguiente: “se enseñarán de balde a los indígenas los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales, los de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética y la constitución del Estado”⁵⁶. El sistema de enseñanza responde a un diseño educativo que prioriza la enseñanza de los fundamentos de la religión, principios morales y los de urbanidad, con lo cual el enfoque de instrucción tiene por objetivo la obediencia. Significa el control en las formas de pensar y el uso de la educación para moldear creencias y conductas, acorde a los intereses de la élite gobernante. Al contrario, se niega el desarrollo de conocimientos o el estímulo de las habilidades. El documento formula una intención de avance, se ha escrito para “sacar a los indígenas de la ignorancia”, se representa a la educación como una norma legal para el colectivo, que traería conocimiento para disuadir la ignorancia.

Nosotros planteamos que esta categoría (ignorancia) fue una fabricación para deslegitimar a los indígenas y con ello sus conocimientos y prácticas. Desconociendo lo que Núñez (2021) denomina la “transferencia ancestral de conocimiento” producido a lo largo de la colonia hacia la República. En este orden, también Vicente Solano, un escritor conservador y religioso del siglo XIX, resalta los conocimientos indígenas y reconoce su uso en la localidad (Solano 1892, tomo 1, 477). En este sentido, la ignorancia no es la ausencia del saber sino desconocimiento desde el punto de vista

⁵⁶ Decreto, Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos (16 de enero de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840, página 362. Quito: Imprenta de Gobierno. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

legitimada de los grupos dominantes. Empero, no es el conocimiento lo que está en juego, sino la economía política de los recursos de la tierra. La ignorancia está en relación con el interés de privatizar las tierras baldías, las tierras de uso comunitario, que necesitaban delimitar para legitimar la apropiación y en algunos casos generar un mercado de tierras (Saint-Geours 1994). Con este discurso se inhabilita su capacidad de manejar adecuadamente los espacios colectivos y justifica de esta manera la intervención del Gobierno. Por último, el discurso sobre la ignorancia responde a la lógica mercantil de controlar los costos de mano de obra en la producción hacendataria, por ejemplo, el pago por las jornadas dentro de la hacienda (Rosero 1986; Colmenares 1992).

3.3. Tierras comunitarias y educación

La educación floreal creó una norma para utilizar los recursos comunitarios y financiar la educación. Dice el Decreto de 1833: “Se asignarán para fondo de la escuela primaria de indígenas los sobrantes de los resguardos y demás bienes de comunidad conforme a lo dispuesto en el artículo 6 de la ley de 11 de octubre de 1821”. Su contenido, resalta los beneficios educativos para los indígenas, sin embargo, los fondos tenían que salir de la enajenación de las tierras comunitarias. Este fue el proceso inicial de este programa, no fue pensada como un modelo público en el sentido de accesibilidad, al contrario, para los nativos la educación significó pagar el costo de mantenimiento a los preceptores, los materiales y otros costos.

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

La administración de Juan José Flores tuvo que lidiar con los linderos de las tierras hacendatarias ambiguas y flexibles según el interés de los terratenientes, esta

indefinición trajo conflictos con la comunidad y en algunos casos la desaparición de poblados⁵⁷. Como en el caso de los habitantes de Malacatos que suscriben un escrito denunciado la desaparición del pueblo a causa de la anexión de tierras por parte de los hacendados⁵⁸.

Además, la propuesta educativa de Juan José Flores consistió en apresurar la expansión de la educación, incluyendo en ella las políticas de privatización de las tierras de resguardo, como lo expresó a través de un Circular de julio de 1833: “Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito”⁵⁹. En el cual insiste en sacar a los labradores de su “estado inculto” y cita como ejemplo las tierras baldías de Santa Prisca, donde los indígenas decidieron renunciar el derecho al pasto común y dejar que el Municipio se haga cargo. La “renuncia” significó la aceptación por parte de los autóctonos pagar por arrendamiento, antes que de una propiedad común. El discurso gubernamental destaca los benéficos que traería para los habitantes de la parroquia. Representa la opción del modelo privatizador, mercantil como una vía de progreso. Además, cita el ejemplo de la población de Ibarra, donde la redistribución de la tierra común, “ha traído prosperidad para la población”⁶⁰. Otro beneficio de esta liberalización es que el sujeto puede ocuparse “con provecho” en otras actividades. También, en este circular el significante “inculto” implica la negación de las

⁵⁷ Estos casos se repiten en Lumbisí, la indeterminación de límites de las tierras comunitarias fue causa de conflicto entre la comunidad indígena, el convento de La Concepción y el nuevo propietario Tomás Bastidas, quien aprovechó esta transacción para anexarse las tierras de los indios. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente 12, Folio 27, 1832. También, el caso en Caguasquí Imbabura, el litigio por terrenos baldíos entre los indígenas y la propietaria Mercedes Villegas. En Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 174, Expediente 22 Folio 2, 1849.

⁵⁸ Indígenas de Malacatos denuncian contra los hacendados por tierras baldías. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas. Caja 174. Expediente 5, Folio 2, 1830.

⁵⁹ El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito de (julio de 1833) señala: “Es demasiado conocido la ventaja que resulta a los pueblos, de que los terrenos que se conocen por comunes estén distribuidos entre propietarios labradores, que los saquen del estado inculto en que los presenta la naturaleza. Este conocimiento, y el de que la agricultura es la necesidad más positiva del hombre, y la verdadera fuente de la prosperidad de los estados, ha variado en casi toda Europa, el sistema de conservar grandes fundos adehesados, de los que por los regular disfrutaban con ventaja los pudientes, y los de alguna fortuna. Entre nosotros mismos, se palpa el bien que recibió la ciudad de Ibarra desde que el Libertador mandó distribuir los ejidos que la rodeaban; y sin ir tan distante, vemos que los indígenas de la parroquia de Santa Prisca, que está en los arrabales de esta ciudad, han renunciado el derecho al pasto común en los ejidos, y preferido pagar una pensión a la municipalidad en los arrendamientos que acaba de hacer por tener terrenos que labrar; de manera que ya se ve una nueva población, y una gran porción de hombres ocupados con provecho”. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano, página 393. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

⁶⁰ El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito de (julio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano, página 393.

subjetividades, conocimientos y prácticas indígenas sobre el uso de las tierras comunitarias. Aunque los indígenas de Santa Prisca (Quito) “han renunciado” sus derechos al pasto común, no implica un reconocimiento de autonomía, sino una imposición estructural desde el poder los obliga a adoptar un sistema fuera de sus formas tradicionales de vida.

Así, el programa educativo de Juan José Flores representa un modelo de despojo. Dado que los indígenas tenían que pagar por su escolaridad entregando los derechos de las tierras colectivas, por una educación que terminaría perjudicando su forma de vida. Es un programa que responde a la lógica de una “educación hacendataria”, tanto por su contenido en la enseñanza, que fue dirigido para cumplir la necesidad de mantener el orden social, como también el costo económico que representa para los indígenas.

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

Habiéndose indicado al Gobierno las perturbaciones que puede producir la ejecución del Decreto de 16 de enero último, que fue expedido con el saludable objeto de promover la educación de los indígenas, ha resuelto suspender provisionalmente las diligencias. Se recomienda a los corregidores que procediendo en todo con la cautela y tino que debe esperarse, para que la estupidez o seducción de los indígenas, que es de temerse, no tenga un motivo de la menor desconfianza de alarma que altere en lo mínimo la tranquilidad pública (Circular de junio de 1833).⁶¹

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

⁶¹ Circular Suspendiendo provisionalmente la ejecución del decreto de 16 de enero de 1833, sobre ventas de resguardos para la educación de los indígenas (junio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
<https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

El temor del Gobierno implica una resonancia social entre la población nativa. Los indígenas lograron intercambiar información sobre cuestiones de decretos y sucesos políticos, sea por influencia de los defensores de indígenas, como en el caso de Otavalo donde el protector de indios de esta localidad fue encarcelado, acusado de reunir y “azucar a los indios”, para reclamar los malos tratos hacia ellos, en el obraje de Peguche. Otra vía es la comunicación de los curas de la parroquia. El anuncio de los decretos y decisiones del Gobierno se encontraba a su cargo, establecido de manera oficial. Al final de los documentos se escribe la siguiente indicación: “Los curas párrocos explicarán esta ley a los indígenas en su propio idioma y al tiempo de la doctrina cada tres meses, incluyendo por cualquier omisión en la multa de 25 pesos”⁶². Es cierto que existe la intermediación o ventriloquía (Guerrero 2010) entre el Estado y los indígenas, sin embargo, en ocasiones este desaparece; en el caso de Otavalo el defensor de indígenas tomó partido a favor de los indígenas. Otra forma de difusión es la comunicación interpersonal, sea por sociabilidad, por la conversación cotidiana, la interindividualidad, los grupos en las jornadas de trabajo y en los ritos y ceremonias (Beltrán 2008).

3.4. Dominio resistido: paternalismo

Un tema que dejamos pendiente para desarrollarlo en este apartado es el paternalismo en el contexto floreano. El paternalismo representa una medida de protección y está asociada con prácticas de control social y subordinación, como legitimación de la exclusión y para reducir el conflicto social (Alemany 2005; Méndez 2021). Estas políticas fueron acompañadas con normativas con cierto reconocimiento de bienestar parcial, por ejemplo, regulación sobre el concertaje⁶³, la abolición de castigos físicos o contra los azotes⁶⁴, el abuso de los curas en los cobros por los sacramentos⁶⁵. El objetivo

⁶² Ver el artículo 12 de: Ley contra azotes a indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁶³ Circular Dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares, (18 de noviembre de 1831). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁶⁴ Ley Estableciendo medios equitativos para hacer, exequible la contribución de indígenas aboliendo la ignominiosa y humillante pena de azotes y autorizando a todo ecuatoriano a que acuse o denuncie los delitos que con infracción de esta ley se concurren, (30 de septiembre de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁶⁵ Circular Extinguiendo el abuso de los curas que ilegalmente exigen de los indígenas parroquianos cierta cantidad de dinero por el sacramento de la penitencia, varias maderas selectas a pretexto de formar el monumento, (25 marzo 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo

de estas legislaciones no fue la de cambiar las estructuras de poder, sino hacerlas aceptables y funcionales para el Estado. Es decir, se instrumentaliza el discurso proteccionista sobre los indígenas. Aunque, proteger a los indígenas, ¿de quienes? De la corriente liberal que se manifiesta en cambios de gobierno, movilización de la gente por el conflicto de la Independencia, lo cual cambia las dinámicas en las localidades pequeñas o proteger que el contenido de la educación lancasteriana se traduzca hacia una enseñanza católica. Planteamos que estos temas fueron considerados por la iglesia y formaban parte de su agenda de preocupaciones. No obstante, los grupos de poder tenían sus propios intereses con respecto a los indígenas.

La política paternalista del gobierno de Juan José Flores responde a una práctica que combina la benevolencia y la coerción⁶⁶. Es evidente en el decreto sobre los indios conciertos de 1831. En este contexto las élites criollas adoptan el mecanismo del paternalismo para integrar a los indígenas en los sistemas de producción, en particular de la hacienda. Esta dinámica no se produjo solamente como una hegemonía de dominación (Ibarra 1988). El decreto busca garantizar y controlar la fuerza laboral de los nativos y el acento está en la producción hacendataria, se escribe para evitar desordenes o incumplimientos. El Estado figura como intermediador a fin de garantizar la estabilidad económica.

Se establece un marco normativo para regular las obligaciones de los hacendados para con los indígenas, las jornadas de trabajo de los indígenas concertados, protege a los nativos de posibles abusos. El documento “Circular Dictando varias disposiciones acerca de los indígenas conciertos que trabajan en las haciendas de los particulares” (1831), obliga a los indígenas a cumplir un cierto contrato como jornalero concierto. Con esta ley estaba obligado a permanecer en una hacienda; no podía cambiar su lugar de concertaje bajo de lógica de pago de deudas. Que, hasta 1831 era una salida en el ámbito legal que utilizaban los indígenas para cambiar de hacienda. El Circular señala,

I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

⁶⁶ Esta categoría se entiende desde una perspectiva de “extrapolación de la idea de padre de familia, como una analogía que explica la relación de las instituciones del Estado con la población, esta relación está basada en el control y la coacción lo cual limita la acción propia de los individuos” (Alemany 2005, 266-267). No obstante, el paternalismo estatal implica la intervención de esta en la política y en el ámbito jurídico, por tanto, es posible regular y limitar su intervención (Abellán 2006). Por otra parte, el paternalismo se interpreta como producto del capitalismo para administrar beneficios a los trabajadores, sin embargo, esta se instrumentaliza para el control económico y social. No busca el bienestar de aquellos, al contrario, se busca garantizar la producción y a la vez evitar el conflicto social (Méndez 2021).

además: “hallando frecuentemente en los protectores un asilo perjudicial a los mismos indígenas cuyas cuentas se piden en cualquier tiempo, permitiéndose que con ese motivo salgan de las haciendas”. Con este documento el Gobierno procuró evitar la fuga de mano de trabajo. Los conciertos empezaron a escaparse con mayor frecuencia por el trato abusivo de algunos hacendatarios o porque la hacienda se encontraba fuera de la localidad de pertenencia y por otras razones⁶⁷. Por ejemplo, el arrendatario Joaquín Sierra acusa a Gregorio Moreno de usar a su mayordomo y al mayoral de su hacienda de Cachuquí, para inquietar a los indígenas para que abandonen la hacienda del propietario Sierra y se cambien al otro⁶⁸. Otros, optaron por fugarse de las haciendas hacia la Costa y la Amazonía. La narrativa gubernamental combina entre la preocupación de la salud de los indígenas, su trasfondo social, el cambio de medioambiente y las consecuencias negativas al trasladarse hacia la Costa. De esta manera el Estado recurre al discurso de protección a favor de los indígenas como una estrategia para garantizar la producción hacendaria y con ello reforzar la dependencia económica de los indígenas.

También en el ámbito paternalista se entiende medidas proteccionistas como la abolición de los azotes que está unida a mejorar la forma de recaudar la contribución indígena. Así, la “Ley contra azotes a indígenas”⁶⁹ de 1833, intenta regular los cambios que se han producidos en la relación indígenas, la sociedad y sus instituciones. A la vez es una respuesta al contexto de lo que venía sucediendo en la hacienda y en la economía del Ecuador. El Estado intenta transformar el sistema de dominación más estructurado, reemplazando con el control económico y simbólico.

La hacienda necesita de la mano de obra que se ve mermada por la movilización de los indígenas que pueden optar por huir hacia otras provincias, también encuentran espacio para trazar entre cambiar hacia otra hacienda, obligando a los propietarios a negociar los pagos. Es cierto que el marco legal se muestra complejo para los indígenas, entre las medidas proteccionistas incluyen normas como la prisión por deuda, regulaciones

⁶⁷ El indígena Mariano Guangopolo sirviente de la hacienda solicita a Mario Bermúdez que liquide su cuenta, no puede tolerar más los malos tratos del arrendatario. Es un expediente de 1821, lo que demuestra que la solicitud de cambio de hacienda tiene larga data. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 171, Expediente 21, folios 3.

⁶⁸ Reclamo de Joaquín Sierra contra Gregorio Moreno por los indígenas que se cambian de hacienda. En Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente 14, folios 6, 1828.

⁶⁹ Ley contra azotes a indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador, página, 406.

contra la vagancia, el tributo, la contribución de indígenas, trabajo subsidiario, diezmos, disposiciones que aseguran la producción hacendaria y refuerza la política de recaudación. La élite construye un sistema funcional para volver eficiente las relaciones indígenas y hacienda, es decir, refuerza la dependencia, pero mantiene las jerarquías sociales. No obstante, los indígenas resistieron a este dominio. En definitiva, los indígenas encontraron medios de resistencia como aprovechar la rivalidad de los hacendados para ofertar su trabajo al mejor oferente, adaptaron estrategias para negociar sus condiciones de trabajo. Además, podían reducir la actividad laboral como una resistencia pasiva⁷⁰. Por último, encontraron un apoyo indirecto e involuntario en los comerciantes y los terratenientes de la Costa (Saint-Geours 1994).

También, los indígenas utilizaron el discurso legal a su favor. En estas acciones emergen demandas y peticiones y el uso del lenguaje jurídico. El caso de Manuela Yucaisa, indígena de Cotocollao, (población cercana a Quito) es revelador, por el uso de los mecanismos legales para demandar al hacendatario Francisco Carcelén, una disputa legal desigual, que aconteció en 1830⁷¹. Aquel había retenido en su propiedad algunas reses y ovejas, propiedad de Yucaisa, incluido a un hijo, menor de edad. Ella quería separarse de la hacienda, pero existía una deuda pendiente de su difunto esposo. En su alegato demanda la liberación de los bienes y de su hijo, que seguía retenido injustamente, “cuya retención a mediado el tiempo de cinco meses”. Durante el proceso se exhiben las prácticas dentro de la hacienda, los actos de abuso a Martín Sisa (difunto), castigos físicos e incluso el asesinato por parte del mayordomo. Esta familia vivía en la hacienda de Cotocollao. Reclama los bienes porque son de su propiedad. Un hecho significativo que plantea cuestiones sobre la propiedad de los indígenas dentro de la hacienda; en este caso quien demanda pertenece a la clase social identificada como servidumbre. Al contrario, Carcelén no niega esta propiedad, el reclamo se centró en la deuda pendiente. El proceso continuó con apelaciones por parte del propietario y el desacato de providencias. Fue un juicio desigual. Era una mujer indígena frente a un hacendado.

⁷⁰ Como también al contrario, “Sin embargo, hubo momentos en que la resistencia fue mucho más violenta, desembocando en levantamientos contra el poder central y contra la legislación. En 1843, por ejemplo, la revuelta contra la ley de contribución general (que no concernía únicamente a los indígenas) se extendió por toda la Sierra centro-norte y llegó al extremo del asesinato de Adolfo Klinger, propietario de Guachalá. Finalmente, eximidos los blancos, la revuelta fue sangrientamente aplastada” (Saint-Geours 1994, 158).

⁷¹ Ver anexo 3.1. Demanda de la indígena Manuela Yucaiza contra el hacendado Francisco Carcelén. En AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 173, Expedientes 23, 1830.

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

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

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

3.5. “Decreto reglamentario de instrucción pública” (1838)

Juan José Flores y Vicente Rocafuerte representan dos políticas contrapuestas en la construcción del Estado ecuatoriano. Flores convirtió los intereses personales como gestión pública, gobernó en consenso con la clase terrateniente de la zona Centro-norte. En cambio, Rocafuerte encarnó un impulso de reformas para construir institucionalidad en áreas como la educación, militar, la economía, entre otros. Como liberal decimonónico toma acciones para fortalecer al Estado a través de las leyes, cuyo contenido debía expresar una reforma civil basado en la libertad, la racionalidad y la igualdad. Por ello estaba convencido que una institución de la “sociedad civil tiene por objeto formar una ecuación de poderes, que sean paralelos y garantes de la igualdad de

derechos” (Rocafuerte 1821, 75). Además, vivió en Europa por los servicios de misión diplomática, conoció e interpretó el pensamiento ilustrado, el liberalismo y el sistema democrático de Estados Unidos, el cual admira. En lo religioso, fue anticlerical, no aprobó la intromisión del clero en asuntos políticos y civiles, limitó los privilegios eclesiásticos cuestión que generó tensiones con la iglesia, en específico con la enseñanza mutua, tema que ampliaremos más adelante. Rocafuerte fue un reformador que combinó ideas liberales y progresistas, con una visión autoritaria que contrastó con los ideales democráticos (Demèlas 1988).

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

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

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

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

Para ello, el Estado usaría a favor de la educación las normas promulgadas sobre el tema y aquellas que siguen vigentes desde la Colonia. También se contempla organizar un cuerpo administrativo⁷².

En febrero de 1836 Rocafuerte promulgó, El Decreto Orgánico de la Enseñanza Pública (1836), con el cual se establece un marco general de la organización del sistema educativo. En cuanto a la interpretación de la educación, tiene una connotación moderna. Establece un órgano rector compuesta por un jurista, un especialista en teología y otro en medicina. Esta conformación administrativa nos recuerda la Ley de Enseñanza (1826) decretada por Santander⁷³. La ley también regula y establece estructuras para el sistema universitario y los colegios, que incluyen procesos formales de grados, materias a dictarse, la regulación de los docentes y estatutos para los estudiantes.

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

⁷² Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública (25 agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841, página 43.

⁷³ Entre las leyes de Colombia (1826) y Ecuador (1836) encontramos similitudes en cuanto a la organización administrativa. Ambas leyes establecen administraciones centralizadas con capacidad de supervigilancia, La Dirección general de instrucción en Colombia y Dirección general de estudios en Ecuador. Coinciden en la estructura jerárquica; codifican el control administrativo, requisito para los alumnos y profesores. Describen el rol del rector y las juntas educativas; establecen el financiamiento para la educación. Por otra parte, la ley colombiana se diferencia en aspectos como el énfasis en la moral, la religión y conocimientos básico. Otorga cierta autonomía a la administración de los docentes a nivel interno de la institución. La ley ecuatoriana plantea programas especializados como jurisprudencia, la medicina y la academia de derecho práctico. En cuanto a las reglas para los catedráticos, son más específicas, como también la duración de estudios. Se norma el establecimiento de certámenes de evaluación. La ley ecuatoriana codifica de manera minuciosa las actividades de la universidad y limita la administración interna de la institución.

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

Al estudiar el contexto del gobierno de Rocafuerte encontramos la contradicción entre el carácter abierto de la educación liberal republicana y su proyecto excluyente de ciudadanía. Nosotros planteamos que esta es una cuestión sobre los principios que sustentan el proyecto de Rocafuerte, como la libertad, la igualdad y el progreso aceptados por la corriente liberal como valores, o una identificación universal construido frente a lo particular. Aplicando el concepto de Judith Butler “matriz heterosexual” (2002), diremos que es una “matriz cultural” que construye su opuesto: la libertad frente a la esclavitud, igualdad-desigualdad y progreso frente a una sociedad de bárbaros. Para el pensamiento liberal, estas características negativas fueron abandonadas y superadas por el ser humano, ahora un sujeto renovado por la iluminación que se construyó como autoconsciente, autónomo y emancipado. De este modo, mira en su contrario, en nuestro caso a los indígenas, las características a las cuales no quiere volver y tiene que trazar los límites culturales y sociales y diferenciaciones, para que operen en el marco político y en las leyes. En este sentido, las jerarquías se definen por el capital económico, cultural y simbólico (Bourdieu 1991) estas definen a las élites, a los cuales no quiere renunciar. Esta lógica opera en el género, dado que la educación de la mujer es pensada con las reglas y normas patriarcales. Al establecer una normativa moderna para formar una escuela se genera una contradicción, al posicionar al sujeto nativo simbólicamente incluido, se excluye económica y culturalmente. El indígena se convierte en una categoría funcional para legitimar políticas de paternalismo proteccionista o sujeto de normas regulatorias de administración de comportamiento.

Otra cuestión que planteamos es la relación del gobierno de Rocafuerte con los indígenas. Como hemos revisado en el caso de Juan José Flores, su gobierno expide una ley específica para los indígenas. Para este periodo la configuración de la política fue gestionada con un criterio institucional, se entiende que esta resuelve las contradicciones sociales. En este caso la institución educativa funciona como formadora de ciudadanos, cohesionador en lo social y una “tecnología” para administrar sujetos (Foucault 1990), con lecciones de urbanidad, la lectura de la Constitución, entre otras actividades. En este sentido, se interpreta que la ley instituye la educación en el cual los indígenas están integrados.

También, la Asamblea Constitucional de 1835 nombra a los indígenas como beneficiarios de becas de estudio⁷⁴. Mientras que el contenido de la Ley Orgánica de Instrucción Pública nada dice sobre los indígenas y tampoco el Reglamento a esta Ley. Nosotros interpretamos que esto responde a la política de Rocafuerte, convencido de la institucionalidad, presenta una normativa en el cual los Municipios tenían que decidir la manera de incluirlos. Además, el propósito de la ley era uniformar la educación pública y adaptar los planes educativos a las condiciones sociales. En este orden, el enfoque de la ley es elitista, fue diseñada para formar “ciudadanos”, a aquellos que la Constitución de 1835 los reconocía como tales. También, se refleja en la demanda los requisitos económicos y culturales para acceder a la educación formulada en la Ley, normas que clausuran el acceso en las condiciones planteadas en el documento. El Decreto está definido y regulado para una educación en la geografía urbana, antes que, para las zonas rurales, en este caso la normativa terminó por centralizar la educación. Como señala Terán “Eran criterios clasistas los que separaban la instrucción primaria de los otros niveles. Rocafuerte (...) tenía una clara conciencia respecto a que el sistema educativo debía ofrecer una oferta condicionada a las diferencias sociales” (Terán 2015, 43). Esto fue evidente en el discurso pronunciado ante la Convención nacional en 1835, en el cual Rocafuerte proyectó un componente clasista en el programa educativo, creía que para el pueblo era suficiente ofrecer los medios para la obediencia como ciudadanos y la corrección moral, evitando la politización del ciudadano⁷⁵. El temor a la clase baja

⁷⁴ Decreto, dictando varias medidas para fomentar la educación pública (28 de agosto 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841.

⁷⁵ Para Stuart Mill uno de los máximos exponentes del liberalismo (1868), la educación cumple el rol transformador, una herramienta para construir la sociedad libre y democrática. La educación debe pretender

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

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

El Decreto reglamentario ha recibido críticas porque no logra clarificar el funcionamiento del sistema educativo (Tobar 1930; Terán 2015; Brito 2019). Nosotros planteamos que el Decreto tiene relación con la economía liberal, que tuvo que combinar entre la urgencia de difundir la enseñanza y regular las prácticas que se venían realizando de manera informal. En el documento encontramos la normativa para la apertura de locales en sentido de emprendimientos para acelerar la educación. Los artículos 70 al 73, del Decreto Reglamentario, expresan la urgencia de difundir la educación. La norma facilitó a los emprendedores la apertura de casas particulares y los responsables podían ser hombres o mujeres⁷⁶. Se regula la acción de personas que se

el desarrollo individual como un ser racional, autónomo y la búsqueda del bien común que gestione los intereses personales. La educación se convierte en un medio para liberar al sujeto de la ignorancia mediante el conocimiento y permitir una vida pública activa. ¿Qué sucede con la clase pobre? El contexto de análisis y escritura de su libro fue en el apogeo de la organización de los obreros en Inglaterra, como lo estudia E.P. Thompson. Mill está preocupado por el movimiento social y teme la manipulación de la educación por los intereses políticos y desemboque como resultado la homogeneización y se estancamiento del conocimiento intelectual. Por ello, plantea una educación universal, separado de los intereses políticos, la escuela debe formar individuos libres, sin prejuicios y capaces de conciencia del bien común. La educación debe preparar al ser humano en su individualidad para que pueda vivir en sociedad y es el medio de sensibilización moral para la interdependencia (Mill 1868).

⁷⁶ Artículo 70 señala lo siguiente. “Todo individuo de 18 años cumplidos puede ejercer la profesión de Instructor primario y dirigir un establecimiento de esta clase sin más condición que prestar ante el juez local en donde trate de establecer su escuela un certificado de capacidad librado por la inspección provincial, previo examen de las materias que se proponen enseñar. Hecho por tres examinadores nombrados por la inspección. Y, un certificado de buena conducta dado por el Concejo Municipal o por el

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

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

3.6. Educación de la mujer

Rocafuerte estableció colegios de niñas para impartir la instrucción elemental primaria y la secundaria, en el cual a más de perfeccionarlas en la lectura, escritura, gramática de la lengua castellana, en las operaciones aritméticas, se impartió nociones más extensas de la religión y de la moral, principios de geografía, lecciones de historia sagrada y profana; y se incluyó dibujo, música, canto e instrumental, las habilidades denominadas “labores propias de su sexo”, la economía doméstica y donde fue posible, alguno o algunos de los idiomas vivos.⁷⁷ Abrió el colegio de Santa María del Socorro, antes conocida como el Beaterio, “casa donde se recogían algunas mujeres que vestían

juez de la parroquia en donde hubiese hecho su última residencia”. Artículo 71. “La mujer que quiera abrir o establecer una escuela debe además tener 20 años”. Artículo 72. “El que abriese una escuela primaria sin haber cumplido con las condiciones anteriores pagará 20 a 50 pesos de multa y la escuela será cerrada, en caso de reincidencia la multa será doble, sufriendo además de 15 a 30 días de prisión. Se entiende quien abre una escuela, aquel que recibe niños de diferentes familias, conviniendo en alguna retribución por su enseñanza o aun cuando no reciba ninguna”. Decreto Reglamentario de Instrucción Pública expedida por el Gobierno del Ecuador en el mes de agosto de 1838. Quito: Imprenta de Gobierno, años de 1857.

⁷⁷ Decreto Reglamentario de Instrucción Pública 1838, art. 54.

hábitos religiosos, las más de ellas echadas del mundo de su mal vivir” ahora había cambiado (Guevara 1956, 33). Los críticos señalaron esto como un mal aprovechamiento y como un acto inmoral del Gobierno. “Quejáronse las beatas, murmuraban los devotos; más Rocafuerte se encogió de hombros, y nos dejó una casa de educación, de donde salieron muchas jóvenes cultas y verdaderamente religiosas que honran a la sociedad quiteña” (1956, 33).

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

Otro tema de disputa fue la contratación como director del nuevo Colegio al profesor norteamericano Isaac Wheelwright⁷⁸ y director para la difusión de las escuelas primarias en Ecuador, de religión protestante, asociado con la Sociedad Bíblica Americana, demostrando con ello, por parte del Gobierno, la posición de tolerancia religiosa. En la Convención de 1835 había declarado su admiración por el protestantismo, como posibilidad de los individuos a elegir otra forma de espiritualidad:

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

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

⁷⁸ Una versión más ampliada en Julio Tobar Donoso. 1934. *La Iglesia ecuatoriana en el siglo XIX, tomo 1*. Quito: Editorial Ecuatoriana. También véase, Sanbrailo, John. Sin datos. *Precursores de la Cooperación Norteamericana con Ecuador Inicio de la Cooperación para el Desarrollo: Una Historia No Muy Conocida*. Washington: USAID <https://n9.cl/sadh6>

de la deuda externa, causado por la Independencia. Como también es una solución a las pérdidas humanas a causa de la epidemia de la fiebre amarilla que había ocurrido en 1835 (Barrera 1911), un factor que produjo la movilidad humana.

La iglesia se resistió a esta apertura geopolítica. Empezó una campaña de difamación en contra de Rocafuerte y en contra el director Wheelwright, acusándolo de llevar a cabo una propaganda evangélica⁷⁹. Esta polémica tuvo como efecto la renuncia del director del Colegio y a la dirección de educación. Salió del país en febrero de 1838. “Y mientras se seguía la querrela de la Iglesia ante el Gobierno del Estado, contra el propagandista evangélico, (...) el Ejecutivo reorganizó el plantel mediante un decreto” (Guevara 1956, 35); cuyo contenido cambió el modelo de educación. Las instituciones católicas ya no utilizarían el modelo lancasteriano o enseñanza mutua, sino el simultáneo, de La Salle⁸⁰. Este cambio implica la presencia constante del modelo educativo católico en las instituciones religiosas, hasta alcanzar un reconocimiento e instauración a nivel general en la década de 1860.

Por último, Rocafuerte promovió también la composición, traducción e impresión de libros escolares elementales, dando a conocer los métodos más claros, económicos y rápidos para la enseñanza. Se promueve la publicación de un periódico de instrucción pública, que difunda las leyes, reglamentos y decretos, concernientes a la educación. Debía contener también la estadística de todos los establecimientos de enseñanza, con su respectivo personal, las fundaciones, donaciones y auxilios nacionales; los nombramientos de todos los empleados; los actos literarios, como fueron los exámenes; los progresos notables que se hagan en algún establecimiento; los nombres de los maestros y de los alumnos distinguidos por su buen desempeño, o sobresalgan por su conducta. Se legaliza y se norma el establecimiento de escuelas normales y de Sociedades de Amigos del País de instrucción primaria, y otros que tengan relación con este objetivo.⁸¹

⁷⁹ Para ampliar el tema del protestantismo en Ecuador véase: Padilla, Washington. 2008. *La iglesia y los dioses modernos. Historia del protestantismo en el Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.

⁸⁰ Decreto, Dando un reglamento para el servicio interior i económico del colegio de niñas de Santa María del Socorro, establecido en la capital de la República. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, página 427.

⁸¹ Decreto Reglamentario de Instrucción Pública de 1838, artículos 10 y 11.

3.7. Judicialización de la categoría, indígena abyecto

Queda pendiente cuestionarnos sobre la relación de Rocafuerte con los indígenas. Hemos dicho que la educación para los indígenas se institucionaliza, lo cual deja su funcionamiento y organización en manos de los gobiernos locales. No así en las políticas sociales donde se estructura y evidencia las acciones del Estado. Los indígenas son descritos en los decretos de Rocafuerte como sujetos pasivos de las políticas estatales. Al analizar el “Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas”, destaca la referencia sobre aquellos sujetos como sencillos y su condición “desgraciada”, reforzando la narrativa estatal de proteccionismo. Mientras que una década atrás era “miserable” y “rústico”. Ahora, el Estado inscribe su condición de vulnerabilidad al legislar contra los abusos en el cobro de impuestos, que los agentes del Gobierno lo realizaban arbitrariamente. También se inscribe en el documento, la regulación social. Con normas para cambiar costumbres, como fue la regulación contra la imposición del priestazgo forzado, además contra el cobro arbitrario de diezmos y primicias a los indígenas, por parte de algunos curas de las parroquias⁸².

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

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

⁸² Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas (21 de agosto de 1835). El documento sanciona a quienes privan a los indígenas de sus instrumentos de trabajo o animales de labranza y otras propiedades. A renglón seguido obliga la creación de escuelas para la educación de niños indígenas, impone sanciones monetarias para quienes no acaten este Decreto y estos recursos se utilicen para las escuelas y obliga a los curas a explicar su contenido en el idioma de los indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.

procedió a prohibir este tipo de acciones⁸³. La población apeló esta decisión estatal, argumentado su uso y derecho que lo habían realizado desde 1541, derecho concedido por la Corona. Además, demostraron que son los nativos quienes usan los recursos y que en ocasiones compartían el uso de esta tierra con otras comunidades como una práctica solidaria. El Gobierno terminó por revocar el Decreto a fin de evitar “inconvenientes”.

El gobierno realizó una interpretación ambigua de la situación del terreno, aunque con el interés de consolidar la propiedad privada y su uso desde la perspectiva de una economía liberal. Al especificar el uso del terreno terminó por revelar un entramado complejo. Aparece espacios de vulnerabilidad en el Estado. Este evento muestra la traslación de los conflictos hacia el ámbito jurídico. El Gobierno teme el proceso de la demanda. Lo expresa así: “considerando que ella debe dar lugar a dispendiosos litigios”. Es evidente que la tierra en cuestión entró en conflicto con otros propietarios colindantes, otros que reclaman como su propiedad. Por su parte, los nativos reclaman su uso comunitario, apelando al derecho consuetudinario; apelaron a la “inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541⁸⁴.”

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

Como hemos examinado en el apartado anterior, sobre los intentos del gobierno de Rocafuerte por cambiar las normas sobre las tierras comunitarias, el caso de Azuay llamó la atención por la posibilidad de generar acciones de protesta por parte de las comunidades indígenas. La ley no cambió, seguía vigente desde 1821, que permitía la entrega de tierras comunitarias con arreglo a la educación indígenas. Esto se evidencia en Machachi, una población cercana a Quito, que se había levantado como un pueblo que servía de transferencia para viajar hacia la Sierra Centro y la Costa.

⁸³ Decreto Declarando la verdadera inteligencia de la Real Cédula expedida el 28 de octubre de 1541 en Fuensalida. Sobre la Comunidad de los montes, pastos, aguas y abrevaderos. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, página 276.

⁸⁴ Ley Revocando la de 23 de agosto de 1835, acerca de la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541. La parte pertinente del documento declara lo siguiente: “Habiendo examinado el reclamo del consejo municipal de la provincia de Cuenca sobre los inconvenientes que resultan de la observancia de la ley de 23 de agosto de 1835, que declara la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541; y considerando que ella debe dar lugar a dispendiosos litigios en perjuicio del derecho de propiedad, y de otros que legítimamente se hubiesen adquirido”. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.

En 1836 el Consejo Municipal de Machachi acordó adjudicar al maestro de escuela una porción de los terrenos baldíos equivalente a su trabajo. Para esto el teniente político realizó un informe sobre la existencia de terrenos libres. Visitó y cuantificó los lugares, las cabellarías y solares.⁸⁵ Encontró un aproximado de 107 familias, que se encontraban utilizando las tierras baldías⁸⁶. Luego de esta inspección señaló un lugar que sería entregado al maestro y proyectó construir una escuela en ese lugar. Siguiendo los planes estatales de arrendamiento dispuso que estas tierras debían generar impuestos y generar ingresos al Municipio. Así, el teniente parroquial dispuso que los terrenos sean repartidos a las familias indígenas y “arrendarlos por pedazos a cada uno de ellos, a pretexto de que su producto debe invertirse en la construcción de una escuela de primeras letras”⁸⁷. La figura legal sobre la entrega de tierras en arriendo a los indígenas ya se intentó en el contexto de Juan José Flores, en la parroquia de Santa Clara con cierto éxito, al parecer el plan municipal era repetir esta acción. Sin embargo, en este Municipio se encontró con una defensa de los intereses comunitarios por parte de los dirigentes indígenas.

La defensa de los indígenas se produjo en el campo legal, utilizando los mecanismos judiciales de primera instancia, un escrito de protesta. En marzo de 1837 el Gobernador de indígenas Laurencio Zaragocín a nombre de las localidades de Lagnasu, Anaillo y Tola, envió un escrito al gobernador de Pichincha, Francisco Aguirre Mendoza, en protesta por la concesión de arrendamiento de los terrenos de la comunidad cuyo usufructo serviría para gratificar al maestro de una escuela de primeras letras.⁸⁸

⁸⁵ Ver anexo 3.2. Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 2.

⁸⁶ Ibid., folio. 10, página 2.

⁸⁷ Ibid., folio. 10, pag. 5

⁸⁸ El documento señala: “Exmo Señor. Laurencio Zaragocín Gobernador de Indígenas a nombre de los principales y demás indios sueltos de la parroquia de Machachi, ante V.E. por medio de esta humilde exclamación según derecho digo: que no siendo costumbre en ningún tiempo adjudicar los terrenos de parcialidades nombrados Machachi, Tola, y Patagsi para contribuir a persona alguna, ni tampoco arrendar estos terrenos, como lo han hecho a fin de gratificar al maestro de escuela la cantidad de ciento veinte y dos pasos, quitándoles a estos infelices los terrenos referidos de sus posesiones esos que se hallaban, sin atender a los insesantes servicios que estos hacen diariamente a la República; y mucho más la grande (...) que hacen de contribuir sus tributos anualmente, les han hecho este despojo de sus referidos terrenos; por lo que amerita de justicia elevo á V.E. esta súplica para que como (...) de toda esta República, y en atención a lo que llebo expuesto determine V.E. se les ponga en la misma posesión de los terrenos; y para que gratifique al espresado maestro de escuela se vea por otra parte algún renglón para esta gratificación sin contar con los terrenos referidos; porque al contrario, no tendrán como buscar para el pago de sus tributos. Por tanto, espero alcanzar de la grande bondad de V.E. Dios guarde a V.E. Exmo. Señor. [Firma] Laurencio Zaragocín”. En Reclamo de los indígenas de Machachi por la construcción de una escuela en tierras comunitarias. AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 4.

Zaragocín mencionado como Gobernador de indígenas, pertenecía al cuerpo de dirigentes intermediarios, que conocían los sistemas legales, capaces de presentar demandas y negociar con el poder político; encargados de la administración étnica y la recaudación del tributo⁸⁹. Para nuestro estudio, el evento de Machachi revela diferentes estrategias que utilizaron los indígenas para su defensa. Ellos entendieron que la formación del Estado incluía el proceso integrador desde la lógica de los grupos dominantes. Captaron los cambios que conlleva las políticas de educación y su relación con la propiedad privada y la estatización de las tierras comunitarias.

Los indígenas de Machachi manifestaron su conciencia educativa. Estaban de acuerdo con la construcción de una escuela dentro de los límites de los terrenos comunitarios. Dice Zaragocín; “Semejante objeto la construcción de la escuela, es sin duda demasiado interesante y beneficia a que ninguna persona racional pueda oponerse a el”.

Demuestran su interés en la educación, describen esta acción como algo racional. La expresión “ninguna persona racional pueda oponerse”, implica también una demanda de reconocimiento como sujeto; demuestran con ello que, pueden diferenciar entre una estrategia política por parte de las élites para apropiarse los terrenos baldíos, utilizando el tema de la escolaridad; como también están conscientes sobre la importancia de la educación. Su desacuerdo consistió en el uso del tema educativo como pretexto para construir una escuela, cuyo financiamiento y sostenimiento lo pagarían los indígenas. Además, esta escuela no se proyectaba como una institución pública, al contrario, beneficiaba a pocos “con ventaja únicamente de los blancos avecinados en el centro de la parroquia.”⁹⁰ Ellos no iban a ceder ante el programa de edificación de la escuela en las tierras baldías e insisten en otras formas de organizar la enseñanza y que sea accesible para los nativos.

Además del caso de Machachi, emergen esbozos y criterios de los indígenas sobre el tema educativo en otros archivos. Un expediente de 1830 demuestra que la idea de

⁸⁹ “La jurisdicción de los caciques comprendía una amplia gama de acciones: conocer y decidir los conflictos de herencia posesión, transferencias de usufructo deslindes de terrenos, etc. de las parcelas que cultivaban las unidades domésticas en las comunidades; gozaban del derecho de repartir y adjudicar tierras de uso común (llamadas en algunos legajos “terrenos de comunidad”) a familias comuneras; reasignar lotes considerados vacantes o ilegalmente poseídos, etc. Estas atribuciones se organizaban en torno a las funciones ejercidas por los caciques recaudadores del tributo, fundamento justificativo de legalidad y legitimidad de su poder real y simbólico” (Guerrero 1989, 328).

⁹⁰ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente. 25, folio. 10, 1837, página 6.

educación e instrucción no era nueva para los indígenas⁹¹. Ellos entendieron la educación como algo accesible y factor para cambiar su situación. Al examinar el documento constatamos que se trata de una protesta hecha por tres indígenas de Cotacachi (Imbabura), ante el Fiscal Protector General en contra de Antonio Mora arrendatario de la hacienda Peguche. En el escrito los indígenas José Romero, Esteban Romero y Gaspar Quinchuango se identifican como sirvientes de la hacienda y denuncian el maltrato a pesar de la protección “dispensada por las leyes”. Mora obligaba a los indígenas a realizar tareas de esfuerzo físico sin importar su avanzada edad. Ellos señalan que, “por lo mismo debíamos ya estar exentos de toda ocupación laboriosa se nos destina a trabajos insoportables que por su misma naturaleza no podemos llevarlo y sobre ello caen castigos con una celeridad inexplicable.”⁹² Acusaron a Mora con una demanda por “abusar la costumbre que se ha observado” hasta entonces. El arrendatario había cambiado a su conveniencia la ley sobre protección indígena y en sentido moral de su codicia y la aplicación de castigos como “azotes, encierros y otras vejaciones”. Además, las mujeres eran obligadas a hilar algodón dos y tres veces a la semana, lo cual complicaba el cuidado de su propia familia y de su parcela. Y los hijos “se los cautiva” apenas ellos pueden caminar, entregándoles a cambio, especies comerciables y ropa (fabricada por ellos mismos), “de manera que cuando gozan de la razón se ven ya cautivos para toda su vida.”⁹³ Luego de exponer este contexto de dominación y violencia, establecen su argumento:

De aquí resulta que ni pueden recibir una educación más racional que la nuestra, ni aprender algún arte, o industria que los haga vivir más satisfechos, y lo que es más no hallan matrimonio por eso huyen las mujeres y con sobrada razón se enlaza (...) con hombres tan desgraciados y que viven en tan estrecha y lamentable situación.⁹⁴

Los indígenas estaban conscientes de la situación de dominación y procuraban una “educación más racional” que cambie su condición de sirvientes o al menos de la de sus hijos, para que no “sigan la (suerte) desgraciada de los padres que han sido enganchados por los mismos principios sin elección voluntaria”. Insisten en que ellos pueden aprender “algún arte”, “industria” trabajos que les permitiría “vivir más satisfechos”. Es

⁹¹ Conciencia educativa indígena. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente. 21, folio 3, 1830.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Conciencia educativa indígena. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente. 21, folio 2, 1830.

decir, dejar la servidumbre y realizar trabajos por sus propios medios en tejidos, lencería, mantelería, como también la fabricación y trabajos en barro, talleres de alfarería y otros oficios.⁹⁵

Nosotros nos hacemos cargo de que el gobierno debe velar en la sujeción de los ciudadanos para evitar que los haya vagos y mal entretenidos, pero no hallamos razón que, a nuestros niños inocentes, y que no han dado márgenes algunos para que les conceptúe criminales, se debe haber precisado a que sigan la suerte desgraciada de los padres que han sido enganchados por los mismos principios sin elección voluntaria”⁹⁶

Resaltamos de este documento el criterio educativo implícito. Los indígenas lo entendieron como una vía para mejorar la condición de vida en términos materiales y simbólicos, como una posibilidad de construir desde su autonomía. Entienden la posibilidad de movilidad social frente a la permanencia en condición de servidumbre. Denuncian también la ruptura del ciclo formativo, los niños viven una infancia servil en lugar de un contexto de aprendizaje. Por último, imaginan un tiempo educativo libre de la explotación de los infantes.

Ahora bien, otra estrategia indígena consistió en demostrar el uso comunitario de los terrenos. En Machachi estas se encontraban en uso, inclusive habitado por algunas familias, con ello se buscó revertir la idea de que estos se encuentran como baldíos o abandonados, como lo planteó el Municipio en su informe. En cambio, frente a la obligatoriedad de demostrar los títulos de propiedad apelan al derecho de uso, citan la legislación de 1828⁹⁷, y aparece frases como “porción que les ha pertenecido desde tiempo inmemorial”⁹⁸, también, “que no siendo costumbre en ningún tiempo adjudicar

⁹⁵ Conciencia educativa indígena. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente. 21, folio 3, 1830.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ “Aquellos terrenos no están bajo su arbitraria disposición ni como baldíos, cuya propiedad pertenece al Estado, ni mucho menos como de comunidad que lo son, los que por el decreto del 15 de Oct., de 1828, deben repartirse a los indígenas para su habitación (...) fuera de los que necesiten en común para sus ganados solamente en el caso de que hubiese los (...) para estos dos objetos, Y que sin embargo sobrase alguna porción considerable, podría arrendarse esta con el fin de con el fin designado en el citado Decreto; más cuando no sucede esto por ser los únicos de comunidad que hay en aquella parroquia para las numerosas parcialidades” Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837, página 6.

⁹⁸ El documento señala: “Desde luego los indígenas no tienen título de propiedad sino una mera posesión tranquila y antiquísima. Cuando algunos han denunciado estos terrenos los indios los han defendido vigorosamente y es regular que estos expedientes los tengan ellos o en la protectoría”. Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, expediente. 25, folio. 10, 1837. Pág., 7

los terrenos de parcialidades”. De esta manera se apoyaron en el pasado⁹⁹ para legitimar su propiedad (O’Phela 1993; Sanders 2017), como también para formar alianzas, para resistir a los embates privatizadores, y el fortalecimiento de lazos comunitarios (Coronel 2011).

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

Al final, el caso de Machachi termina a favor de la petición de los indígenas, por parte del Gobernador de Quito, Francisco Aguirre. En su dictamen reconoce el uso de las tierras comunitarias, su pertenencia desde tiempos inmemoriales y prohíbe el cobro a los indígenas por arrendamiento de estos espacios y expresa su temor de que los habitantes abandonen el Municipio para migrar hacia otros lugares¹⁰⁰. Reconoce el aporte como habitantes de un poblado de transición hacia las provincias y que su ubicación y función es elemental para el tránsito del correo.

El periodo presidencial de Vicente Rocafuerte terminó en enero de 1839, dando lugar a un segundo periodo de gobierno a Juan José Flores. No vamos a analizar los acuerdos políticos y consensos producidos para este cambio de periodo. Queremos resaltar que,

⁹⁹ “Tiempos inmemoriales: Se enfatizará, por ejemplo, la inmemorial posesión de tierras, es decir una costumbre establecida por la práctica cotidiana y legalizada por los títulos de tierras. Por otro lado, se aludirá al estatus de caciques o indios nobles y como tal, al papel tradicional que cumplían estos como alféreces reales en las procesiones o desfiles ceremoniales. En este caso se implica una práctica ritualizada, de repetición. Es decir, se apelará a la tradición” (O’Phelan 1993, 4). También, Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (ed.). 1983. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica. En cambio, Carlos Espinosa señala, “en vez de concebir esta relación a través de la figura de la conservación de la cultura andina por la vía de la resistencia, enfoca la fabricación de la tradición (de la memoria y de las costumbres) en el seno de los aparatos estatales del régimen colonial”. Véase Espinosa, Carlos. 1989. “The fabrication of Andean particularism”. *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines*, 2: 269-298.

¹⁰⁰ Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente. 25, folio. 10, 1837.

una vez en el poder, Juan José Flores emitió un decreto referente al arreglo de escuelas de primeras letras (1839), un documento poco estudiado¹⁰¹.

A diferencia de Rocafuerte que se ocupó en fortalecer la educación superior (colegios y universidad), Flores intentó consolidar un sistema educativo enfocado en las escuelas primarias, reconociendo como derecho público y a nivel nacional. El “Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras” (1839), establece un marco organizativo. Estará bajo la Dirección General de Escuelas Primarias y esta oficina estará a cargo de fundar escuelas en las provincias y cabeceras de cada parroquia. Nombra la dirección a Juan Rodríguez Gutiérrez¹⁰² (dramaturgo y profesor), a cargo de recorrer las provincias y establecer escuelas. En este caso, Flores fue enfático en definir la implementación con el método lancasteriano. Define el uso de la infraestructura religiosa, monasterios, conventos para utilizarlos como espacios escolares y la cooperación de estos en el financiamiento de la educación. Dice el texto: “La escuela de la Merced servirá por ahora de Normal para los que quieran aprender el método de la mutua enseñanza”. Establece la gratuidad de la enseñanza, también un sistema mixto en cuanto al uso de los locales, donaciones y el apoyo de la gente. Este sistema responde a la centralización de la educación, las decisiones pasan por aprobación del Ejecutivo. También plantea la creación de locales que respondan al método mutuo de enseñanza, un intento por separar la escuela de los locales de los monasterios. Por último, debemos señalar que el decreto no menciona a los indígenas, con lo cual se asume que están incluidos en el sistema educativo.

3.9. Educación institucional y los indígenas

Luego de revisar las políticas educativas nos acercamos a examinar las condiciones que se encuentran las escuelas en la provincia de Pichincha. El Archivo Metropolitano de Historia de Quito contiene en su repositorio informes compilados desde 1839, lo cual

¹⁰¹ Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras, 1839. Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841, página 482-83.

¹⁰² Juan Rodríguez Gutiérrez es mencionado en el libro de Oswaldo Holguín. 1999. *Palma, el Ecuador y los ecuatorianos*. Lima: Universidad Ricardo Palma. El autor escribe: “En sus primeros años de «bohemia» [Ricardo Palma] conoció al pintor quiteño vecindado en Lima José Anselmo Yáñez, así como a Juan Rodríguez Gutiérrez, guayaquileño que también residía en la capital peruana alejado de su patria por razones políticas. A ambos iba a recordar más tarde, en «La bohemia de mi tiempo», por sus desventurados dramas. Yáñez, cuyo arte tuvo en mucho nuestro personaje, fue profesor de pintura y dibujo en varios colegios limeños y Rodríguez Gutiérrez también se dedicó a la docencia pues fue profesor y director de un colegio de niñas.” También en *Conceptos emitidos por la prensa sobre la comedia “Receta para viajar*. Quito: Imprenta Católica, 1892.

permite esbozar la situación de las escuelas en Quito y sus parroquias aledañas¹⁰³. El libro, “Escuelas 1839-1874”¹⁰⁴, es una compilación que responde a las políticas educativas iniciadas en el periodo de Rocafuerte y el segundo periodo de Juan José Flores. Los documentos demuestran un modelo político organizado en parroquias que administran los tenientes políticos y estos están sujetos al “Corregidor” de Quito, en otros casos nombrado como Gobernador, para el contexto que nos ocupa está en funciones Roberto Ascázubi.

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

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

¹⁰³ En la documentación constan informes de las parroquias rurales y del Centro de Quito de los años 1839-1840. No existe documentación de la década de 1850 y 60. Luego empieza la serie de los años 1870-1876.

¹⁰⁴ Ver anexo 3.3.3 Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro Escuelas 1839-1874.

Tabla 3.1. Escuelas del Centro de Quito, 1840

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

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

Para 1840 en el Centro de Quito estudian un aproximado de 650 alumnos, que incluyen 160 niñas. El informe también consta los nombres de 12 maestros, de los cuales 4 son mujeres. Se especifica que reciben remuneraciones. Estas escuelas funcionaron como espacios de formación principalmente a la clase dirigente de Quito. La Escuela pública de San Francisco menciona a Rafael Aguaiza como indígena.¹⁰⁵ Además, al presentar la lista de alumnos especifica que, 13 niños pertenecen a la “clase subalterna”. Esta forma de diferenciar se constata hasta 1840. Más adelante esta inscripción se pierde. Nosotros planteamos que en esta década se empieza a generar una política de asimilación, en especial de aquellos que empiezan a ocupar la clase media. Es posible que con “clase subalterna”, quien escribe el informe se refiera al acceso que empiezan a tener los hijos de los artesanos y otros grupos. Así para la década de 1850 los artesanos empezaron a acceder a la cultura escrita y demandaron cambio como una educación artesanal y participación en las decisiones políticas, en especial en el contexto del marcismo (Borja 2018).

El panorama cambia al observar lo que sucedía en las parroquias. Los informes firmados por los tenientes políticos entre 1839 y 1840 reflejan una realidad limitada del impacto de las políticas educativas, las parroquias San Roque, Alangasí y Santa Prisca reportan una ausencia total de escuelas atribuidas a la pobreza, falta de recursos,

¹⁰⁵ Informe de la Escuela pública de San Francisco. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 34.

parroquias donde predominan habitantes indígenas. El Estado intentaba implementar un modelo unificador, sin embargo, las condiciones locales estuvieron marcadas por la pobreza y precariedad. Los informes parroquiales revelan un contraste en la provisión de locales, maestros precarizados, carencia de escuelas y una limitada metodología de enseñanza. En parroquias como Machachi o Conocoto los métodos de enseñanza eran improvisadas a la iniciativa de los maestros en locales inadecuados.

En la parroquia Aloasí, existió una escuela donde asistían 50 niños, de estos 13 son indígenas y “algunos blancos demasiados pobres, se ha contentado por ahora, para este año contar con lo ofrecido al preceptor”¹⁰⁶. El documento es más descriptivo en esta parroquia, en cuanto al método de enseñanza, consistía en reunir a los “muchachos a las seis de la mañana cada uno es señalado a su respectiva lección de aritmética”. Algunos empiezan a escribir palabras. Los principiantes empiezan reconociendo el alfabeto y luego a escribir palabras. Se les enseña la tabla y las reglas de contar aritméticamente para que aprendan a sumar. En este ejercicio se ocupan hasta las once, y cuando terminan, por la tarde a las dos se ocupan hasta las cinco en el mismo ejercicio: la doctrina se les enseña diariamente con los textos de Francisco Amado Pouget y la del Abad Fleuri.¹⁰⁷

En la parroquia de Conocoto, el teniente político N. Ontaneda escribe “Comunicándoles que pasan de veinte niños blancos y más de treinta indígenas capaces de instrucción, e ilustración”¹⁰⁸. En San Roque, asisten cuarenta niños bajo la dirección de José Santos, de estos, los “treinta son españoles, cuatro indígenas y seis negros”. En Machachi el maestro José María Albuja enseña a treinta y siete alumnos que se componen de 25 niños, 5 niñas y 5 indígenas. También en Machachi el maestro Agustín León tiene 26 estudiantes.¹⁰⁹ En el informe de la parroquia Santa Bárbara se menciona dos métodos, la antigua forma de enseñanza y el lacasterianismo. Para la enseñanza se combina entre el método mutuo y el antiguo “esto es leer libros, capacitaciones de música, costura y gramática castellana”¹¹⁰

¹⁰⁶ Informe de la parroquia Aloasí. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.

¹⁰⁷ Informe de la parroquia Aloasí. En Archivo Metropolitano... página 33.

¹⁰⁸ Informe de la parroquia Conocoto. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas, 65-66

¹⁰⁹ Informe de la parroquia de Machachi. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 66-69.

¹¹⁰ Informe de la parroquia Santa Bárbara. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 23.

Podemos señalar que, en las parroquias donde existe una escuela, esta cumple una función más comunitaria, sostenida por la iglesia católica y por los padres de familia. La dependencia de los aportes y contribuciones de los padres implica que muchas familias procuraban que sus hijos ingresen a recibir una enseñanza en condiciones de subsistencia. La contribución de los padres sirvió para pagos simbólicos a los maestros. Por ejemplo, en la parroquia Pomasqui donde existían “seis niños en una escuela por un maestro que les instruye la lectura y el rezo de la doctrina cristiana y medio a escribir, esto por su corta renta que le contribuyen los padres, dos reales de mesada por cada uno de sus hijos”.¹¹¹ En cambio, la iniciativa en Uyumbicho fue la de dedicar a “uno de esta parroquia, solo para enseñarles así a jóvenes como [mujeres] a leer y escribir, pagando sus padres o madres las mesadas de cada mes (...) y a un real por ser muy pobres, como también la doctrina cristiana.”¹¹² Mientras, en Tumbaco existió una escuela, donde se instruye niños y niñas en las primeras letras dirigida por el párroco Pedro Salazar, los padres de familia contribuyen con dos reales por mes para la escolarización de los hijos.¹¹³ También, en San Blas y San Roque, donde los padres aportan según su posibilidad.¹¹⁴

Esta situación justifica la promulgación de los artículos 70 al 73 del Reglamento de educación (1838) de Rocafuerte, en el cual se reguló este tipo de prácticas: la apertura y lugares de enseñanza que no responde a una educación pública y autorizando a realizarlo también de manera gratuita. Es probable que algunos individuos se dedicaron a esta actividad como José María Albuja, Antonio León y José Novoa, nombrados maestros ocasionales¹¹⁵.

Las condiciones de las escuelas parroquiales hasta 1840 todavía no se lanza a cristalizar las políticas educativas de Rocafuerte. Al contrario, se observa la resiliencia de la

¹¹¹ Informe de la parroquia Pomasqui. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 54.

¹¹² Informe de la parroquia Uyumbicho. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 85.

¹¹³ Informe de la parroquia Tumbaco. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 44.

¹¹⁴ Informe de la parroquia San Roque. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 63.

¹¹⁵ El informe de la parroquia de Aloag, señala: “escuelas no hay más que una con solo catorce niños incluido algunos indígenas, su maestro es un sujeto transeúnte que por insolvencia se ha dedicado a ello, y su método es muy religiosos con bastante práctica”. Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 32. Algo similar en Conocoto. La parroquia no contaba con una escuela, aunque estaban “acostumbrados a recibir a algún forastero, quien enseñaba por ocho o quince días”. En Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro: Escuelas 1839-1874, página 65.

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

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

3.10. Conclusión

El Gobierno de Juan José Flores intentó consolidar un poder central, con el afianzamiento de las élites terratenientes, lo que fue una limitada proyección como construcción del Estado. La centralización se interpretó como una amenaza por las regiones que sostenían autonomía y control, por ejemplo, el caso de Guayaquil. Flores negoció y logró consensos entre Gobierno y terratenientes para impulsar la concentración de tierra como propiedad de pocas familias; ignorando la integración de los sectores populares y menos para los indígenas. Su gobierno optó por las políticas paternalistas, antes que de integración. El programa educativo para los indígenas fue orientado hacia el interés económico y de la privatización de la tierra, con el objetivo de apropiarse y enajenar las tierras baldías, aprovechando la falta de los hitos y delimitaciones de las haciendas y de las tierras comunitarias. A través de la legislación buscó generar mano de obra disponible para la producción de la hacienda, y al hacerlo perpetuó la dependencia económica de los indígenas. Privilegió el interés de la producción, mientras se subordinó a los nativos para una mano de obra disciplinada.

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

legalmente como sujeto de control y tutela, con un lenguaje de proteccionismo, mientras se mantenía activa la exclusión.

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

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

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

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

desde tiempos inmemoriales. También, judicializaron la representación peyorativa de abyectos para incorporarlo como lenguaje de denuncia y de protesta, utilizado principalmente en el campo jurídico.

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

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

En este capítulo analizaremos el discurso educativo sobre los indígenas de los gobiernos de José María Urquina (1852-1856) y Francisco Robles (1856-1859). Responden a una visión liberal democrático de corte popular, su proyecto político cambió la relación del Estado con los sectores subalternos. Realizaron reformas políticas con los cuales los sujetos indígenas accedieron a la ciudadanía. En este contexto se eliminó la “contribución personal” (1857) y la institución del protector de indígenas; llevó a cabo la manumisión de esclavos (1853) y otras reformas. En el campo educativo, impulso y fortaleció la escolaridad primaria y asignó fondos para su mantenimiento. Encargaron a los municipios el presupuesto escolar, demostrando con ello la práctica política descentralizada del Estado. Asignaron el cobro de impuestos a la producción de la sal y el salitre para aumentar el presupuesto educativo, incluyó en estos la producción minera y el impuesto por el uso del puerto fluvial para fines educativos.

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

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

4.1. Republicanismo democrático, práctica política

José María Urvina fue un político militar que gobernó entre 1851-1856¹¹⁶. En 1843 apoyó a Flores en la designación como presidente en la Asamblea Constituyente, para un tercer periodo, este le nombró gobernador de Manabí. Urvina se encontraba en este cargo cuando se produjo la “Revolución Marcista” (1845), para derrocar al presidente Flores. Urvina emitió su “Pronunciamiento de Portoviejo” en apoyo a los organizadores del movimiento, como fueron: Vicente Ramón Roca, Diego Noboa, José Joaquín de Olmedo y Antonio Elizalde, opuestos a la aristocracia de la Sierra (Coronel 2011; Levi 1997; Ayala 1985). Para Ayala (1985) Urvina fue un gobierno que representó los intereses agroexportadoras de la élite costeña, gobernó a favor de este grupo, suprimió los impuestos grabados de exportación, se produjo el proceso de acumulación de tierras en especial en la Costa, con lo cual se produjo una mayor movilidad de trabajadores y se amplió las fronteras agrícolas (Ayala 1985; Chiriboga 1986).

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

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

¹¹⁶ Para revisar la trayectoria militar de Urvina, véase Édison Macías. 2007. *El Ejército ecuatoriano y su presencia protagónica en la vida republicana del siglo XIX*, tomo 3. Quito: Instituto Geofísico Militar.

Por otra parte, en la política educativa es conocida la promulgación del Decreto sobre la libertad de estudios¹¹⁷ en 1853. Con este articulado amplió el acceso a la educación superior. Para ello, reguló la duración de la carrera, en especial la literaria, acortándolo y dejando a la decisión de los estudiantes para generar su propio tiempo de estudio. Esta medida respondió para favorecer a los estudiantes de escasos recursos. Junto a esta normativa, también se amplió el número de ingreso de estudiantes. A la vez, flexibilizó el tiempo para rendir exámenes en las materias de gramática, filosofía, jurisprudencia, medicina y teología. Se eliminó los costos de matrículas y la certificación de asistencia obligatoria, dejando a la decisión voluntaria. El objetivo fue que estudien a discreción, teniendo como referencia el examen como evaluación final. Urvina dejó la base de los estudios superiores en la decisión personal autónoma para acelerar el proceso de formación.

Constituyó becas de “dispensación” total o parcial para quienes demuestren su situación de pobreza, buena conducta y aprovechamiento, en especial en los grados de maestro en filosofía, bachiller y doctor en facultad mayor. También, estableció la libertad de enseñanza, con lo cual cualquier persona estaba autorizada a enseñar conforme a las leyes, con la excepción de impartir doctrinas “contrarias a la religión o a la moral.”¹¹⁸

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

¹¹⁷ Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 18-19.

¹¹⁸ Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.

forma para las escuelas de Guayaquil, el cobro de seis centavos por cada carga de cacao que se exporte. Urvina se constituye de esta manera en el primer Gobierno en ocuparse del financiamiento de las escuelas,¹¹⁹ sin utilizar el recurso de la privatización de tierras baldías.

Este Gobierno puso especial énfasis en las provincias de Imbabura y Loja, donde se crearon escuelas con buena dotación o de primera, los cuales son: Monasterio de Concepción, de la Merced, de la Compañía, del Hospital, parroquia de Salinas, Otavalo de niños, Atuntaqui, Cotacachi, Cayambe, Tabacundo y Tulcán. Escuelas de segunda clase la de la parroquia de San Antonio, Caranqui, Urcuquí, Tumbabiro, Mira, Pimampiro, la de Caguasqui, San Pablo, Tocache, Tusa, Puntal, El Ángel y Guayllabamba. Las de tercera clase: las escuelas de Angochagua, Píalarquer, Intag, San Pedro de la Carolina, Anguquí, Imantag, Malchinguí, Cangagua y Guaca. Estas escuelas fueron asignadas al cuidado del Colegio de San Diego¹²⁰. La colecturía de esta Institución se encargaría del mantenimiento de la estructura, la provisión de materiales y los pagos a los preceptores.

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

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

¹¹⁹ Fomento de la instrucción primaria en la provincia de Imbabura (15 de diciembre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 25-26.

¹²⁰ El Colegio San Diego de Ibarra se estableció en febrero de 1828 por Decreto del gobierno de Simón Bolívar; en su inicio estuvo a cargo de la Iglesia; en 1830 se produjo la secularización. En 1856 se formula estatutos y políticas para el Colegio. Para una mayor comprensión de la función de este Colegio véase Elías Liborio Madera. 2006. “La trayectoria del San Diego”. En *Monografía de Ibarra volumen VI* editado por Sociedad Cultural “Amigos de Ibarra”. Ibarra: Sin datos.

impuestos por el uso del sistema fluvial de barcos y buques que utilizan los puertos de Pital y Santa Rosa¹²¹. La recaudación de esto impuestos serían dedicados para la instrucción pública. Dejando el uso y manejo de los fondos a los consejos municipales.

Para 1857 existen 221 escuelas de niños y 41 de niñas, entre ellas 192 públicas dotadas por los Concejos Municipales o por el Gobierno, y 62 privadas costeadas directamente por los padres de familia. El número total de alumnos que concurren a las primeras asciende a 8807 y el de alumnas que asisten a las privadas suman 1509. Se asigna un presupuesto para las escuelas públicas de 31405 pesos¹²².

Tabla 4.1. Cantidad de escuelas primarias hasta 1857

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

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

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

¹²¹ Estableciendo escuelas de primeras letras en Loja y Zaruma. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 27.

¹²² Exposición del ministro Antonio Mata. En Exposición del ministro del Interior, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública dirigida a las cámaras legislativas del Ecuador en 1857, página 40.

La política de Urquina se orientó hacia la creación de escuelas y organizarlo como la base educativa para acceder a los estudios superiores. Para regular algunos comportamientos y creencias en cuanto a la escuela; como lo explicará Simón Rodríguez más adelante, la gente creía que no era necesario asistir a la escuela primaria (por vergüenza), sino saltarse directamente al colegio.

En este contexto resalta la cuantificación de 62 escuelas privadas. Urquina motivó su creación por parte de las personas particulares y corporaciones. El Decreto sobre la libertad de estudios (1853) expresa: “cualquier individuo tiene derecho a establecer libremente la enseñanza que quiera, pero será castigado conforme a las leyes si se acredita que enseña doctrinas contrarias a la religión o a la moral.”¹²³ Más adelante en 1858 el gobierno de Francisco Robles emitió el Decreto de Instrucción Pública en el cual se define y regula este tipo de educación, dice el documento: “Son escuelas particulares o privadas las que existen o existieren, recibiendo el Institutor de los padres de familia cierta retribución convencional por su trabajo”¹²⁴. Deja libre el contenido sobre las lecciones de la enseñanza primaria o secundaria a la decisión del institutor. Se crea la Junta de inspección en las provincias para supervisar la infraestructura, higiene y ornamento de las escuelas privadas.

Además, el Decreto de Instrucción Pública¹²⁵ (1858) define aspectos como el institutor, la escuela y el método de enseñanza. Así, toda persona que enseñe a un número de diez estudiantes se lo reconoce como institutor y a esta reunión se denominará escuela. También, para comunicar la enseñanza se admite los principios de los métodos simultáneo o mutuo, debiéndose proscribir la enseñanza individual. Vale subrayar que para 1858 continúa vigente el método lancasteriano (mutuo) y a la vez se oficializa el uso del simultáneo en las escuelas estatales. Se define como escuela pública a aquella que recibe el presupuesto de las municipalidades, corporaciones religiosas y adjudicaciones especiales piadosas. En cuanto al contenido de la instrucción primaria se enseña lo concerniente a la educación moral y religiosa, lectura, escritura, lengua castellana, urbanidad, aritmética, el sistema de pesos medidas y monedas nacionales. En

¹²³ Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853), artículo 6. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 18-19.

¹²⁴ Decreto de Instrucción Pública (artículo 10). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

¹²⁵ Decreto de Instrucción Pública (artículo 8). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

las escuelas de niñas se enseña además costura y economía doméstica. Se reconoce la profesión de institutor y se delega mayores responsabilidades dentro de la escuela y se establece garantías sociales como las pensiones de retiro y jubilación. El Decreto también establece la preferencia de ingreso en las escuelas nacionales a los niños pobres y se fija fondos para la dotación de útiles escolares¹²⁶.

4.2. Gobierno de Urzúa y los indígenas

Por otra parte, el gobierno de Urzúa consideró que la contribución personal del indígena estaba en decadencia a causa de la multitud de leyes; el cual se elimina de la política económica en 1857. Generó políticas para el reconocimiento de los indígenas con los mismos derechos ciudadanos, habilitándolos para actuar de manera legal y realizar contratos, adquirir y vender bienes sin tutelaje. También, se revisó las exenciones tributarias, se prohíbe la obligación del servicio de los indígenas en el Ejército, sino de manera voluntaria. Así mismo, no pagan este impuesto, estudiantes de carrera de letras, los que sirven de posta y guías de correo, aquellos indígenas que hayan servido de maestros de primeras letras, los gobernadores y caciques auxiliares de la cobranza y líderes religiosos¹²⁷.

Además, la reforma política reconoció los derechos comunitarios para los indígenas en defensa del agua en Peruchucho, Atuntaqui y El Quinche, con lo cual afectó de manera directa los intereses de los terratenientes. El discurso del gobierno consistió en una defensa en contra de la explotación de los nativos y sugirió que un levantamiento indígena violento contra los terratenientes sería “excusable”. Insistió en evitar la confrontación, cuando los reclamos son derechos justos. Advirtió además de no permitir a los militares una represión violenta contra los indígenas¹²⁸. Según Derek Williams (2003), como proyecto político el liberalismo popular se caracterizó por su antagonismo

¹²⁶ Dice el texto: “Los niños y niñas de las familias indígenas serán preferidos en su admisión de entrada en las escuelas nacionales y de los fondos de estas donde los tengan se dotará una cantidad mensual para que se invierta en los útiles que haya menester los más necesitados”. Decreto de Instrucción Pública (artículo 8). En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

¹²⁷ Decreto que corrige normas sobre la contribución personal del indígena. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 37-45.

¹²⁸ Mensaje del presidente de la República, pidiendo al Congreso una Ley especial sobre el derecho de usar las aguas en distintas poblaciones en la República, 1856. En Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes y vicepresidentes de la República jefes supremos y gobiernos provisorios a las convenciones y congresos nacionales desde el año de 1819 hasta nuestros días por Alejandro Noboa, tomo II. Guayaquil: Imprenta de A. Noboa, páginas 258-62.

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

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

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

4.3. Escuela popular de Simón Rodríguez en Ecuador

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

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

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

En 1825 se encuentran con Simón Bolívar en Perú y ambos emprenden el viaje hacia Bolivia. En Chuquisaca recibe el cargo de director de Educación y director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República, de esta incipiente nación, en esta función permaneció cuatro meses, renunció en 1826 por diferencias políticas en la implementación de un sistema educativo accesible a la clase popular. Rodríguez describió su paso por el Gobierno con lo que sigue: “En buenos trapos me veo, al fin de mi vida, por haberme metido a servir al público sin armas” (Rodríguez 1827, 676). Finalmente, en las dos últimas décadas se dedicó a establecer escuelas de instrucción en Valparaíso, Piura, Cartagena, Quito, Latacunga y Huaylas¹²⁹.

¹²⁹ La biografía de Simón Rodríguez cuenta con el aporte de varios investigadores que han trabajado el tema a lo largo del siglo XX, de los cuales puedo mencionar los siguientes: Ramón Azpurúa (1877); Gonzalo Picón Febres (2019); Fabio Lozano y Lozano (1913); Alfonso Rumazo 2004); Armando Rojas (2008), entre otros.

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

No obstante, al revisar los archivos de este autor sobre la categoría de “estrategia prefigurativa (tropológica)” (White 1992)¹³⁰, la figura dominante que subyace es la ironía. La configuración de la “estructura profunda”, se transforma en descripciones del pensamiento histórico expresados en esta figura narrativa. A partir de la ironía, Rodríguez observa el ocaso de los héroes y la fragmentación de América en pequeños estados gobernados por militares mercenarios y caudillos, la decadencia política, el abandono de la instrucción pública, la radicalidad de las jerarquías sociales que organizan la sociedad, y el regionalismo. Es decir, “la naturaleza fracturada del ser social, de la duplicidad y la ambición personal de los políticos, del egoísmo que gobierna todas las profesiones relacionadas con el bien común”. (White 1992, 224).

¹³⁰ White (1992) clasifica los géneros tropológicos que definen la estrategia narrativa de la historiografía del siglo XIX, encuentra el predominio de cuatro figuras narrativas dominantes: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía.

4.4. Reconstrucción de las prácticas informales de instrucción

El texto intitulado “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella”, cuyo contenido fue presentado como un informe al Cabildo de Caracas en mayo de 1794¹³¹, describe las especificidades de la instrucción en dicha población.

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

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

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

¹³¹ La obra permaneció inédita hasta 1946. Enrique Bernardo Núñez, cronista de la ciudad, la publicó en el Boletín de la Academia Nacional de la Historia, vol. XXIX, N° 115, Caracas, julio-septiembre de 1946.

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

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

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

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

cual, la escuela se convertía en un espacio para adultos antes que para niños (Rodríguez 1794, 22-23).

Al contrario de este “sentido común”, por su parte Rodríguez plantea la infancia como la etapa para el aprendizaje, “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable” (1794, 21). Y, para superar el pensamiento dominante sobre la niñez, el autor propone emprender una educación reflexiva: “*enseñar á los niños á pensar*” (1840, 324 cursivas del original)¹³².

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

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

Otro problema de la instrucción era la falta de material didáctico. En estos lugares utilizaban como texto de enseñanza el Flos Sanctorum, la Guía de Forasteros y el catecismo de Ripalda. La gente estaba convencida que la enseñanza debía fundamentarse en los libros de meditaciones y en los discursos espirituales. No había un

¹³² Ahora bien, sobre la propuesta de Rodríguez encuentro una resonancia de las ideas de Jean-Jacques Rousseau. Este paralelismo se presenta en nociones como la necesidad de la espontaneidad del niño en la instrucción; la división entre instrucción, educación e institución; la educación sobre la virtud y la verdad en contraste con una educación liberadora. “Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros; tanto equivale exigir que tenga un niño dos varas de alto, como razón a los diez años” (Rousseau 2000, 89). Es cierto que, el Emilio de Rousseau frente al niño de la educación popular planteado por Rodríguez se establece diferencias significativas. Aunque, el análisis de esta comparación lo realizaré en otro apartado.

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

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

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

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

El dominio político de la élite tiene su base en la coerción, pero su ejercicio implica el consentimiento de las clases populares (Gramsci 1971). Lo cual significa que la exclusividad del grupo dominante tiene sus fisuras y logró encausar los saberes

rudimentarios hacia las clases populares. En este sentido, la noción de “apropiación” (Chartier 1994) es productivo para analizar el proceso de divulgación de las primeras letras, el uso, la interpretación con la cual intervinieron las clases populares. Al respecto también las reformas educativas producidas por los liberales independentistas y más tarde las reformas producidas en la República independiente, respondieron a una “reforma de la cultura popular” (Burke 1996), a través de la normativa, con lo cual la élite procuró cambiar conductas y purificar costumbres bárbaras.

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

4.5. La disputa por extender la instrucción

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

El autor describe como hecho común el abrir un sitio pequeño o una casa como escuela a cambio de pagos irrisorios, lo cual se había convertido en un modo de sustentación para gente que nada tenían que ver con la escolaridad, por ejemplo, había quienes empezaban una escuela porque tenían buena letra y sabían contar. Esta actividad significó para algunos padres la posibilidad de que sus hijos aprendieran las primeras letras, para ello eran enviados a la casa de “cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone”. Esta divulgación logró reproducirse de manera significativa, el autor señala que, basta “para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela” (Rodríguez 1794, 24-25).

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

La divulgación de primeras letras significó también para los artesanos un modo de aumentar su valor simbólico, ellos lo manifestaban mediante el uso diferenciado de los hábitos, es decir, se manifestaba en el vestido que utilizaba el artesano; utilizado como sinónimo de evocación de sabiduría. Y había entre los artesanos quienes habían ganado fama con esta práctica y tenían el reconocimiento del pueblo¹³³.

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

Si bien, a Rodríguez no le interesó enfatizar la participación de los artesanos en sentido de reconocer en ellos la divulgación de las primeras letras; pero la reproducción de estas casas y estos emprendimientos obligó al autor a realizar recomendaciones al cabildo de

¹³³ La vestimenta tiene un valor simbólico determinante en la identificación de las clases sociales. En abril de 1777 el asesor general del Virreinato de Nueva Granada Francisco Robledo presentó el contenido de la normativa para un decreto sobre “Instrucción General para los Gremios”. El texto reconoce la postración de las artes mecánicas y de sus actores, los artesanos. El documento del Virrey de Nueva Granada, Manuel Antonio Flórez, propuso cambios para la clase artesana, organizando un sistema gremial, regulando el trabajo y motivó cambiar las vestimentas. Ellos tenían que dejar de usar la ruana, por ser una vestimenta indígena. Si bien esta propuesta se asemeja a la de Campomanes en Madrid, quien elaboró su “Tratado sobre la Educación Popular de los Artesanos”. El documento de Robledo contiene 131 normativas o “Reglas generales”. En ellas se señaló la forma de reestructurar la vida gremial, obligando a educar a los futuros artesanos en los mismos talleres renovados”. A la vez se prohibió la formación de Juntas de artesanos porque iba en detrimento de la autoridad real, también, prohibió la concentración de las casas de artesanos en un solo vecindario, para no aumentar el costo de las cosas por la plusvalía y, por otro lado, para disminuir el ruido. A la vez se intentó valorizar al sujeto artesano, sacarlo de su condición despreciable; “teniéndolo en concepto de hombre de baja esfera, sin dignarse de su compañía y constituyéndolos en su abatido comercio, reducidos al trato entre sí mismos, sin atreverse a ingerirse en la concurrencia y corrillos de aquellos, ni aun en sus diversiones y paseos”. La prohibición del uso de las ruanas dignificaría su situación y lograría mayor nivelación de esta clase social. Instó a que los maestros y padres de familia procuren quitarlos enteramente a sus discípulos e hijos. Este es nuestro resumen del texto de Humberto Triana. 1963. “Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* 5 (VI): 684-85. Disponible en: <https://url2.cl/jdpAb>

Caracas para regular la escolaridad a través de la normativa. En este sentido, el planteamiento de Rodríguez sitúa su interés en institucionalizar la educación, organizarlos, graduarlos acorde a la edad de los estudiantes, especializar a los maestros, construir casas acordes a una escuela.

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

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

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

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

Esta relación de los artesanos con los aprendices, y la enseñanza de instrucción de saberes rudimentarios, fue una costumbre que funcionó como intermediación social en el Antiguo Régimen, una situación que influyó en la formulación de normas para

organizar esta práctica. El “régimen y los mecanismos no tan formales de reclutamiento y capacitación siguieron definiendo, para muchas personas, identidades y de formas acotadas y basadas en la actividad artesanal” (Johnson 2011, 23).

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

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

Estos cambios eran importantes para Rodríguez, dado que la función de los artesanos ya no se enfocaba solamente en artes y oficios, sino que empezaba a proyectar en este grupo una participación política más activa. De manera que, esta nueva actividad, la de difundir la instrucción básica, el autor lo considera como una oportunidad para la reproducción de la escolaridad. Su desacuerdo contra esta nueva actividad estaba dirigida a la falta de organización, la deshonestidad de algunos que encontraron en la instrucción una forma de hacer dinero y la ausencia de un contenido enfocado hacia el aprendizaje que apelara al pensamiento antes que a la repetición. Para Rodríguez el mecanismo de difusión generado por los artesanos era el camino para volverlo popular a la educación.

En consecuencia, a su pensamiento, el autor planteó la difusión educativa a través de la creación de centros educativos, en los cuales se capacitarían a los estudiantes y quedarían habilitados como maestros de primeras letras; ellos, serían enviados a las poblaciones cercanas para reproducir esta iniciativa. De hecho, este programa fue uno

de los objetivos del autor en La Casa de Chuquisaca entre 1825-1826, tema que también lo incluye en la propuesta para el Colegio de Latacunga; en este lugar, los maestros debían contar con ayudantes para que se encarguen de propagar la disciplina y el dogma de la enseñanza; con ello, además de difundirlo se lograría economizar los recursos (1851, 609).

Por otra parte, Rodríguez insiste en la especialización de la mano de obra de los artesanos y la necesidad de una difusión social del conocimiento artesanal, orientado hacia el mejoramiento en las artes mecánicas. La idea de una instrucción para los artesanos era una demanda en el Estado monárquico. Por lo cual se intentó dar forma a los oficios y artes, organizándola a través del registro en la “Instrucción de Gremios en general”¹³⁴, normativa que respondía a los requerimientos económicos en cuanto a la recaudación de impuestos, los modos de organizar la sociedad en una economía moral en el buen uso del tiempo, el aprendizaje de una industria útil¹³⁵.

Sobre esta normativa técnica del Gobierno, por su parte Rodríguez observa que la especialización podía servir como un mecanismo para superar la barrera de las clases sociales, hasta entonces dominada principalmente por los mestizos, para así permitir la participación de los pardos, morenos e indios. Al respecto el autor se pregunta: “¿Qué progreso han de hacer estos hombres, qué emulación han de tener para adelantarse, si advierten el total olvido en que se tiene su instrucción? Yo no creo que sean menos acreedores a ella que los niños blancos” (1794, 23). Estos debían ser aceptados en los centros de aprendizaje para mejorar las técnicas hasta llegar al grado de maestros artesanos. Y, de manera indirecta, con esta propuesta se ponía fin a la diferenciación de las clases sociales, en esta lógica, el acceso a la clase artesanal debía ser por igual.

Esta especialización también respondía al mejoramiento de la producción manual, para articular la producción interna, que cada vez veía el aumento de la venta de productos

¹³⁴ “Instrucción de Gremios en general para todos los oficios aprobada por el Excelentísimo señor Virrey del Reino. Síguese á ella quantos papeles y providencias se han creado en el asunto”. Existe una transcripción de este documento realizado por Marta Fajardo (1995).

¹³⁵ Esta relación de maestro y aprendiz se encontraba activo en 1853. Por ejemplo, en México los artesanos estaban obligados a la innovación no solo de las técnicas de producción, sino en cambiar los métodos de enseñanza del oficio. Además, este impulso de innovación se debía aplicar en el método de enseñanza, la educación y el aprendizaje. Estas prácticas estaban normadas por ordenanzas de los municipios (Toledo 2005). En Chile en 1862 las asociaciones anteriores a las sociedades obreras tuvieron protagonismo social a través de periódicos de opinión. Además, entre los objetivos de estas organizaciones estuvieron las de procurar la educación de sus miembros, obligar a los miembros el aprendizaje de la lectura y escritura a un año de la membresía, para ello fundaron una escuela nocturna (Illanes 2012).

extranjeros; fue una propuesta para defender la producción local frente al aumento de las importaciones, expresadas a través de una propaganda de la prensa extranjera, inglesa y norteamericana, que dirigió una publicidad de oposición al desarrollo de producción nacional (Chávez 2019, XXV).

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

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

4.6. La instrucción una cuestión social

Para Rodríguez la instrucción pública debía convertirse en una institución democrática en el que se practique la igualdad. Plantea que los niños pardos e indios no son menos “acreedores” que los niños blancos. Y, argumenta dos razones para ello: una es la interacción social que se produce en la base social, ellos “no están privados de la sociedad”, las acciones de estos grupos subalternos demuestran la habilidad de convivencia y para ello necesitan de la instrucción para una convivencia social y política, extendiendo la posibilidad de ser ciudadanos de la república. Otra razón la comprueba la iglesia, al no hacer “distinción de calidades para la observancia de la

Religión” (1794, 23). Los hijos de los blancos “han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc., éstos han de servirla con sus oficios no menos importantes; y por lo mismo deben ser igualmente atendidos en la primera instrucción” (1794, 23).

En definitiva, la educación era el mecanismo social para instalar el discurso de la igualdad, frente a la propuesta de los tradicionalistas, para quienes la educación estaba encaminada para formar a la clase dirigente y mantener su orden social. Por su parte, los liberales procuraban instalar una institucionalidad que responda a la necesidad económica y a la reforma política educativa, con lo cual, no llegaron a producir un cambio cultural. En cambio, para el liberalismo radical, en el cual se sitúa Rodríguez, eran importante organizar la educación desde el Estado, pero, esta tenía que realizarse en colaboración con la comunidad que debía intervenir con su trabajo en la edificación y mantenimiento de las instalaciones y para gestionar el presupuesto. Debía regirse por constituciones, preceptos, régimen y métodos que respondan a la educación de los niños. Además, se debía superar los mecanismos dominantes de la restricción del uso de fondos para fines escolares, que estaba en relación con el cumplimiento de la voluntad de los testamentarios¹³⁶.

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

¹³⁶ El testamento de un vecino de Tunja, Audiencia de Santafé manifiesta un condicionamiento al uso de los recursos en cuestión: “He hallado será muy del agrado de Dios nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres... por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad... en la cual se han de enseñar y recibir hasta un numero de doscientos pobres, si los hubiere... y con condición que en dicha escuela no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que sólo se reciban los pobres españoles” (Granda 2011, 13).

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

4.7. La Casa de Chuquisaca, proyecto educativo

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

El Decreto¹³⁷ expedido en 1825 por Simón Bolívar en Chuquisaca ordenó el establecimiento de escuelas primarias en cada ciudad capital del Departamento. A partir de estas se crearían otras en los poblados pequeños. En ellos se procedería a recoger todos los niños varones huérfanos y a reunirlos en las escuelas; de preferencia a los niños más pobres. Al ser la primera escuela en Chuquisaca, el presidente del Departamento debía encargarse de recoger a los niños huérfanos de la ciudad y de sus inmediaciones, y entregarlos al director general de la enseñanza pública. Esta experiencia se replicaría hacia otros Departamentos. Luego debía organizarse otra escuela para las niñas huérfanas. Para este proyecto Simón Bolívar nombró a Simón Rodríguez como director de Enseñanza Pública y director de Agricultura, Minas y Caminos Públicos.

Para Rodríguez el plan de educación popular estaba destinado a “ejercicios útiles y de aspiración fundada a la propiedad”. En la práctica el proyecto consistió en recoger a los

¹³⁷ Decreto Que se reúna en las escuelas a los niños varones huérfanos y se organice otras para las niñas huérfanas (11 de diciembre de 1825) promulgado por Simón Bolívar. En Colección Oficial de leyes, decretos, ordenes de la República Boliviana, año 1825 y 1826. La Paz: Imprenta Artística, página 66.

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

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

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

La iniciativa de Rodríguez era, entonces, reorientar la función misma de las diferentes instituciones para crear centros de aprendizaje para integrar la población y el Estado en la gestión educativa. En la práctica, el proyecto planteaba una visión que superaba el Decreto de Bolívar promulgado el 11 de diciembre de 1825. Rodríguez articuló la creación de una escuela general en Chuquisaca y en otras poblaciones más pequeñas, esto significó, organizar instituciones desde el Estado, dotándoles de la función de instrucción. El Decreto de Bolívar responde a una perspectiva institucional desde una

visión liberal aristocrática. En cambio, el programa de Rodríguez era radical. Su proyecto busca integrar a los niños huérfanos, a las familias pobres, y en ella a los padres y los hijos, además la escuela debía reunir niños (con las niñas) en un solo lugar, una decisión innovadora, aunque la sociedad tradicional iba a resistirlo.

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

El proyecto empezó con un presupuesto de seis mil pesos entregados por Bolívar a su Maestro. No obstante, la proyección de Rodríguez era gestionar sus ingresos por los padres y los estudiantes. La contabilidad se llevó a cabo con cuidado para cada niño. Cada estudiante al terminar la escuela tenía una deuda con el fondo escolar, la cual debía cancelarse sumando un cinco por ciento de interés. Al terminar el periodo de aprendizaje cada uno debía cubrir los gastos realizados durante la estancia. La escuela contaba con tres fondos, denominados de amparo, auxilio y socorro. El de amparo funcionaba para ayudar a los miembros que no lograban solventar los gastos escolares. “Sólo el amparo era una carga — por el auxilio y por el socorro pagaban interés al fondo.” (1830, 252).

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

4.8. Resistencia al proyecto: liberales y conservadores

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

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

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

El proyecto de Rodríguez pretendía transformaciones sociales generales, es decir que, un “Pueblo, condenado (como en todas partes) á la miseria, y propenso al desorden. . . [sea] convertido en jente decente” (1830, 255). Se buscó crear una base social ocupada en cosas útiles, de pequeños propietarios, con los campos cultivados, donde los campesinos tuvieran mejores condiciones de vida con casa amobladas, limpias y

decentemente vestidos y donde se divertirían con moderación. Es decir, enseñarles a vivir en sociedad. Por ello, el fin último del proyecto de Rodríguez era la formación de ciudadanos; “instruidas en sus deberes morales y sociales por consiguiente republicanas y adictas al Gobierno” (1830, 255).

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

El proyecto de la Casa de Chuquisaca se cerró de manera abrupta en julio de 1826 por el gobierno de Antonio José de Sucre. Rodríguez fue denunciado por sus vicios y el Gobierno lo declaró extravagante y loco. Acto seguido Sucre “mandó echar á la calle los niños, porque los mas eran cholos, ladrones los machos y putas las hembras” (Rodríguez 1830, 253; Antonio José de Sucre 2009 [1826], 412)¹³⁸ El dinero fue utilizado para organizar un asilo de ancianos, mientras el edificio se utilizó para abrir un colegio de ciencias y artes para que ingresen los “hijos de jente decente”. Para la gente pobre (“jente menuda”) se estableció una escuela lancasteriana y junto a La Casa de Chuquisaca se construyó un mercado (Rodríguez 1830, 253).

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

¹³⁸ El tema está presente en la correspondencia entre Antonio José de Sucre y Simón Bolívar; existe una compilación realizada por José Salcedo y Tomás Straka (2009). Ver: Que Don Samuel se acabe de ir con Dios (Chuquisaca, a 10 de julio de 1826). En *De mi propia mano*, editado por José Salcedo y Tomás Straka, página 410-13. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. Disponible en <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>

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

Para los liberales era necesaria la creación de escuelas como instituciones con la vigilancia del Estado, organizados de manera individual para mendigos, otra para huérfanos (entendiendo por aquellos que han perdido a los padres en las batallas independentistas) y era el gobierno con sus funcionarios el que debía establecerlo. El liberalismo actuó por la transformación cultural, intentando centralizar el poder estatal, con cambios establecidos desde el poder hacia las bases sociales y a través de reformas jurídicas. De hecho, la innovación de los liberales en la educación fue moderada. Esto es evidente en el gobierno de Vicente Rocafuerte, en el Decreto sobre Instrucción Pública el Gobierno terminó por reconocer varias formas de educación, se reconoce y valida la educación doméstica de la élite, se plantea una educación pública dirigida por el Estado y se permite la apertura de escuelas en casas particulares como pequeños negocios, y la denominada educación privada. Al contrario de los liberales, el planteamiento de los liberales radicales estaba enfocado en las bases sociales, el poder social con quienes se debe construir el poder político¹³⁹.

En resumen, en el proyecto La Casa de Chuquisaca, Rodríguez se sitúa en el liberalismo radical; esta posición política fragmentó y delimitó posiciones encontradas. A diferencia de propuestas educativas de esta época, como las de Andrés Bello o Domingo Sarmiento, los cuales evocaban en sus contenidos el discurso de las élites. Por ejemplo, el plan de Sarmiento fue el de motivar la migración extranjera para reproducir la economía de trabajo europeo, lo cual respondía al pensamiento positivista de pureza

¹³⁹ “El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse á lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre — y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas. . . Unas para expósitos — Otras para huérfanos — Otras para niñas nobles — Otras para hijos de militares — Otras para inválidos . . . en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien jeneral, sino por la salvacion del fundador ó por la ostentación del Soberano. El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva, en una palabra, es la República.” (Rodríguez 1830, 253-254).

racial necesaria para el acceso a la ciudadanía. Rodríguez en cambio plantea colonizar hacia adentro de la República, hacerlo con su propia gente, integrándolos a través de la educación y la especialización de las técnicas en artes y oficios; promoviendo la producción y el consumo de la manufactura interna antes que los objetos importados, e integrar en esta economía a la población indígena, esta propuesta se revela en el documento sobre el Colegio de Latacunga.

4.9. Una escuela con indios, el Colegio de Latacunga

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

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

Consideró necesario que el gobierno se persuada de que la primera obligación es cuidar que en sus estados no haya un solo individuo que ignore sus derechos y deberes sociales, con lo cual los países darían un gran paso en la “carrera de la civilización”. El autor señaló que una “verdadera sociedad necesita educación social. Un gobierno y autoridad constante es posible con costumbres liberales. ¡Si queremos hacer república!

debemos emplear medios. . . tan nuevos, como es nueva, ¡la Idéa de ver por el bien de todos!” (1851, 630).

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

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

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

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

En el documento se puede leer el siguiente aforismo, “emprenda su Escuela con... INDIOS”, ellos, dice Rodríguez, están en condición de aprender a hablar en castellano, tienen la habilidad para escribir y para llevar cuentas. “Bien merecen los dueños del PAIS, los que mantienen el Gobierno i la Iglesia con su dinero, i a los Particulares con su Trabajo, que enseñen a sus hijos a Hablar, a Escribir, a llevar Cuentas, i a tratar con

decencia” (1851, 603). Para el autor, los indígenas estaban condicionados por sistemas de trabajo de explotación y otras formas de sometimiento manteniéndolos en estado “semi-salvaje”, esta explotación es la causa por el cual los indígenas se vuelven indiferentes y resistentes a ocupar el tiempo en una industria útil, ellos se encuentran fuera de la clase artesana y de adquirir las destrezas en artes y oficios.

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

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

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

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

Como mecanismo para lograr esta igualdad proponía inaugurar una cátedra de castellano y otra de quichua, y eliminar el latín porque era una lengua que servía a quien

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

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

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

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

El modelo respondió a una economía liberal. El proyecto intentaba conseguir la autonomía de los sujetos a través de trabajos útiles que logren generar ingresos para los

estudiantes y logren insertarse en el poblado. Para esto se necesitaba especializar el trabajo, mirarlo como “arte”, realizar una producción que responda a las necesidades de la gente y motivar al consumo de productos locales. Aunque, Rodríguez presupone su aplicabilidad sobre una estructura social que no lograba todavía salir de las formas de producción colonial.

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

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

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

Propone también la formación de un cuerpo magisterial, ellos debían cumplir con las aptitudes, conocer la materia y conocer al “arte de enseñar”. Manifiesta su desacuerdo a los exámenes públicos, este se había convertido en ostentación de los maestros antes que una demostración de conocimiento de los estudiantes. Para evitar los exámenes se

debía convertir cada acto de enseñanza en un examen. Plantea el método de enseñanza sobre la estimulación de las habilidades de razonamiento y de cuestionamiento, sobre el tema el autor señala: “Enseñen los Niños a ser preguntones! Para que, pidiendo el porqué, de lo que se les mande hacer, ¡se acostumbren a obedecer (. . .) a la razón! no a la autoridad, como los limitados ni a la costumbre, como los estúpidos.” (1851, 624). Rodríguez privilegia el razonamiento, el maestro debía motivar a los alumnos a pensar, cuestionar sobre las lecciones antes que a una obediencia.

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

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

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

4.11. Indígenas y lo popular

¿Qué es lo popular en este contexto? ¿Están los indígenas dentro de lo “popular”? La categoría popular en los escritos de Simón Rodríguez implica una caracterización que trasciende a una clase social. No es su propósito definir colectivos sociales, encerrados en un pensamiento monolítico cuya oposición vendrían a conformar los aristócratas del siglo XIX. Al contrario, es una descripción de la deconstrucción social, que ocurre a principios del siglo XIX, una afirmación política sobre las variaciones sociales y el surgimiento de diversos grupos y actores sociales. Desde esta categoría las clases sociales se revelan con un carácter fluido, con fronteras étnicas y sociales que empiezan a difuminarse. Entre las causas están los cambios en las corporaciones estamentales, que dejan de ser estáticas. “Así, estas transformaciones permitían a aquellos sectores

sociales que hasta entonces aparecían periféricos o desplazados penetrar en ámbitos más amplios y dinámicos del mundo del trabajo, de la economía, de la política y de la cultura.” (Lida 1997, 3). En este sentido, la categoría popular supera la dicotomía entre privilegiados y marginados. En lugar de connotar inferioridad, manifiesta la diversificación, que no solo se fundamenta en una clasificación social con bases económicos, sino sociales y culturales; y la generación de un componente colectivo capaz de redefinir el mundo social y demandar su participación política. Así, para Rodríguez son populares, las identificaciones étnicas como los campesinos, indígenas, pardos, afros; también las clases sociales definidas por la actividad y producción como los artesanos, preceptores, propietarios de pequeñas parcelas, pequeños comerciantes. Rodríguez, afirma que la educación popular “debía tener como núcleo organizador y como sustento a la población pobre” (Puiggros 2005, 51). La educación emerge como una posibilidad para la movilización social, para ello era necesario democratizar y fomentar la participación y establecerlos como derecho, es decir, convertirla en una demanda social para los grupos históricamente excluidos. Rodríguez plantea la educación incluyente popular como el fundamento en la construcción del Estado republicano para generar la igualdad, crear espacios de conocimiento y la sociabilización de esta.

Una propuesta que contrasta al del maestro venezolano es la “Educación Popular” de Domingo Sarmiento (1811-1888). Para este autor era primordial la integración de la población y ponerlo en marcha en la vía de la modernización, técnica y científica. Se presenta como urgente frente a la permanencia de características estamentales que trascendían hacia la república. Es bajo esta premisa que Sarmiento plantea una educación para todos, moderna y laica. En sentido universalista debía integrar a toda la población, el objetivo era el progreso de la nación. Enfocado en la producción “la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean.” (Sarmiento 2011, 48). Así, la categoría popular define el acceso de las diferentes clases sociales su cambio civilizatorio y la transformación cultural. Este progreso no debía manifestarse solamente en el campo económico, sino en el cultural, este era primordial en la renovación de las perspectivas morales, como también había que superar las costumbres ancestrales aplicando una mayor civilización. A diferencia de Rodríguez, que busca incluir a la población indígenas en la construcción de una

República incluyente. Sarmiento los separa bajo la barrera de la barbarie, y como un colectivo que detiene el avance de la modernidad en el continente; sus costumbres necesitan transformarse para lograr la integración. El autor lo explica en la categoría “herencia cultural”, cuestión que condiciona y limita su contribución en la construcción de la nación (Sarmiento 2011). La superación de esta condición de los nativos está en la educación y en la asimilación, para ello la educación debía usar el idioma hegemónico, enseñar costumbres occidentales, hasta lograr su cambio. Además, Rodríguez propone un modelo de Estado que sea orgánico desde América Latina. Como también una política que abarque a todas las clases sociales y provocar su participación en el ámbito político, construir una versión republicana desde esta región en lugar de traer y copiar modelos extranjeros. En cambio, para Sarmiento la idea de una educación popular está condicionada por el proceso civilizatorio y mira los modelos europeos (en especial la administración pública francesa) y norteamericano para imitarlo en Sur América.

4.12. Conclusión

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

En nuestra interpretación la visión de Urvina coincide con el pensamiento de Simón Rodríguez en cuanto a la educación popular. Esta se convierte en una categoría que, en

lugar de clasificar en jerarquías sociales, o en clases de acuerdo con el capital económico, se constituye un significante político que da cuenta del acceso de los sectores subalternos, posibilita la movilidad social y la construcción de la igualdad social. También, la idea de construir una república abierta y accesible para los indígenas y los diferentes sectores, construida a partir de la perspectiva ecuatoriana antes que copiar modelos extranjeros. Las dos perspectivas miran la necesidad de fortalecer una institucionalidad local, que responda las necesidades comunitarias. La inclusión de las familias para participar en la construcción y mantenimiento de los locales escolares. También, una educación abierta para todos los sectores y regulada por grados de conocimiento, es decir, aboga por una educación graduada, por tanto, había que fortalecer la educación básica y luego el colegio. Rodríguez es más radical al escribir sobre el colegio de Latacunga, los indígenas deben formar parte del sistema educativo y el idioma de los nativos debe incluirse en el plan de estudios en lugar de los idiomas como el latín que sirve para la especialidad teológica y su uso es reducido.

Capítulo 5. Indígenas y la instrucción pública conservadora y católica

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

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

En este contexto, la producción de literatura de autores conservadores fue significativa y en esta escritura registraron discursos sobre la población indígena, como sujeto de protección, como también referencias sobre la educación de esta población. Algunos autores utilizaron el idioma de los nativos para expresar el pasado idílico de los indígenas, como memoria imaginada para sustentar el relato conservador y un presente de sujetos abyectos, sobre quienes el Estado debía intervenir con políticas diferenciadas, legitimando con ello la institucionalidad del paternalismo. Estos debates están registrados en diferentes narrativas, como en los escritos de Fray Vicente Solano (1830 y 1850), José Ignacio Eyzaguirre (1859) (Protonotario apostólico para América Latina), los escritos de Juan León Mera (1868), los de Benigno Malo (1867), entre otros autores. Además, examinamos el discurso de las leyes sobre instrucción pública de 1863, 1869 y 1872. La redundancia de estas implica una intervención constante del Gobierno para construir un programa acorde al ideal conservador y católico. Estos códigos revelan una racionalización en la organización y la intención de controlar de manera directa del

presidente en las decisiones sobre las políticas educativas. A pesar del serio intento por masificar la educación, no logró integrar a los indígenas. La resistencia vino desde las propias élites, propietarios de grandes extensiones de tierras y desde los indígenas.

5.1. El conservadurismo en Ecuador, contexto político

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

Un personaje que nos ayuda a reconstruir las diferentes perspectivas tanto desde la visión conservadora y desde la religión católica es el Fray Vicente Solano.¹⁴⁰ Fue un religioso de la orden de los franciscanos, de origen cuencano, vivió entre 1791 y 1865. Un apologista del catolicismo creía en la libertad de expresión y la prensa como la mejor forma de difusión. Vicente Solano representó los intereses de una élite criolla emergente luego de la independencia. Destaca en el autor la influencia del pensamiento ilustrado, propuso instaurar un modelo de nación acorde al orden social colonial, así lo expresó en su proyecto sobre el “Imperio Republicano de los Andes” (Proaño F. 2022). Solano combina estas nociones opuestas, la estructura centralizada propia de los imperios y la idea de república que contiene los principios democráticos y representativos. Esta propuesta es un modelo que busca superar las divisiones regionales y las diferencias locales; el objetivo es lograr la estabilidad política y lograr la construcción de una unidad frente a una realidad fragmentada entre los mismos grupos de poder. Por último, la categoría “Los Andes” implica una geopolítica en sentido histórico, la vinculación por la herencia cultural, la unidad territorial de las

¹⁴⁰ Sobre Vicente Solano se ha estudiado la polémica con Irisarri. “Se trata de las definiciones en torno al papel que la Iglesia Católica y los sacerdotes han de jugar en la vida política del país y del rol que les corresponde en la estructuración del Estado-Nacional.”. Léase a Paz y Miño, Juan, 1992. Fray Vicente Solano y el pensamiento conservador en Ecuador. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 3, página 110. También un análisis sobre las ideas de educación superior realizado por María Cristina Cárdenas. “Patria y nacionalidad en el ideario educativo de Fray Vicente Solano (1828-1865)”. En Diana Soto, Jesús Paniagua (editores). 2011. *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L. Además, Punín, María y Betty Calva. 2014. Periodismo en la Audiencia de Quito: seis iluminados en la historia del periodismo de Ecuador. Estudios Sobre el Mensaje Periodístico 20, (2): 177-194. Muñoz, Ricardo. 2006. *Fray Vicente Solano*. Quito: Crear Gráficas-Editores. Sus escritos se publicaron en periódicos como *El Eco del Azuay*, *La Alforja*, *El Telescopio*, *Seminario Eclesiástico*, *La Luz*, *La Escoba*.

regiones como son Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia que habían logrado la independencia.

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

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

Solano (1892) describe los cambios significativos producidos por el ingreso de doctrinas extrañas a los colegios, denuncia la conversión de los seminarios tradicionales, como instituciones que resguardan la fe, que ahora se asocian con el pensamiento filosófico clásico, es decir, convertir en “gimnasio de jóvenes utilitarias” a las instituciones religiosas. Critica el impacto cultural como un “espectáculo doloroso”, como el desarraigo de las tradiciones, ahora transformándose hacia mentalidades disruptivas. El planteamiento de Solano es un debate que defiende su contexto de valores conservadores, frente a una corriente ilustrada y utilitaria. Critica la doctrina de Bentham porque implica la racionalización de la enseñanza en los principios utilitarios. Para la década de 1830, los conservadores ecuatorianos reunidos en diversas facciones se identificaron en la necesidad de tener representación política en las instituciones republicanas, principalmente el Congreso. Estas asociaciones tenían objetivos comunes, como lo fue su interés por mantener las relaciones de negocios con fines económicos, afianzar la propiedad privada, defender el monopolio de productos como la sal en la Costa y Sierra, también en la producción del aguardiente y el interés por mantener las

importaciones de bienes del extranjero¹⁴¹. Además, una forma de asegurar la presencia de la facción conservadora fue a través del “Partido ministerial”. Para las primeras décadas de la República el encargado de nombrar ministros de Estado era el Congreso. De esta forma los aristócratas terratenientes, militares y los sacerdotes católicos participaron como parte de los gobiernos incluso en contexto de gobiernos liberales.

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

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

5.2. Percepción conservadora de la sociedad

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

(...) entre tanto, á pesar de estas luces, el pueblo en muchos lugares ha sido sepultado en una ignorancia salvaje sin religión porque se la han arrebatado y parece temen volvérsela;

¹⁴¹ Las negociaciones y disputas políticas emergen de manera individual en los discursos de los legisladores, los cuales se puede constatar, en Actas del Congreso Ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito: Imprenta del Gobierno, como también del año 1832.

sin fe, sin freno, ardiendo en pasiones determinadas á saciarse á toda costa, destruyen lo presente y amenazan lo futuro. (Solano 1893, tomo 2, 151).

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

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

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

El texto critica la modernidad y sus valores desde una visión pesimista. Dice el autor, las “fuentes de la vida” se han cerrado, representando con esta frase la pérdida de fundamentos esenciales como la religiosidad espiritual y moral que dan sentido y contenido a las tradiciones. Solano (1893) critica lo que denomina “movimiento del siglo” lo cual se caracteriza por el avance de la civilización, la ilustración, cuyo

contenido, a decir del autor, es rimbombante, que en realidad encubre la miseria para la gente. El progreso es vacío y a la vez superficial, lo simboliza como un “esqueleto horroroso”. A comparación de la religiosidad que es un contenido fundamental y una verdad sólida.

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

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

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

Los autores conservadores encontraron en la religión, en la práctica de la espiritualidad y la moral católica, un consenso, no solo regional sino con Europa (Espinosa y Aljovín 2015; 2017; 2020). Para esto funcionó el mecanismo de comunicación, el cual consistió en armar una red de lecturas de autores del siglo XVIII y XIX. En Solano y en Juan León Mera se puede constatar una lectura extensa de autores europeos. Ambos leyeron a: Voltaire, Rousseau, Holbach, Diderot, Condorcet, D'Alembert, Volney, Lebrunt, Aime Martin, ya sea para generar reflexión crítica sobre los autores o para argumentar sus convicciones. Tanto la iglesia y los conservadores encontraron peligroso los cambios producidos por el liberalismo para las tradiciones y la religiosidad de la sociedad. Así, Solano y Juan León Mera se convierten en interlocutores, ambos coinciden en la lectura y la representación de la barbarie con François-René vizconde de Chateaubriand, quien señala respecto al tema:

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

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

A decir de Solano¹⁴² se había instalado una concepción reduccionista de la civilización y la educación. Aquellos que definen la civilización como la adquisición de conocimiento científico y artístico y no se interesa por la moral y menos lo espiritual. Observa que, los enfoques educativos inculcan preceptos de la iglesia en general, sin una doctrina clara, como consecuencia, esto lleva a la falta de una fe sólida lo que da lugar a interpretaciones como el deísmo, el ateísmo. Concluye que una enseñanza que no contenga valores trascendentales fracasa, aunque su contenido esté proyectado a la ciencia y el conocimiento. Por eso, aboga por un modelo educativo que integre el valor de las artes y las ciencias sin relegar la importancia de la espiritualidad católica.

5.3. Suprema razón étnica

Para los conservadores, además de la religión otra solución para el discurso de la degeneración y la anarquía social era atraer la migración europea. Con ello se lograría una solución al problema de la “suprema razón étnica”, como lo proponía Benigno Malo, en 1840. Para Félix Frías diplomático conservador en Francia, la migración sería análogo a la transfusión de sangre europea, con lo cual se alcanzaría la seguridad que necesitaba la élite; es decir, la migración europea mitigaría el temor de la población blanca, que en la cuantificación demográfica era minoritaria frente a la cantidad de

¹⁴² Solano escribe lo siguiente: “Piensan unos que lo que se llama civilización sólo consiste en algunas nociones de ciencia y arte; otros pretenden inspirar a los jóvenes ciertos preceptos generales de religión, que no pueden fijar la creencia, y presto terminan en el deísmo ó ateísmo, como nos lo demuestra la experiencia diaria” (Solano 1893, tomo 2, 151).

indígenas. Esta migración ayudaría también a evitar los conflictos raciales generando orden y estabilidad al dedicarse a crear empresas útiles e impulso hacia el progreso. Además, para Frías, este “fenómeno de orden físico influye poderosamente en el orden político; pues la desigualdad de razas es una protesta viva contra la igualdad política proclamada en la Constitución” (Félix Frías citado por Tobar 1934, 66).

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

Para mediados del siglo XIX el tema de migración europea se había convertido en una cuestión de política pública, que llegaría a unir esfuerzos entre el Estado y las misiones religiosas como los jesuitas. Las primeras experiencias de migración se llevarían a cabo en Manabí y Napo. El tema de la migración extranjera se empezó a plantear como política de Estado y formaba parte en los rubros del presupuesto nacional. En el Informe al Congreso Constitucional de 1871 García Moreno lo expreso así: “Para éstas y para otras partes despobladas de nuestro territorio obtendremos en breve una inmigración de alemanes católicos, si dais al Gobierno la autorización y los fondos suficientes.”¹⁴³ De esta manera se legitimó el discurso de migración extranjera con fines modernizantes y la colonización de asentamientos indígenas con el discurso de definición territorial diferenciado en la categoría barbarie. Para ello, renovó las actividades misioneras de los jesuitas¹⁴⁴. La “civilización de la Cruz” había vuelto a penetrar la sociedad amazónica y que pronto habrían de seguir los “días de luz y prosperidad” (Williams 2007). Las órdenes religiosas tenían la misión de civilizar a los nativos, enseñar el trabajo, como

¹⁴³ Escritos y discurso de Gabriel García Moreno. Recopilados y publicados por la Sociedad de la Juventud Católica de Quito y anotado por su presidente D. Manuel María Pólit, tomo II. Quito: Imprenta del Clero, 1888, página 280.

¹⁴⁴ Para Natàlia Esvertit el Oriente se transformó de una “provincia incipiente”, hacia uno que intenta integrarse en el discurso nacionalistas ecuatoriano. Para ello se construyó un discurso simbólico, como el nuevo “Dorado”, que traería la “salvación nacional”. Además, se fabricó un imaginario nacional sobre el Oriente, que se “elaboró y difundió a partir de los contenidos presentes en la historiografía tradicional, la literatura y los proyectos para la incorporación de esta región al Estado” (Esvertit 2008, 260). La modernidad católica jesuita impulsó en la Amazonia ecuatoriana un proyecto similar a las desarrolladas en Mainas y en Paraguay en el siglo XVIII, “suponía la implantación de una economía basada en la agricultura y la ganadería, lo cual requería la concentración de los indígenas en pueblos estables” (Esvertit 2008, 70).

práctica de interacción social, a la vez colonizar, el territorio de los indígenas para convertirlas en tierras cultivables, enseñándoles nuevas prácticas de cultivos. Es decir un procesos de desterritorialización de los habitantes nativos, tanto en territorio y las prácticas culturales; convertir los territorios indígenas en “zonas de extracción” (Gómez-Barris 2017). De este modo, los indígenas amazónicos sufren una doble intervención, la del paradigma civilizatorio de la modernidad católica y segundo, las formas de producción de la economía liberal (Esvertit 2008; Taussig 1987; Muratorio 1998).

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

Los jesuitas se instalaron en el Oriente por cinco años. Los informes de los jesuitas señalan que en 1875 “más de 200 niños asistían a la escuela de Archidona y también se impartía exclusivamente doctrina a 100 niñas. Para estas mismas fechas en Loreto había casi 200 niños escolarizados y en el pueblo de Napo, estaba prevista la pronta escolarización de otros” (Esvertit 2008, 73). Aunque, los jesuitas estaban obligados a justificar su presencia en el Oriente, por tanto, los informes sobre evangelización responden a los objetivos de mostrar una buena imagen (Muratorio 1998)¹⁴⁵.

Es claro que la visión de articulación de distintas poblaciones indígenas dentro del programa conservador incluye una estrategia y una configuración distinta para la región

¹⁴⁵ Blanca Muratorio (1998) subvierte el imaginario del indígena amazónico, representado de manera general como, dominado, doblegado por la civilización y paternalizados por las misiones religiosas. La historia oral y la historia de vida le permite a Muratorio encontrar las resistencias cotidianas de los indígenas. Estas se producen en las estructuras de significados con los cuales los indígenas lograron mantener la comunidad de grupo, como también prácticas cotidianas de subversiones, “resistencia pasiva”, para rechazar los sistemas económicos y culturales dominantes. “De acuerdo a Osculati los indígenas que permanecían en Tena-Archidona se volvían “poco sociales, insubordinados y ladrones” (Muratorio 1998, 125). El desdén por la religión, la poca asistencia a la misa, el abandono de los poblados, huir del servicio obligatorio a los religiosos, son formas de resistencia a la civilización católica y a la función social de la iglesia.

amazónica¹⁴⁶, delegada a las misiones, y la región de la sierra donde se reelabora en torno al carácter del poder local donde actúan actores como el municipio, las juntas, los intermediadores judiciales, hacendados y más tarde el teniente político como el poder administrativo. En este escenario de “micropolítica”, estos funcionaron “como un ariete que expanden la soberanía del estado nacional frente a los indígenas a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX” (Guerrero 1994, 18). Aunque esta expansión respondía también a las concesiones hechas a favor de la explotación de recurso y de la población por parte de las empresas extranjeras (Taussig 1987).

5.4. Visión conservadora sobre los indígenas y campesinos

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

Este discurso está presente en el pensamiento de Juan León Mera (1868)¹⁴⁷. Es conocida la tendencia dominante del romanticismo en sus escritos. Lo cual nos permite tener esta doble mirada del contexto del siglo XIX: la percepción política de los conservadores y

¹⁴⁶ El texto “La provincia oriental de la República del Ecuador. Apuntes de viaje”, escrita por Rafael Cáceres en 1892, describe una versión cotidiana sobre la relación de los indígenas con las misiones religiosas. En Archidona en “casa de los misioneros están igualmente recogidos unos treinta indiecitos, vestidos y alimentados también por los PP., que además de la Religión cristiana, aprenden las primeras letras y algún oficio mecánico, para los que muestran singular habilidad. He visto á varios de esos niños coser expeditamente hasta en máquina, y trabajar como oficiales de carpintería.” (Cáceres 1892, 25). El informe de Cáceres implica que las misiones católicas no renunciaron a causa de los conflictos con los indígenas, cambiaron su presencia hacia otras estrategias y métodos.

¹⁴⁷ “Mera, hombre de su tiempo, donde no existía el escritor profesional, aunó política y literatura y paralelamente, a partir de 1860 en que fue nombrado Tesorero provincial de Tungurahua, inicia la actividad pública en la que llegaría a ocupar cargos administrativos, políticos y legislativos durante el gobierno de García Moreno y la Restauración. Su conducta se guió siempre por los principios de un conservadurismo católico y ortodoxo, aunque en su juventud fue liberal por poco tiempo. Escaló peldaños muy diversos, de administrador de Correos en Ambato a gobernador provincial, además de diputado, senador y presidente del Senado. También en este terreno dejaría su huella en aspectos tan disímiles como el Himno Nacional y el canto a la memoria de García Moreno (*El Héroe mártir*, 1876), así como una biografía del mismo, *García Moreno*, 1904. Pero quizás su mayor mérito resida en su intento de continuar la labor histórica iniciada por Cevallos. Con la obra, escrita en 1884, pero publicada póstumamente (1932) a cargo de J. Tobar Donoso, *Dictadura y Restauración en la república del Ecuador*, trataría de iluminar el período comprendido entre el asesinato de García Moreno y el derrocamiento de Veintemilla”. Tomado de: Apunte biobibliográfico de Juan León Mera. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: https://www.cervantesvirtual.com/portales/juan_leon_mera/autor_apunte/

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

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

Los imperios de Méjico y el Perú, el reino de los Shiris, todos los pueblos del nuevo mundo que no yacían en completo salvajismo, han tenido su poesía. Algunas de las muchas lenguas que hablaba aquella gente había llegado á cierto grado de cultura, que les hacía capaces de pintar la naturaleza y los afectos del alma con verdad, energía, viveza y unción (Mera 1868, 4).

Desde la perspectiva romántica divide la temporalidad sobre los indígenas, aquellos sujetos históricos que habitaron antes de la llegada de los españoles, de aquellos destaca su valentía y honestidad, resalta la conexión espiritual con la naturaleza, su entorno y con sus deidades. Su descripción de la selva oriental enaltece la autonomía de los indígenas, los ubica en su mundo natural y exótico, donde los personajes son libres de la opresión. Presenta un entorno idealizado como un espacio de genuina autenticidad y pureza. En contraste, Mera dirá sobre los indígenas de su presente, se encuentran en

desgracia, han perdido toda suerte de grandeza, se constituyeron en una “raza proscrita de los incas y shiris” (1868, 13).

Juan León Mera considera que, al igual que la población indígena, también el idioma quichua, como el castellano han entrado en proceso de corrupción. En el escrito¹⁴⁸ de 1868, Juan León Mera critica la hibridación de idiomas entre el español y el quichua, cuestión que se reproducía en la cotidianidad, la alternancia lingüística denominada “mistura escandalosa”. Para su explicación lo hace utilizando una metáfora visual, con lo cual representa a un sujeto grotesco. La hibridación del idioma es la de un hombre que combina la prenda tradicional del indígena con elementos de moda española con un “sombrero adornado con pluma y escápela”, lo cual para la mirada del escritor es una incompatibilidad cultural y estética. Esta perspectiva continua en la lógica dicotómica de interpretar la realidad en características inamovibles a partir de los marcos de conceptualización vigentes en el siglo XIX. Según los criterios de este siglo, el idioma debía mantenerse puro, como la lengua de la “civilización”, mientras la hibridación del idioma y la cultura significaba degradación; está asociado con lo bárbaro y la rusticidad. Esta alocución no es una propuesta personal, forma parte de un amplio auditorio que aprueba y legitima esta diferenciación¹⁴⁹. Este tipo de narrativas contribuyeron a la marginación de la lengua nativa en el ámbito burocrático relegando a una posición subordinada en los programas gubernamentales.

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

Despreciar al pueblo es injusticia y necio orgullo; exponer á nuestros hijos al contagio de los defectos de los hijos del pueblo, es reprensible imprudencia. Moralicemos, ilustremos

¹⁴⁸ “El abuso de la corrupción, si se puede hablar así, ha llegado al punto de hacer una mistura todavía más escandalosa de las dos lenguas, pues hay composiciones en que alternan versos españoles y quichua; cosa que nos repugna cual nos repugna ver un hombre vestido con cullma ó camiseta de indio y sombrero apuntando a la española, con pluma y escarapela”. (León Mera 1868, 19).

¹⁴⁹ Marisol Cadena (2004) explora esta diferenciación en el contexto peruano, alrededor de esta categoría se construye y se negocia factores culturales y raciales como la aceptación social y está vinculada a la educación, la clase social y el género. El discurso opera como simulador para superar el racismo en estos ámbitos, no obstante, al mismo tiempo legitima las jerarquías sociales. Para Cadena el mestizaje es un proceso de desindianización, que permite salir a los sujetos nativos de la identificación de indios. Esta categoría está asociada históricamente con la inferioridad y la exclusión. Por tanto, salir de esta identificación permite reivindicar los elementos culturales indígenas, abandonar una condición social y superar los estigmas asociados a esta categoría (Cadena 2004).

al pueblo; tendámosle la mano para subirle hasta nosotros; pero guardémonos de descender hasta él. (Juan León Mera 1908, 158).

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

5.5. Los conservadores y el quichua

Históricamente el quichua se ha mantenido como una lengua activa, actualizando sus significados y a la vez como un contenido de significantes que da cuenta de los procesos colonial y republicano. Este idioma se ha interpretado desde una mirada teleológica que enfatiza los procesos estructurales entre una lengua que se pierde y la resistencia por los usos comunitarios. Otra interpretación es la perspectiva procesal de los académicos Luis Garcés (2018), Ruth Moya (1993), Blanca Muratorio (1994) y Regian Harrison (2001), donde el quichua se ubica en contextos dinámicos y como una lengua actual (Vizúete 2003: 45-79). Por nuestra parte encontramos que el uso del quichua se produce por personajes de la clase alta, como es el caso del escritor Juan León Mera¹⁵⁰, Luis Cordero¹⁵¹, Vicente Solano y Francisco Salazar. ¿Por qué era importante para la clase dominante la lengua quichua? Esteban Vizúete (2003) plantea como respuesta el interés

¹⁵⁰ Véase el capítulo intitulado “Ojeada sobre la poesía quichua”, Juan León Mera. 1868. *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana, desde su época más remota hasta nuestros días*. Quito: Imprenta de J. Pablo Sanz. También, “Testamento del indio” en *Antología ecuatoriana. Cantares del pueblo ecuatoriano*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1892.

¹⁵¹ Luis Cordero escribió el Diccionario quichua-español y español-quichua (1892). También poemas como: *Rinimi llacta* (1875), *Cushiquillca* (1895), estos se encuentran compilados por Isaac Barrera. 1960. *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana Mínima.

cultural de los filólogos conservadores. Para ellos el quichua significó un objeto literario para vincular con el pasado, pero no como una lengua activa y de uso cotidiano. Otro interés fue promovido por la pastoral y misión religiosa, su intención fue pragmática, la lengua nativa como herramienta para la evangelización, esto se refleja en la edición de catecismos (Vizuite 2003). Nosotros planteamos que el interés del quichua por parte de la élite se explica en la disputa por el lenguaje como capital cultural (Bourdieu 1985). Conocer el idioma de los nativos permite mantener legitimidad y estrategias de interlocución efectiva con las comunidades. Esto conduce a pensar el interés económico de la élite, el quichua era el idioma de los productores, de los trabajadores subsidiarios, de la servidumbre. Como también el interés político, para conocer el pensamiento que tenían los indígenas sobre su principal opositor, la ideología liberal¹⁵².

En este sentido, Vicente Solano constata que conocía el idioma quichua o al menos estaba familiarizado. En el texto “Defensa de Cuenca” (1892) el autor destaca algunas características del quichua como un idioma descriptivo de las propiedades de las cosas, de las virtudes, de su figura y su situación. Al explicar sobre los nombres que asigna los indígenas a las plantas y el uso que hacen de ellas, Solano señala que el idioma de los Incas “contiene las virtudes de las plantas y las cualidades de todos los objetos. Al oír los nombres de las plantas casi se saben sus virtudes” (Solano 1892, tomo 1, 477). En la documentación sobre las plantas “Plantas emenagogas” y “Plantas vulnerarias”, Solano describe sobre los usos de ciertas plantas por parte de mujeres y curanderos como rituales para afecciones, y a la vez constata el buen resultado de este uso.

Sin embargo, esta información es registrada como algo colorido y sin importancia. La clasificación que interesa es la del científico naturalista Carlos Linneo y la confirmación de los nombres de las plantas en la geografía ecuatoriana realizada por Alexander von Humboldt. De manera que a las clasificaciones y usos de los indígenas Solano dirá que esta “distinción no tiene lugar” (1892, tomo 1, 423). De su planteamiento tenemos una doble función. Por un lado, el conocimiento del quichua y de las prácticas indígenas, lo cual implica que los conservadores habían generado varios vínculos con los nativos, ya

¹⁵² Para este debate véase: Vizuite, Luis. 2003. Entre filólogos y misioneros: debates y usos del quichua en Ecuador (1868-1913). *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia* 58: 45-79. Harrison, Regina. 1996. Siglo XIX, la polémica en torno de la valorización del quichua en la literatura, en *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar. Calvo, Julio. 2001. El vocabulario de Velasco 1787: finalidad de su confección. *Lexis XXV* 1: 33-49. Ortiz, Gonzalo. 2001. *El quichua en el Ecuador, ensayo histórico-lingüístico*. Riobamba: Abya-Yala. Kowii, Wankar. 2013. “(In)visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador”. Tesis Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador.

sea por la proximidad por el trabajo en la hacienda, por el trabajo de servidumbre y por la interacción social; lo cual hacía necesaria el aprendizaje del idioma de los indígenas. Por otra parte, Solano demuestra que el paternalismo de la iglesia católica era una acción civilizante. Con esta acción se produjo una borratura del pasado indígena, empujándolo a la memoria institucionalizada, para ubicarlo como muestras en los museos y exposiciones; mientras se negaba el presente de los nativos, intentando borrar la vida social de los indígenas.

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

Por nuestra parte queremos enfocar nuestra atención en el contenido sobre los indígenas. Salazar menciona este tema en el apartado que corresponde al “Apéndice” (1869, 78-79).

Debemos reconocer que el “El método productivo de enseñanza primaria” (1869) es un primer planteamiento escolar para los niños indígenas desde la formación del Estado ecuatoriano, formulado dentro de un modelo. Fue un intento por insertar la lengua quichua en el proceso educativo, como una herramienta pedagógica. El quichua significó en esta propuesta un modo de comunicación e interacción para lograr comprensión de las lecciones. También, como una vía efectiva para facilitar el aprendizaje que se complementa con los materiales bilingües. Es una propuesta estratégica pedagógica que busca eficiencia en la comprensión del contenido educativo.

Además, la propuesta es pragmática al motivar la instrucción de lectura y escritura en quichua. Es cierto que el modelo tiene por objetivo el dominio del castellano, pero, el método no propone un rechazo del idioma nativo, sino una transición progresiva, en las etapas iniciales de aprendizaje, el quichua sería la lengua guía. Pedagógicamente permite al niño indígena insertarse y familiarizarse con el idioma dominante.

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

Por último, el poema “Rinimi llacta”¹⁵³ (1875) fue escrito por Luis Cordero, político ecuatoriano, católico liberal (fue presidente del Ecuador entre 1892-1895). Dice Regina Harrison “Cordero reconoce la importancia de la integración en la formación del estado ecuatoriano y la necesidad de crear una política que mejore la suerte del indio”, de esta manera, la autora encuentra en Cordero una perspectiva indigenista en el siglo XIX (Harrison 1996, 182). Es cierto que Cordero presenta un discurso emotivo y crítico

¹⁵³ ¡Rinimi, Llagta, rinimi may carupi causangapa; mana quiquin llagdashina cuyanguichu runataca! Huarmi, churita saquishpa, ayllucunata cungashpa, cay tuta, quilla llugshigpi, ñanta japinimi, Llagta. Isaac Barrera realiza un compendio de poemas de autores ecuatorianos en *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana Mínima (1960). En su traducción al castellano, Barrera hace una repetida referencia a la Patria, aunque en quichua esta categoría no existe. También, Regina Harrison realiza un análisis como parte de la literatura ecuatoriana: *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, (1996).

sobre la población indígena. Refleja en el escrito las tensiones históricas, la exclusión, opresión y desarraigo, dice el poema “mana quiquin llagdashina cuyanguichu runataca”. Ofrecemos la siguiente traducción: no soy aceptado en mi propia tierra. Con estas palabras el autor representa la desesperanza del indígena, de su tierra, en el cual vive en opresión, despojo, en definitiva, sin dignidad. Este escrito de 1875 demuestra la ausencia del Estado, que no logra agenciar la justicia a las poblaciones indígenas y los abandona en estado de vulnerabilidad. En nuestra interpretación, el poema dice más sobre la subjetividad del autor, antes que del indígena; el escritor es un observador externo. Cordero era un miembro prominente entre los hacendados, lo cual le asignaba una posición de privilegio social, económica y política, cuestión que traza una distancia con los indios. La expresión de empatía es genuina y tiene relación con el contexto histórico y con ello revela las tensiones sociales; esto se expresa en una visión paternalista, así el sujeto indígena es representado como sujeto vulnerable, pasivo y dependiente de una agencia externa, esperando que los redima de su condición. Como lo expresa la poesía, los nativos son incapaces de una decisión autónoma.

5.6. El conservadurismo y la educación popular

La educación liberal instaurada por los independentistas y por los gobiernos liberales en la República significó, para los conservadores, la base de error y la ruina como nación. Una primera consecuencia es la transgresión del orden social que degeneró el cuerpo social, entendido como un organismo. En este sentido, el conocimiento de las letras era necesario en una República. Pero no era para todos. Explicado a partir de la analogía del cuerpo como un organismo, es necesario que cada miembro cumpla una función¹⁵⁴. “A

¹⁵⁴ La Iglesia construyó el discurso de una comunidad salvífica a partir de la analogía del cuerpo. Para Solano, la edad de la Iglesia, la autoridad del Papa y el mantenimiento de las buenas costumbres son la garantía para pensar la sociedad como un cuerpo místico dirigido por Dios y capaz de unir con un vínculo de unidad que de sentido a la República. Al presentar una sociedad fragmentada por ideas radicales, la iglesia se configura como única institución que ha permanecido durante siglos incólume. Había que evitar considerar al ser humano solo en sus relaciones con sus semejantes y mirarlo en el cuerpo social, proyectando con ello un futuro que está en los “designios de Dios y en el orden que ha establecido” (Solano 1893, tomo 2, 151), y así religar o volver a unir a los individuos disgregados. A decir del franciscano, el liberalismo y las revoluciones son acciones fuera de la naturaleza, es un intento de creación humana, apartando de la religión. Es decir, bajo “el imperio exclusivo de las constituciones humanas que no cuentan con Dios, no hay ninguna autoridad, porque el hombre no tiene derecho para mandar al hombre; no hay obligaciones” (1893, tomo 2, 151). Solo la iglesia permitirá moderar conductas, corregir defectos, reprimir vicios. Creía que la religión inspira sentimientos nobles. Quitar la religión de la educación o permitir una religión falsa significaría perder a los jóvenes y dejarlos en la insubordinación, desprecio a sus superiores y corrupción. Fuera de la religión las leyes e instituciones políticas operarían en un desorden absoluto. Aumentarían las “violaciones de las propiedades, del menosprecio del juramento, la avaricia, el egoísmo, ni de todos estos vicios que se llaman nuestras costumbres; todo se concede, y todos convienen en la separación del pueblo” (Solano 1893, tomo 2, 150-153).

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

Otro problema que causó la escuela para la mirada de los tradicionalistas era el ingreso de los hijos de las familias pobres a las escuelas; de manera que no era importante masificar la educación, sino la adquisición de los aprendizajes en cuestiones de trabajo y producción económica. Este criterio está presente en un dialogo compuesto e imaginario, intitulado “La industria” (Solano 1893, tomo 2, 244-246), en el cual dialoga con un campesino, propietario de una parcela de tierra y que había hecho de la agricultura familiar el sustento económico. El tema principal del diálogo es la comparación del rol que cumple el Estado y cómo este afecta a las pequeñas economías. La narración configura un Estado que controla y regula la producción, las importaciones y exportaciones, es decir, un Estado liberal. En la historia, el gobierno gravó con impuestos a los productos agrícolas, lo cual significa para los conservadores el fin de cualquier industria y comercio. Algo que resalta en esta historia es que la familia cambió el rol; las funciones de sus miembros han sido trastocadas. Los hijos ya no trabajan en el campo, ahora se dedican a estudiar en un colegio, uno para abogado y otro para sacerdote. En el diálogo Solano señala que es mejor el trabajo útil, antes que el colegio. Y agrega que, si esos “muchachos no tienen ingenio, ni son educados en la moral, ¿no serán inútiles para V. y nocivos a la sociedad?” (Solano 1893, tomo 2, 245). En esta narración se cuestiona a las familias que insisten en mantener a sus hijos en los centros escolares, y reflexiona que lo único que los hijos han conseguido de los colegios es vagancia y ociosidad. La historia concluye con una moraleja: “Lo que Dios quiere es que los hombres trabajen y coman con el sudor de su rostro; y si trabajan y sudan, entonces echa su bendición y premia una virtud”. Caso contrario, a causa de la ociosidad Dios les entrega a naciones industriosas; de “esta suerte castiga la ociosidad y premia temporalmente la virtud de la industria. Esto es lo que va sucediendo en América” (Solano 1893, tomo 2, 245).

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

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

Benigno Malo (1867) entiende la exclusión de las clases populares de la educación superior en sentido paternalista. Enfatiza que, a pesar de los discursos de igualdad social y acceso a los colegios de ese contexto, los trabajadores y sectores populares “el pueblo”, se encuentra excluido. Por eso, propone la creación de una educación acorde a las capacidades físicas y sociales de los sujetos e inspirado en los principios religiosos. En este orden, Malo expone el discurso educativo del siglo XIX sobre la población popular, esta debía enfocarse hacia la moral católica, a la vez salir de la religiosidad fanática. Esta lectura implica la instrumentalización de la educación para mantener un orden social, antes que una apuesta por un cambio social y menos una transformación. El plan era formar trabajadores dentro de los intereses de los propietarios y que se ajusten a los roles económicos, una educación enfocada para la enseñanza de artes y oficios. Por último, en el escrito de Malo está presente la contradicción social, la presencia de grupos que proclamaban un acceso a la educación, inclusive en condiciones de igualdad y la resistencia de las élites que se oponen para ampliar estos espacios educativos.

5.7. García Moreno, el contexto político

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

Esta mirada dicotómica de la realidad, por un lado, la sociedad en decadencia y la propuesta de la iglesia como la comunidad de salvación, se repite a lo largo de América Latina. Como lo constató José Ignacio Eyzaguirre (Protonotario apostólico para América Latina), quien visitó Ecuador en 1859, en el momento de transición hacia el periodo garciano. El documento intitulado “Los intereses católicos en América, tomo 2” (1859)¹⁵⁵, contiene informes sobre su observación en diferentes países de América Latina. Entre los puntos centrales destaca el rol del catolicismo en la sociedad. Dice el autor, solo esta doctrina contiene los principios para organizar la sociedad y los fundamentos que pueden dirigir la vida política de las naciones. La sociedad descrita por Eyzaguirre se encuentra en anarquía y violentas revoluciones, se muestra preocupado porque el liberalismo gana cada vez más espacios que pertenecían al tradicionalismo y prioriza el avance material antes que las cuestiones espirituales que son verdaderas. Otra denuncia es contra el regalismo, por el cual la iglesia es sometida bajo el poder civil, el cual es un sistema humano y temporal. La solución que plantea es la “reacción religiosa”, lo cual significa, renovar la vida espiritual y la regeneración de la sociedad a través de la fe. Se requiere la libertad de la iglesia frente a las restricciones del regalismo y promover la libertad política auténtica que se encuentran en la doctrina católica y no caer en la trampa de la libertad errónea promovida por el liberalismo. Además, dice este autor, que estos engañan a la población ofreciendo caridad, fraternidad y filantropía para formar sectas separadas del cuerpo católico, quienes perduran a pesar de combatirlos a través de la prensa y desde las leyes a través del poder

¹⁵⁵ El primer tomo comprende sus viajes por Brasil, Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Chile, y Perú. El segundo tomo contiene su recorrido por Ecuador (cap. I-VI), Colombia, Venezuela, México, y Centroamérica y las Antillas. Eyzaguirre espera que estos libros ilustren a “los americanos para contribuir al triunfo de los principios católicos en todos los espíritus mejorando la condición religiosa de los pueblos hace feliz su situación política” (Eyzaguirre 1859 tomo 1, VI)

legislativo. Los acusa de dividir la sociedad en dos partidos encontrados y opuestos, entre aquellos que profesan la fe y quienes siguen el materialismo (Eyzaguirre 1859).

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

Este contexto sirvió para la campaña de García Moreno. Esta consistió en leer los tiempos y utilizar el catolicismo a su favor, como estrategia política¹⁵⁶. En su programa político, planteó la necesidad de regenerar la familia y la sociedad a través de la piedad, proteger la fe católica, impulsar una política de intervención del Estado sobre los aspectos individuales. Así lo señaló en su discurso ante el Congreso de 1869, donde

¹⁵⁶ El catolicismo empezó a reafirmar su papel en el marco de la influencia del pensamiento liberal. Estos cambios dentro del catolicismo responden a un proceso que inició el Papa Pío IX, cambios en sentido doctrinal que conjugan entre la secularización y la construcción de un orden laico, denominado “crisis modernista” que se expresó en la acción política del garcianismo. Es necesario señalar que para el contexto del garcianismo la iglesia católica culminó su recomposición política (que lo había empezado en la construcción de la República). Esta recomposición se produjo no solo en Ecuador sino en Latinoamérica y Europa. Carlos Espinosa y Cristóbal Aljovín consideran que la “lucha conservadora-liberal en Ecuador se insertaba en las “guerras culturales” que convulsionaron el espacio transatlántico y que tenían que ver con la aparición de un “nuevo catolicismo global” (Espinosa y Aljovín 2015).

esbozó su visión política para este periodo¹⁵⁷. Enfatizó el respeto a la religión católica y la adhesión a la Santa Sede. Planteó una educación fundamentada en la moral, la fe y la construcción de una sociedad guiada por principios religiosos. De manera paralela también propone una agenda de desarrollo, que responde a políticas nacionales como la construcción de infraestructura, el impulso a la agricultura, la industria y el comercio. En lo jurídico el fortalecimiento de las garantías para la propiedad privada. Asimismo, su discurso sobre el orden y la estabilidad evidencia el autoritarismo, se muestra firme frente a la anarquía, el crimen, la demagogia y ofrece una represión inmediata. Por último, se establece para la designación de funcionarios públicos, criterios de mérito y aptitudes para desempeñar el cargo. “En una palabra, dice García Moreno, todo lo que tienda a hacer del Ecuador un país moral y libre, civilizado y rico, he aquí lo que me servirá de regla y de guía en el ejercicio del poder supremo” (Berthe 1892, 119-120). Este enunciado manifiesta su visión política, orientado a la construcción de una nación, donde era imperativo retomar la moralidad tradicional, sin caer en el fanatismo, establecer la libertad, entendida en la espiritualidad católica donde Dios es la autoridad y el Gobierno su representante, la consecución de la civilización y la generación de riqueza; estos elementos son planteados como fundamentales para el desarrollo social y político. En este contexto la educación significó una herramienta para moldear la sociedad y el diseño respondió a la demanda de la población, sobre los cuales, como ya lo hemos analizado en los párrafos anteriores, resonaba el temor que implicaba la administración política liberal.

En 1875 García Moreno proclamó su candidatura, con lo cual buscó afianzarse en el poder por un tercer periodo. En su propuesta de campaña planteó la necesidad de consolidar la “religión, orden, libertad y progreso material”. Esta frase se convirtió en una consigna política. Funcionó. Ganó las elecciones. El periódico *El Bien Público*, (No 21, del 28 de febrero de 1875), describe el programa político de entonces, recordando a la gente sobre el liderazgo de García Moreno, la estabilidad política alcanzada, el

¹⁵⁷ “Respeto y protección a la religión católica que profesamos, adhesión incontestable a la Santa Sede, fomento de la educación basada sólidamente en la moral y la fe, complemento y difusión de la enseñanza en todos sus ramos, conclusión de los caminos principiados y apertura de otros, según las necesidades y recursos del país, garantías para las personas y la propiedad, para el comercio, la agricultura y la industria, libertad para todo y para todos, menos para el crimen, represión justa, pronta y enérgica de la demagogia y de la anarquía, conservación de las buenas relaciones con nuestros aliados, con las otras naciones hermanas, y en general, con las demás potencias con las que nos ligan vínculos de amistad y de comercio, colocación en los empleos de los hombres honrados, según su mérito y aptitudes”. (Berthe 1892, 119-120).

avance social, la protección de las virtudes que sirven tanto en la vida social y espiritual, por último, “libertad para el bien”. Son descritas como logros alcanzados. A la vez el periódico marca el contraste entre el pasado, caracterizado por un “régimen de barbarie y corrupción”. A la vez, denuncia a la oposición, (que cada vez va en aumento) identificándolos como “enemigos de la Patria”, defensores del liberalismo y del antiguo régimen, que emplean la calumnia, el desprestigio y utilizan la prensa para quitar credibilidad a su administración¹⁵⁸.

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

En este periodo se aprobó dos constituciones, en 1861 y 1869. La primera Constitución es radical en la autonomía y jurisdicción de los municipios, con lo cual ganaron una jurisdicción y autonomía sin precedentes; tiene una fuerte connotación federalista, por la presencia de legisladores liberales que no facilitaron la aprobación de una legislación a la medida de García Moreno. Este regionalismo obstaculizó la coordinación nacional de la educación, moralización o proyectos de construcción de infraestructura (Williams 2011). En cambio, la Constitución de 1869 nacionalizó los municipios y se canalizó por medio de ellos la ética de moralización y una institucionalidad estatal.

La articulación de la legislación y las políticas evidencian el problema del centralismo, este se había construido como una contrapropuesta a la organización y la fuerza que tenían los poderes regionales, que generaba cierta autonomía para los municipios. Este

¹⁵⁸ García Moreno, el Candidato popular para la Presidencia de la República, 1875-1881. *El Bien Público, Periódico Semanal* No 21, año 1º (28 de febrero de 1875).

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

5.8. García Moreno y la educación

La educación se convirtió en el centro de disputa, considerado como medio para llegar a las familias con su mensaje político y esto se realizaba en clave cristiano, también como una institución para insuflar ideales civilizatorios. Este discurso está latente en el primero y segundo periodo, como lo describe Pablo Herrera en su libro “Apuntes biográficos del Gran Magistrado ecuatoriano, señor doctor don Gabriel García Moreno” (1895). En Ecuador no debía existir una “escuela sin Dios”. Había que salvar la educación de los niños, hacia un entorno de valores¹⁵⁹. Para ello era necesario contar con preceptores virtuosos y comprometidos con la fe. Cambió y masificó la educación de las primeras letras, que para la visión de Pablo Herrera (1895) “apenas existía”. Estas pocas escuelas, eran precarias con una enseñanza restringida a nociones básicas de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana (Herrera 1895). En este sentido se construyó una coyuntura política para enfatizar la transformación de las escuelas, como una acción urgente. Este discurso educativo se constituye en un giro político, de una educación decadente y en peligro a causa de los liberales, ahora se convierte en una herramienta que todos deben acceder porque es el impulso para el progreso. El programa también contempló colegios con un enfoque educativo riguroso y práctico, que debía incluir las ciencias naturales y las exactas, con docentes calificados y locales

¹⁵⁹ Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

adecuados. Además, se incrementó la educación de la mujer, instalando colegios especializados, liderados por órdenes religiosas. Se suma la idea de progresar en las artes y las ciencias, para ello debía capacitar a maestros ecuatorianos y convertir en científicos especializados y capacitados en Europa.

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

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

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

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

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

En cambio, entre las diferencias encontramos que esta última ley amplía el control gubernamental sobre las instituciones privadas. Designa un mayor control del gobierno sobre las instituciones públicas y privadas, a los cuales exige mayor supervisión. En términos actuales diremos que es una Ley presidencialista¹⁶⁰; dedica varios artículos para enfatizar la intervención directa del gobierno en las decisiones que corresponde por delegación a los gobiernos locales. Reglamenta las funciones y concede autonomía a la educación superior. Regula la educación libre (privada y laica) con supervisión formal y sanciones a quienes incumplan las normas. Se acentúa la escolaridad graduada. Se prohíbe abrir colegios sin antes fundar una escuela primaria.

Por otra parte, el tema de las escuelas libres está presente en las dos leyes, se dedicó un capítulo completo para regular su accionar. Es nuestra interpretación que las escuelas libres se refieren a las escuelas privadas, con la participación de personas laicas. Dice el documento: Son establecimientos de enseñanza libre, los fundados y sostenidos por corporaciones o personas particulares y los seminarios diocesanos. Esta regulación

¹⁶⁰ “El presidencialismo consiste en la atribución exclusiva que se le otorga al presidente de la República para legislar, legislar, nominar dignidades, controlar la economía nacional, ser la máxima autoridad de la Fuerza Pública y definir y dirigir la política exterior. Estos poderes entregados al Ejecutivo, con pocos recursos de control, tienden a ser ejercidos con autoritarismo y con abuso de poder” (Granda 2004, 83). Sobre los tipos de presidencialismo véase. Lanzar, Jorge. 2001. (compilador). *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

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

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

El programa educativo de García Moreno incluyó métodos agresivos, como la amenaza, el castigo, la fuerza y represión para obligar la asistencia a los lugares de enseñanza. Consideraba que, a la gente “campesina hay que hacerla el bien por la fuerza; pero para que el uso de esta sea lícito, es necesario primero que la justicia le dirija y segundo que no quede otro medio de hacer el bien” (Pattee 1944, 325-326). En este enunciado se visibiliza la política paternalista y déspota, que justifica el uso de la fuerza para un fin escolar; implica la legitimación de la coerción autorizada por la ley, cuyo uso queda

condicionado, para usarlo al no existir otras formas de conseguir el objetivo deseado. Este enfoque, aunque está orientado al bien común, termina por acentuar las relaciones de poder asimétricas y la subordinación de los nativos.

Por otra parte, con la reforma a la Ley Orgánica de Instrucción Pública, realizada en 1871, normó la obligatoriedad de la enseñanza primaria a los infantes, hasta los doce años, haciéndolos responsables a los padres, tutores y personas que tienen a su cuidado o que aprovechan de los servicios y trabajo de los infantes a enviar a las escuelas. Para los tutores que no se ocupaban de enviar a los niños al catecismo y a aprender a leer y escribir, estos debían pagar una multa anual entre tres y diez pesos por cada niño que tuviere bajo su cuidado. Además, definió que a partir del año 1882 la contribución del trabajo subsidiario sería pagado únicamente por los varones que no aprendiesen a leer y escribir.¹⁶¹

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

Tabla 5.1. Distribución de escuelas en Ecuador, 1875

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

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

¹⁶¹ Ley, adicional a la de Instrucción Pública, de 1874. En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares expedidos en 1869, 1870, 71,72,73 y 74. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional Eugenio Espejo, página 284.

Para el final del periodo de García Moreno existen 526 escuelas; aproximadamente 31100 estudiantes. 140 escuelas tienen locales propios y 399 pagan alquiler. El Informe ministro Francisco Javier León (1875) describe problemas como la centralización de las decisiones sobre los contratos y despidos de los maestros, lo cual impide realizar cambios de preceptores hacia otros lugares. También, la falta de recursos para levantar infraestructura y carencia de materiales pedagógicos. El gobierno ha entregado muebles y otros enseres; en cambio, para la compra de pizarras y otros útiles se organizó a los padres de familia para su contribución.

5.9. Garcianismo y los indígenas

El conservadurismo instaló en Ecuador el discurso dicotómico entre la verdadera y falsa civilización; pertenecer a la luz de la verdad o la oscuridad; entre la doctrina evangélica y un liberalismo pagano. En el documento “El Congreso Ecuatoriano a la Nación (16 de agosto de 1875)¹⁶², Juan León Mera, esboza los alcances de la educación para la población indígenas, descrito con conceptos paternalistas, moralistas y religiosos. Los indígenas, una clase “degradada y envilecida”, empezaban a entrar en los “senderos de la verdadera civilización”, se había logrado transmitir a ellos los “primeros elementos del saber humano”, es decir, la enseñanza de conocimientos básicos, la lectura, escritura y aritmética. Enfatiza el modelo aplicado que incluyó la enseñanza de los maestros quienes debían cumplir su papel de guías espirituales, apuntando a la formación de la inteligencia y el carácter, desde una visión paternalista. Mera propone integrar a los indígenas a la estructura social, a la “comunidad cristiana”. Su discurso señala que, con la alfabetización de los indígenas se pretendió crear ciudadanos obedientes acorde al orden social jerárquico y moralmente alineados para la convivencia social (Discurso de Juan León Mera 1875).

Si bien el sistema educativo había avanzado principalmente en las ciudades y poblados más grandes. No así entre la población indígena. Al revisar los informes producidos por los inspectores y gobernadores provinciales, entregados a Francisco Javier León, Ministerio del Interior (1875), constatamos un problema sobre la situación educacional de los indígenas. Estos informes realizan poca y ninguna referencia sobre los indígenas. La mayoría de los documentos realizan solo ambiguas menciones, como es el caso del

¹⁶² Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

Gobernador de la provincia de Imbabura Juan M. España. El autor escribe: la instrucción pública “olvidada ésta, casi por completo en tiempos anteriores, hoy se encuentra organizada de tal manera que se halla al alcance de toda clase de personas así de españoles y mestizos, como de los indios y negros.”¹⁶³

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

Por otra parte, los informes ponen en evidencia las subjetividades y los criterios con los cuales construye el informante su argumento. En este sentido se convierten en fuentes de interpretación. Este es el caso del Informe de la provincia de León. Escribe el informe Aquiles Iturralde inspector de escuelas¹⁶⁴. Presenta una visión de prejuicio y discriminatoria hacia los indígenas. Las prácticas de los nativos, significa para la mirada exógena paganas, inmorales y sin sentido. El documento reconoce en los indígenas su participación en las actividades económicas, como la fabricación de bienes textiles, no obstante, lo menciona de manera condescendiente, representándolo como sujetos con “instinto mecánico” y subordinados a los comerciantes que los controlan. Sus tradiciones y prácticas son evaluadas desde un criterio que exalta los valores occidentales, particularmente aquellos asociados con el catolicismo y la moral conservadora.

Por otra parte, también se generó tensiones y resistencias estructurales en los territorios rurales. En esta misma provincia los indígenas decidieron no enviar a sus hijos a la escuela, dice Iturralde: “quienes por la ignorancia que nos legaron nuestros antepasados, creen, les será perjudicial sacarlos del humillante estado en que se encuentran.”¹⁶⁵

¹⁶³ Informe de Juan España Gobernador de Imbabura. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”, página, 33.

¹⁶⁴ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 204.

¹⁶⁵ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio... página 204.

Planteamos que la decisión de no enviarlos responde más bien a una resistencia por la desconfianza hacia el sistema educativo. Además, se suma la política de obligatoriedad. Esta coerción produjo mayor resistencia. Los indígenas interpretaron esta acción Estatal, como un mecanismo de imposición de los valores occidentales, en perjuicio de las tradiciones indígenas. También, para los nativos enviar a sus hijos un día completo (mañana y tarde) a la escuela, significaba inactividad de los niños. Ellos dejaban las actividades cotidianas y esto era una amenaza para su organización familiar; y menos cuando la educación planteada por el Gobierno no respondía a las necesidades de los indios. Una solución a este problema fue “el de destinar para los niños indios solamente medio día de escuela, a fin de que la otra mitad la empleen en ayudar y servir a sus padres”.¹⁶⁶ Una respuesta pragmática planteada por Juan León Mera, quien creía que no había necesidad de emplear tanta diligencia y esfuerzo para calmar los ánimos y lograr que los nativos envíen a sus hijos a la escuela.

En definitiva, algunos indígenas decidieron no enviar a sus hijos a la escuela. Otros optaron por abrir espacios propios de enseñanza. Es el caso del indígena Manuel Unapanta, de la parroquia de San Felipe, “que sin ninguna remuneración da lecciones a un número considerable de niños en su casa de habitación”¹⁶⁷. Esta práctica responde a una iniciativa personal y no pertenece a la organización estatal católica de García Moreno, aunque aparece en el informe del ministro del Interior Francisco Javier León. Unapanta no cobró ninguna remuneración; en cambio, el mismo Informe describe que los maestros de las escuelas rurales de los anejos de Habaspamba, Chabaspamba y Piganta de Perucho, cobran un sueldo de diez pesos mensuales cada institutor. Tampoco, pertenece al grupo de indígenas normalistas que estudiaron con los Hermanos Cristianos; el Informe de Yon-José de 1875, nada dice sobre esta práctica. Manuel Unapanta es para nosotros un caso emblemático, que puede tener su réplica, quizá no documentada, que se llevó a cabo en el siglo XIX¹⁶⁸. Se desarrolló en un contexto

¹⁶⁶ Informe de Juan León Mera Gobernador de la provincia de Tungurahua. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 230.

¹⁶⁷ Informe del ministro del Interior Francisco Javier León. En Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, don Francisco Javier León, dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1873, página 64. Bibliothèque Diplomatiques numérique BDN: un site des Archives diplomatiques. <https://bibliotheque-numerique.diplomatique.gouv.fr/ark:/12148/bpt6k91072517/f69.item.texteImage>

¹⁶⁸ También, queremos mencionar la escolaridad del indígena Alejo Sáez, documentado por Alfredo y Dolores Costales. Escrito en un estilo narrativo describe a Sáez ingresando a una escuela pública en el anejo de Pulucate (Chimborazo). Hijo de agricultores; llegó a tener contacto con la familia de Pacífico Gallegos, un militar de visión liberal, quien le adoptó y le impulsó a terminar la escuela. Con la ayuda y patrocinio de esta familia ingresó a una escuela particular en Riobamba, perteneciente a Darío Emigdio

marcado por la desigualdad social y cultural; da cuenta de la ausencia del Estado y la presencia formal de una escuela. Expresa una conciencia educativa llevada a la práctica de manera proactiva: hizo de su casa una escuela.

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

Por otra parte, la justicia exige que se haga respetar y obedecer la ley por los más poderosos, por los habituados a violarla, es decir, los ricos y propietarios. Principie, pues, por estos, amenazándoles con las multas si nos enseñan o hacen enseñar a los hijos de sus peones y criados; y entonces pase a los pobres campesinos y a los indios sueltos, los cuales, sin necesidad de multa, harán lo que hagan los señores Holguín, Villagómez, Álvarez, etc. (Pattee 1962, 325-326).

Por una parte, la crítica explícita a los propietarios y terratenientes implica una estrategia política para presionar a este grupo. Es posible que García Moreno haya usado este tema como una persecución política. No obstante, el texto constata que los sectores privilegiados tenían influencia significativa sobre la población nativa, actuaron como intermediadores en la implementación de la política. Esto fue evidente en la Provincia de León. Dice Aquiles Iturralde, “creen, les será perjudicial sacarlos del humillante estado en que se encuentran y que este falso principio se hace igualmente sensible a ciertos propietarios que juzgan perder la sumisión y el trabajo de la raza indígena si esta llega a ilustrarse.”¹⁶⁹ Los hacendatarios conocían y hablaban la lengua quichua (al menos una mayoría), en este caso utilizaron como una ventaja para influir con el pensamiento conservador. Principalmente en lo referente a la categoría trabajo,

Mancheno, un preceptor que abrió una escuela privada, dedicado a la enseñanza primaria en el cual utilizaba el método lancasteriano. Esta interacción con la cultura blanca-mestiza le permitió a Sáez comprender una realidad social diferenciada y su sistema de exclusión. También la proximidad a la ideología liberal hizo de este indígena una figura política, que en 1884 lidere un levantamiento contra el cobro de diezmos, movimiento que fue reprimido y terminó encarcelado. Más tarde se uniría a la Revolución Liberal, logrando un reconocimiento por sus méritos como General de la República, aunque para inicios del siglo XX fue más bien un reconocimiento simbólico. La biografía sobre Alejo Sáez se encuentra en el libro de Alfredo y Dolores Costales. 2001. *El legendario General indio Alejo Sáez*. Quito: Abya-Yala. Este texto responde al contexto de los levantamientos indígenas durante la década de 1990 y 2000 con lo cual los autores intentan demostrar el pasado indígena sobre los movimientos sociales y la memoria de líderes y la construcción de héroes indígenas. También el texto visibiliza el proceso de formación de un movimiento y la participación de los indígenas en la Revolución Liberal.

¹⁶⁹ Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 204.

como característica esencial del nativo, quien debía dedicarse a cosas productivas antes que dedicar tiempo para el aprendizaje.¹⁷⁰ Los propietarios de tierras no estaban preocupados para que los indígenas lograsen una conciencia educativa. El temor fue el interés económico, la pérdida de mano de obra barata, como también el mantener la estabilidad social, evitando los conflictos.

5.10. Hermanos de las Escuelas Cristianas

La educación en la coyuntura política de García Moreno significó la emergencia de una corporación extra-nacional, los Hermanos Cristianos, a ellos “delegó la regulación moral y la generación de cohesión social” (Espinosa y Aljovín 2015). La llegada de esta misión (1863) fue una estrategia política del Gobierno para detener el impulso de secularización. Como hemos revisado en el capítulo correspondiente sobre Vicente Rocafuerte, su política abierta a la libertad de creencias y con ello el acceso de actores con ideología protestante. Más tarde el gobierno de Urbina reformó la educación hacia la libertad de enseñanza, abriendo con ello espacios para impartir materias y lecturas de textos fuera del canon regido por la iglesia.

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

¹⁷⁰ Sobre la categoría trabajo, debemos preguntarnos sobre el principio Andino de *ama quilla*, *ama llulla*, *ama shua* y el uso que dieron por parte de los propietarios de tierras. Estas categorías se aproximan más bien hacia la relación con la propiedad privada, su producción y trabajo subsidiario y de expresar los criterios subjetivos, al igual que una confesión (no mentir). Esta trilogía responde a una caracterización cristiana católica. Frente a los valores andinos como la reciprocidad, la redistribución, características presentes en la cotidianidad.

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

El Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas¹⁷¹, expone los alcances realizados alrededor de la educación hasta 1875. Dice el informe “Hay en la República 9 establecimientos, de los cuales 3 están en Quito, que son el de la Comunidad Principal, el de la Escuela de Artes y Oficios y el del Noviciado, 1 en la provincia de Guayaquil, otro en Cuenca, 1 en Latacunga. 1 en Loja y otro en Guaranda”¹⁷². Además, en Quito se encuentra en funcionamiento la Escuela Normal con 10 alumnos, indígenas que estudian con una beca del Gobierno, que los asiste con una pensión de 9 pesos mensuales para los alimentos y demás gasto y suministra un vestido completo cada año. De estos 5 alumnos aprobaron los exámenes como maestros de escuela y se dirigen para enseñar en la provincia de Imbabura y Loja. Sobre esta Escuela Normal, dice Terán (2015), que no logró su cometido; más tarde fue clausurada. Como también para 1875 doce misioneros regresaron a su país de origen, porque no lograron habituarse en Ecuador.

El Informe del Hermano Yon-José no diferencia a estudiantes indígenas, no obstante, menciona a niños pobres que reciben suministros en el convento de las hermanas de la Caridad. Sobre la atención a los niños pobres se especifica que esta misión atiende alrededor de cuatrocientos niños, también ochenta niños en el Convento de las

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

¹⁷² Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Yon-José. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional, página 168.

Hermanas de la Caridad, quince en la escuela de La Merced que reciben lista de útiles y la Comunidad de la Escuela Principal apoya con una beca de estudios a cinco niños.

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

5.11. Catequesis como instrucción

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

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

tercera categoría está diseñada para los individuos ciudadanos, esta educación responde a aprendizaje de especialidades como historia universal, geometría, música, idiomas. La educación en cuanto especial tiene el objetivo de construir una buena reputación, aceptación y respeto social Carreño (1853).

En el caso ecuatoriano es conocido el “Catecismo de Geografía de la República del Ecuador”, que incluye un capítulo de historia escrito por Juan León Mera y publicado en 1875. Este documento nos muestra los datos que los estudiantes memorizaron y difundieron en su momento en la cotidianidad social. Al analizar los temas sobre instrucción e indígenas, encontramos lo siguiente: El capítulo IV está dedicado a la Instrucción pública. Presenta una cuantificación del número de escuelas de niños y niñas; la distribución de las escuelas por provincias y el número de alumnos. La información del Catecismo coincide y corresponde aproximadamente a los datos presentados por el ministro Francisco León, el cual lo analizamos en los acápites anteriores. En cuanto a las rentas para las escuelas primarias, la respuesta es con los fondos que proporcionan el erario, las municipalidades y los colegios que tiene fondos sobrantes. Hay varias escuelas particulares sostenidas por los padres de familia. Además, incluye información sobre el número de colegios, seminarios, las materias que se imparten, el trabajo de la misión de los Hermanos Cristianos, entre otros datos.

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

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

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

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

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

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

En el periodo de García Moreno estaba en uso el catecismo para indígenas intitulado “Preguntas sinodales”, edición actualizada de Apuy Yaya por P. Figueredo en 1754¹⁷³. Este sirvió en la enseñanza para los indígenas, en las parroquias, escuelas rurales y en las haciendas. Traducida al quichua para dos dialectos, uno para los indígenas del centro de Ecuador y otro para los indígenas del Napo. El libro tiene características especiales, se basa en la aceptación por su antigüedad y es una versión corta y breve, es decir un catecismo diseñado para los indígenas que no frecuentan la catequesis, ya sea porque los hacendados no los querían enviar a estas reuniones o porque aquellos no querían asistir (Pérez 1898). También, el obispo de Quito Luis Francisco Romero escribió un breve catecismo en español y quichua intitulado “Breve introducción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito”, publicado en 1753, texto atribuido a Tomás Nieto Polo del Aguila¹⁷⁴.

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

Desde los ocho o diez hasta los diez y ocho años, si pertenece a padres conciertos, tiene, por ser longo el deber de concurrir en ciertas noches y mañanas de la semana a la hacienda de los patrones a aprender la doctrina cristiana, enseñada por otro longo mayor o por un ciego (...). Esta enseñanza que nada enseña, porque tampoco sabe el maestro

¹⁷³ Contiene la “Doctrina más popularizada y la más antigua que se conoce en el Ecuador”; antes de esta última versión se encuentran también las ediciones de 1583, 1641, 1754, 1892 y la de 1895; estos son hexaplas en castellano y quichua. La traducción se realizó con referencia en el catecismo de P. Ripalda. Mientras que para la versión quichua se ha revisado la traducción de P. Figueredo de 1754. (Pérez 1898).

¹⁷⁴ Además, son conocidos los textos de contenido doctrinal y de catecismo, los cuales merecen su propia investigación: el “Directorio de las doctrinas quichuas en el Ecuador” de los padres Leonardo Gassó y Manuel Guzmán publicado en 1898. El folleto “Doctrina y catecismo popular en castellano y quichua” y “La lengua quichua (dialecto del Ecuador)” publicado en 1896 de Leonardo Gassó. El “Vademécum para párrocos de indios quichuas” de Juan Bautista Grimm publicado en 1903. El “Catecismo para los indígenas” de Juan Gualberto Lobato, indígena de Cacha (Chimborazo) publicado en 1881, también Cruzpac ñan (1882) y “Oraciones, doctrinas y cánticos en quichua” (1885). Por último, “Ecuador runacunapaj rezana libro” del padre francés Julio Paris (1892).

lo enseñado, no es gratuita, pues los patrones han establecido la costumbre de obligar a los longos al trabajo de la faena por dos o tres cuartos de hora; faena reducida, eso sí, a un trabajo proporcionado a las fuerzas de semejantes obreros (Cevallos 1887, 453).

En la narración de Cevallos emerge algunos detalles: primero que los hacendados habían encontrado una forma de evitar la participación de los curas, que implicaba el pago por los servicios de enseñanza y habían organizado con los propios indígenas para guiar el tiempo de enseñanza. Segundo, con esta descripción Cevallos planteó la denuncia sobre la situación de la enseñanza católica en la vida social de los indígenas: “enseñanza que nada enseña”, que hacía necesaria una reforma católica. Tercero, los propietarios de las haciendas decidieron cambiar las formas y horarios de trabajo a cambio de permitir el tiempo para la catequesis, los indígenas tenían menos tiempo para el mismo trabajo o debían realizar trabajos que exigían el uso de mayor fuerza. En definitiva, el catecismo llegó a formar en la hacienda un sistema de mayor usufructo del trabajo de los indígenas¹⁷⁵.

Otra causa sobre lo que sucedía en algunas haciendas era la despreocupación de los curas párrocos, que desatendían la espiritualidad de los nativos, por la distancia intransitable hacia los anejos, de manera que la misa se impartía solamente los días de fiesta (Vizúete 2023). Eyzaguirre constató la falta de instrucción religiosa, por lo cual la población indígena se encuentra en condición “semicatólica”:

La falta de instrucción religiosa hace que las masas sean solamente semicatólicas. La raza indígena permanece ignorante, y sus costumbres no tienen de moral sino el sufrimiento y el trabajo, hábitos adquiridos por la opresión y la miseria, que solo sirven para hacer más infeliz al que más sufre, sin siquiera tener el mérito de hacer de sus sufrimientos una virtud por falta de libertad. Algunos pocos que gozan de este bien son más laboriosos, pero no más morales, por falta de instrucción; este mal no sería irremediable, si el sistema de educación se mejorase. (Eyzaguirre 1859, 38)

¹⁷⁵ Al final del capítulo Cevallos plantea una reforma cultural que afecte la relación social a favor de los indígenas. Dice el texto: “Debemos también añadir que casi todas las legislaturas han dictado disposiciones que tienden a mejorar la condición de esos infelices, y que gozan de unos cuantos privilegios decretados en favor suyo. Pero no es de leyes ni de privilegios que necesitan más los indios, sino de que las otras castas mejoren sus costumbres sociales. Una vez que estas no los desprecien ni se arroguen el derecho de mandarlos gravosa y despóticamente cuanto se les antoja; que los niños traviesos aprendan a considerarlos como a sus semejantes; que el soldado no obligue al indio aguador que encuentra en la calle a llevar al cuartel el agua que él debía cargar o pagar a quien se ofreciere a servirle; que el párroco le mire como a hermano, más todavía, como a su hijo, pues el párroco es el pastor y el padre de la grey puesta a su cuidado y protección; entonces, es bien seguro, el indio se conceptuará tan hombre como nosotros” (Cevallos 1887, 467). Un mecanismo social para este objetivo es lo que Cevallos denominó la desindianización.

Eyzaguirre observa que la condición del indígena carece un mínimo de moral y menos de libertad. Esta opresión es sistemática, con el cual se mantienen a los nativos en estado de ignorancia y se priva a las comunidades las herramientas para que puedan resignificar el sufrimiento en términos religiosos. Critica la estructura social, creada por el liberalismo que perpetúa la desigualdad, y lo describe como un sistema educativo incapaz de remediar a la población. Dice el autor, que este movimiento político ha encapsulado el pensamiento de una época, que fomenta el orden social y la identidad a través de la educación religiosa (Eyzaguirre 1859).

No obstante, fuera de estas lecturas, los eventos dentro de la hacienda tenían sus propias dinámicas. La visión del cura de Machachi Javier Xaramillo¹⁷⁶, quien escribió un informe sobre la situación de los indígenas de Machachi al Gobernador de la Capital Francisco Aguirre, describe una hacienda donde no se puede realizar la misa por ausencia de los indígenas, que deciden no asistir, de esta manera se alejan de la espiritualidad y moral católica. Jaramillo está preocupado porque los indios no logran incorporar en su vida social las buenas costumbres, conocimiento doctrinal y modales racionales.

El escrito del cura implica que la hacienda no es monolítica. No logró cerrar el ingreso de ideas contrarias al catolicismo, que quieren “acabar con la religión”. Además, dice Jaramillo: “de las formas políticas cosmopolitas en teoría respiran el adelanto de los pueblos; pero que en la práctica son los más sedientos de la sangre indígena y que se acabará la religión como sus haciendas, están llenos de [...] ateístas prácticos”. Este contenido es una reacción al pensamiento liberal y quizá radical, que encontró formas de difusión hacia la hacienda. Nosotros interpretamos que la interacción de los indígenas permitió conocer la realidad social y adecuarse a los contextos, su contacto con los administradores de la hacienda, por los servicios prestados en las casas de los terratenientes, en los catecismos con los clérigos y en la cotidianidad de los poblados, estos espacios se convirtieron en fuentes de información para formar redes y canales informales de difusión.

5.12. Manifestación de Latacunga

Los indígenas aprovecharon la oralidad combinando con la escritura para hacer eco de las situaciones políticas y lo hicieron en su propia lengua. Como fue el caso de los

¹⁷⁶ Reclamo de los indígenas de Machachi. AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, 1837.

indígenas de Latacunga, quienes escribieron un volante sobre las elecciones de mayo de 1875. El texto lleva por título “Manifestación de Latacunga”¹⁷⁷ (1875), escrito en quichua. Al enfocarnos en el contenido encontramos que es una propuesta de participación política, en el cual manifiestan su conciencia política. El documento esboza el debate principal sobre las elecciones de 1875. Proponen apoyar al candidato Salazar porque es su derecho ciudadano, dice en quichua: “ciudadano cuna nig tucuchun”. Reconocen sus límites en cuanto a una escritura formal, y apelan a unirse a pesar de su analfabetismo, en un solo colectivo para reivindicar sus derechos de participación en las elecciones, de esta forma manifiestan su desafío a la hegemonía política representado en el poder local por el cura y el teniente político. El texto denuncia cómo las élites manipulan las elecciones y los utilizan en este tipo de campañas, como lo habían hecho en las elecciones pasadas. Con lo cual demuestran que en este contexto se producía campañas políticas para esta población. Mencionan a un sujeto de apellido Oquillas que recorre los cantones de Guaranda y Latacunga recogiendo firmas para participar como candidato. Los escritores insisten, no apoyar esa candidatura y no realizar la señal de la cruz, un signo con el cual los indígenas analfabetos representaban su firma en los documentos legales. Por último, es una reivindicación indígena. Utilizan el idioma quichua, con lo cual se salen del canon formal de escritura. Actualizaron la lengua nativa y tradujeron el lenguaje político, aparecen nociones como elección, participación, ciudadanía, que responden a valores democráticos y son puesto a los oídos de la población nativa. También emerge significantes como “unión de los indígenas”, “colectividad”, “pensamiento propio” y “*papapi churay*” (acción y unión de elementos diversos), los cuales son la base del pensamiento indígena y a la vez formulan una visión participativa de la política.

Sobre el candidato Salazar, es posible que los indígenas se refieran a las elecciones del 3 y 5 de mayo de 1875, en esta se presentaron 21 candidatos¹⁷⁸, de estos García Moreno tenía mayor probabilidad de ganar para un tercer periodo de gobierno. En estas elecciones encontramos dos personajes con el apellido en cuestión: Luis Antonio Salazar y Francisco Xavier Salazar. Creemos que los indígenas se refieren a este último. Salazar es conocido por su posición en cuanto al tema educativo y sobre la ampliación

¹⁷⁷ Ver anexo 5.1. Manifestación de Latacunga.

¹⁷⁸ Entre los candidatos están: José Javier Eguiguren, Antonio Borrero, Vicente Piedrahíta, Pedro Moncayo, Luis Amador, Francisco Xavier Aguirre, Ignacio de Veintimilla, Pedro Carbo, Manuel Gómez de la Torre, Manuel Draga, Ángel Tola, Carlos Icaza, José María Icaza, Juan Montalvo, Concepción Barros, Sixto Santos, Eloy Gonzáles y Manuel Vega.

de ciudadanía, la eliminación del requisito de la fe católica para la ciudadanía, porque obstaculiza la migración extranjera (Buriano 2003), en cuanto a una posición política se ubica entre los conservadores moderados. Mientras, Luis Salazar, identificado como el candidato del terrorismo garciano, su participación provocó el estalló de la revuelta popular del 2 de octubre de 1875 con la consiga de “abajo los Salazares” (Ayala 2016), lo cual provocó la renuncia tanto del candidato como del gobierno transitorio entre ellos el ministro Francisco Salazar.

5.13. Conclusión

Las ideas de Vicente Solano y otros intelectuales criollos de mediados del siglo XIX evidencian una fuerte influencia de la Ilustración europea, con la intención de establecer una "utopía ilustrada" como modelo para la educación y la formación del conocimiento. Aunque este modelo político se presentó como moderno y progresista, fue excluyente al marginar a los sectores subalternos, especialmente a los indígenas. Este contexto estaba preocupado por mantener el orden social con sus jerarquías establecidas en estamentos. Cualquier cambio se sospecha como transgresor y anarquista. Construyeron el discurso del temor sobre el liberalismo, al cual juzgaron como responsable de llevar a la sociedad a un estado decadente y despojar la educación del contenido espiritual católico. El pensamiento conservador suponía que esta corriente de pensamiento allanaría el camino para que las bases populares quieran dejar su posición inferior.

Juan León Mera identificó las tensiones entre modernidad y tradición. Por ello, critica lo que considera los excesos de la racionalidad y la modernidad sin religión, señalando que estos han generado una banalización y un catolicismo sin contenido de espiritualidad, porque priorizan el materialismo en detrimento de los valores espirituales. Expresa su rechazo al abandono de la religión como fundamento de cohesión social y cuestiona la idea de civilización centrada únicamente como el progreso en la producción de conocimiento. Identifica la educación como una herramienta de transformación. Pero, la administración de su contenido y las bases tienen que obedecer a la doctrina católica.

Para la mirada conservadora los indígenas y campesinos configuran un grupo necesitado de cuidado paternal. El indígena necesita unirse al “cuerpo” social cristiano. No obstante, los conservadores creían el orden constituido desde una interpretación teológica, donde los sujetos indígenas tenían como herencia racial, características como la ignorancia, la indolencia, en definitiva, se los consideró como una “raza apática”. De manera que, a causa de esta transferencia racial, estos sujetos no podían ser

transformados. Por tanto, los indígenas solo podían unirse a la comunidad cristiana y adoptar las prácticas morales y religiosas; más no como una integración en sentido de ciudadanía.

El uso del quichua, por parte de Francisco Salazar, en su programa pedagógico para los indígenas demostró un contenido con un enfoque funcionalista y utilitarista. La lengua nativa no fue reconocida como un componente intrínsecamente valioso de la identidad; al contrario, se observa como una construcción de un medio transitorio para facilitar la adopción del castellano. Este método revela la relación hegemónica del poder, en el cual los indígenas no tienen cabida en la integración nacional, sino una posición subordinada en el modelo cultural y lingüístico dominado por la clase dirigente. En suma, los escritores conservadores del siglo XIX reflejan en sus escritos las complejidades de la época sobre su intento de abordar la “cuestión indígena”, entre la protesta de la opresión y la reproducción de las estructuras de poder.

García Moreno promovió un modelo de educación católica, esta fue diseñada para la alfabetización y como herramienta para inculcar la moralidad y lograr la cohesión social. El diseño educativo, fue pensado en sentido de homogenización como política nacional, que al final de su periodo, empezó a regular penas y multas a quienes no se insertaban en el sistema de educación. Desde la perspectiva educativa, los indígenas son paternalizados como carentes de civilización. Tanto los terratenientes y los indígenas resistieron al proyecto educativo. Aquellos, temían perder el control de la mano de obra y la sumisión de los sujetos trabajadores. El Gobierno reconoció la influencia de los terratenientes y buscó los medios para presionar la escolaridad de los trabajadores, peones y domésticos de la hacienda.

Los indígenas desconfiaron del sistema educativo por su contenido de valores ajenos a su realidad. Con el acceso a la escolaridad se hallaba en tensión la familia y la comunidad nativa. Su resistencia se manifestó al no enviar a sus hijos a la escuela. En definitiva, la integración de los indígenas por medio del programa educativo no fue posible o fue incompleta.

El discurso católico construyó la idea de la falta de religiosidad, la permanente ignorancia de los indígenas, dominados por costumbres licenciosas, como características de los indígenas. García Moreno intentó cambiar la cotidianidad social de los indios y su economía moral por un comportamiento confesional católico, limpiar o extirpar las prácticas y costumbres paganas. No obstante, constatamos que los indígenas

buscaron formas de evadir las reuniones de catecismo y la asistencia a misa. La hacienda era vulnerable al ingreso de ideas contrarias al catolicismo.

Por último, examinamos un volante escrito en quichua, en cuyo contenido los indígenas de Latacunga reclaman su participación como ciudadanos en las decisiones sobre la candidatura presidencial. El escrito responde a un lenguaje en clave democrático en un contexto dominado por la jerarquía social; a la vez emerge en el documento características de reciprocidad y otros valores nativos andinos.

Conclusiones

Nuestra tesis se enfocó en estudiar los discursos educativos para los indígenas entre 1821 y 1875. Los decretos gubernamentales se convirtieron en una guía para analizar estos cincuenta años, los cuales modularon el contenido, las formas de financiamiento y los modelos de enseñanza. Aquellos se convirtieron en mapas para transitar cinco periodos diferenciados en tendencias políticas. El Decreto de 1821 se convirtió en una matriz, que sirvió de referencia para la formulación de reglamentos posteriores hasta mediados del siglo XIX, principalmente las normas sobre la venta de las tierras comunitarias con fines educativos. Fue una ley que respondió a los criterios liberales movidos por la urgencia de difundir los ideales republicanos e integrar a la población nativa en la lógica de la propiedad privada, con ello se pretendió la apertura mercantil conectada con la idea educativa para formar al sujeto indígena en el discurso de una cultura civilizada y moderna. El Decreto de 1833 se emite luego de la separación de la Gran Colombia, da cuenta de la organización dentro del gobierno de Juan José Flores. Esta codificación mantiene el criterio del usufruto de las tierras baldías por arrendamiento o su venta. Su contenido responde a una política diferenciada sobre los indígenas que legitima por vía legal los intereses hacendatarios. El Decreto Reglamentario (1837) de Vicente Rocafuerte está diseñado como una política nacional. Creemos que por esta razón no se menciona a los indígenas. En cambio, regula una educación para los pobres, dejando a cargo a los municipios, quienes estaban autorizados para negociar con las escuelas privadas la inserción de los niños empobrecidos, los gastos debían cubrir estos consistorios. También, el Decreto de Instrucción Pública de 1858 de Francisco Robles, menciona a los indigentes, para ellos se establece la preferencia de ingreso a las escuelas nacionales y la dotación de útiles. La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869, promulgada por García Moreno no menciona a los indígenas. Esta norma establece la gratuidad escolar para las familias pobres. Al igual que el Decreto anterior se encarga a los municipios para gestionar el acceso de los niños pobres en las escuelas privadas en lugares donde no existan las públicas.

En los tres últimos Decretos aparece con mayor fuerza la categoría de educación privada. El Reglamento de 1837 regula la apertura de casas y locales particulares de enseñanza, diferenciados entre las escuelas públicas y católicas. Nuestra lectura plantea que esta apertura de las escuelas privadas responde a la urgencia de educar a la

población para maximizar la expansión. Además, la apertura de locales particulares significó una mayor posibilidad de establecer una escuela laica, dado que quienes enseñan no necesariamente debían pertenecer a la iglesia. Otro motivo fue también para permitir el ingreso de las misiones extranjeras, como las de Inglaterra que enviaron misiones protestantes para fines de alfabetización y evangelización, a la vez esto iba en consonancia con el pensamiento de Rocafuerte en cuanto a la libertad de culto y sobre atraer a la migración extranjera hacia Ecuador. El Decreto de Instrucción Pública de 1858 de Francisco Robles dedica un capítulo para definir y regular la educación privada, permite cierta libertad en la enseñanza, condicionado por la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. También, en la Ley Orgánica de Instrucción de 1869, García Moreno dedica un capítulo para regular las escuelas privadas o aquellas escuelas dirigidas por particulares, ahora reconocidas como libres. Para este contexto el número de escuelas privadas significó la mitad del número total de escuelas existentes en Ecuador. Estos tres eventos permiten interpretar los inicios de la educación privada y estimulada por gobiernos de ideologías antagónicas, liberal y conservador. Así, la educación pública en el siglo XIX fue matizada por la educación privada con la actividad de actores particulares y la instrucción religiosa.

Un hallazgo que vale resaltar es el grupo de artesanos descrito por Simón Rodríguez. Tomamos nota de esta práctica porque permite aproximarnos a la realidad social del siglo XIX, para conocer las diferentes formas de desarrollar y de apropiarse la escritura y la lectura por parte de la población. Los artesanos abrieron pequeños locales para enseñar a los niños la instrucción de las primeras letras. La multiplicación de esta práctica fue significativa y se llevó a cabo por varias décadas. Por ello, la propuesta educativa de Simón Rodríguez se enfocó en reformar esta práctica cotidiana de instrucción y cambiar la escuela informal en una institucional. Con Rodríguez entendemos que los inicios de las escuelas de primeras letras tuvieron lugar en pequeños locales, que bien puede interpretarse como la incipiente escuela privada o libre.

Por otra parte, el modelo lancasteriano se transnacionalizó hacia América Latina, sucedió durante la consolidación de las colonias por parte de Inglaterra y el impulso de expansión fue apoyado por dos organizaciones inglesas, la British and Foreign School Society y la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, preocupadas por expandir el pensamiento protestante en Latinoamérica. De esta manera se une el interés por la alfabetización de la población con la evangelización. Es conocido que Inglaterra tenía

interés económico en Latinoamérica para establecer un mercado de sus productos, creando zonas de intercambio y libre comercio que responde a la lógica de expansión y colonización. Las inversiones inglesas se debían proteger y una vía era la educación. El lancasterianismo fue una herramienta para crear nueva perspectiva social y cultural en las zonas independizadas; este modelo apuntó especialmente a los valores de disciplina de trabajo, la inculcación de una moral pietista y obediencia, características pensadas para modernizar desde el ámbito cultural.

Para el contexto del gobierno de Vicente Rocafuerte, el lancasterianismo ya se encontraba extendido en algunas provincias. De ahí que la elección de este método responde más bien a sus observaciones llevadas a cabo en Inglaterra y Estados Unidos. Rocafuerte conoció este sistema por los avances generados en estos países, por tanto, su aceptación e incorporación en el Decreto Reglamentario (1837) lo hizo para fortalecer un modelo educativo que ya estaba en marcha. La gente empezó a distinguir entre la nueva y la antigua forma de enseñanza, esta división emerge en los informes de los tenientes parroquiales y también de los directores de escuelas ubicadas en la ciudad de Quito.

Por otra parte, la simpatía de Rocafuerte con los protestantes influyó en la elección del modelo lancasteriano y su método mutuo de enseñanza e incluirlo en las escuelas a cargo de la Iglesia. Esto generó resistencia por parte de la curia, quienes lo expresaron con protestas por medios de comunicación escritos, provocando la presión social. Rocafuerte se retractó y estableció por decreto el cambio de método de estudio al simultáneo. Esta diferenciación se extendió hacia las poblaciones rurales. Al revisar los informes encontramos indicios de propagación del método lancasteriano y estos son diferenciados o comparados con el “antiguo método”. Este último, se refiere a la enseñanza cuyo contenido y dirección responde al catolicismo, en algunos casos está unida con el catecismo como base para enseñar a leer.

También, Juan José Flores en su segundo periodo de gobierno (1839) decretó la difusión específica del método lancasteriano de enseñanza, al igual que su predecesor. Por su parte José María Urvina continuó estableciendo escuelas con este modelo de enseñanza. Por último, en 1872 García Moreno muestra su desacuerdo al modelo de enseñanza donde se reúnan más de cien niños, lo cual es una referencia al modelo lancasteriano. Así, para los estudios de historia de educación en Ecuador es necesario revisar el tema del lancasterianismo. Es un modelo que está presente aproximadamente

por cinco décadas. En este tiempo se produjo un conflicto cultural y religioso. Es un modelo que surge en el espíritu del protestantismo y es incómodo para la iglesia, de ahí que, conservadores como Solano, Eyzaguirre relacionen al liberalismo con el protestantismo como causantes de producir convulsión y degradación social. En 1837 se produce el conflicto de modelos, lo cual constata la presencia de los modelos mutuo y simultáneo. Así, la llegada de los Hermanos Cristianos implica la emergencia y renovación de un método que ya se encontraba activo en las escuelas católicas, aunque para 1862 el modelo católico había implementado características como la graduación, esto es, enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad de los niños, menor número de alumno para los maestros, entre otras innovaciones.

Educación y escuela

Para el Antiguo Régimen la educación significó la posibilidad de transmitir valores tradicionales, la internalización de normas y conductas necesarias para el orden social. En cambio, para los liberales era una nueva forma de difusión, por ello fue importante enfocarse en los mensajes de contenido políticos, tanto como la enseñanza para la convivencia civil, los sentimientos hacia la patria y el conocimiento de la Constitución. La difusión de los mensajes en la plaza pública, lecturas en voz alta de panfletos, la explicación de ideales y arengas, no producían la misma eficacia que la escuela; aquellos eran de corta duración y dirigida a las emociones. Así, la creación de las escuelas significó la generación de una red de influencia. Era una nueva institución que permitía acercarse a la población de manera eficiente. En este sentido, la escuela significó un complemento para cambiar las formas de socializar los mensajes. La instrucción empezó a convertirse en sinónimo de transmisión para disputar los mensajes. También, fue nuevo la aproximación de las escuelas hacia las poblaciones, lo cual produjo cambios sociales, en cuanto al uso del tiempo de los niños, y con ello la desarticulación de la organización tradicional. Como lo constató Simón Rodríguez, la gente tuvo temor de enviar a sus hijos a la escuela, para muchos era algo innecesario y se esperaba que crezca para enviar al colegio, sin que sepa leer ni escribir.

Frente al ideal republicano de los independentistas, Juan José Flores unió el tema de educación indígena con las tierras comunitarias, su objetivo fue la de acelerar la privatización de tierras comunitarias, a los cuales se empezó a denominar baldíos con lo cual se apuntó a una política de mercantilización de tierras. Al unir estos dos temas revela que el discurso contenido en el Decreto de 1833 pretendía formar nativos

sometidos y sujetos a la producción hacendaria. Implica que el sistema educativo de Flores responde a una escuela hacendaria. En este, la educación se orientó para la producción de la hacienda, además, los fondos para la implementación de las escuelas se pagarían con el usufructo de las tierras comunitarias, ya sea generado por arriendo o por la venta. Esta educación también contiene la enseñanza de la religión católica de manera obligatoria, la formación moral en el ámbito social y crear criterios de lealtad hacia el Gobierno y la sumisión a la élite.

En cambio, con la publicación del Reglamento de Instrucción Pública (1837) por parte de Vicente Rocafuerte fue un primer intento modernizador de la educación básica en Ecuador, cuyo contenido direccionó una organización desde una racionalidad administrativa estatal. Entre los objetivos de la ley se enuncia que debía servir como una directriz nacional, con lo cual su intención era homogeneizar a la población. La educación debía buscar la obediencia y la corrección moral y se debía evitar la politización, administrando el contenido de la enseñanza. El alcance de este programa fue limitado para las áreas urbanas, dejando esta política a los municipios para formular políticas locales de acceso a la educación. Esto fue evidente en Machachi, donde el Consejo Municipal intentó aplicar la ley de 1833 con el cual se intentó crear terrenos privados entregando títulos de propiedad a los indígenas, que debían empezar a pagar impuesto.

En el contexto del republicanismo democrático, liderado por José María Urvina, se realizó esfuerzos por extender las escuelas hacia las parroquias y por mejorar las instalaciones. Descentralizó la educación delegando la responsabilidad a los municipios. Realizó un acompañamiento a estas instituciones, reforzando leyes sobre la producción mineral y otras actividades, con el propósito de aumentar el presupuesto educativo en especial en la provincia de Imbabura y Loja. Lo cual implica la apertura de acceso escolar para las poblaciones rurales y responde a la política de igualdad e integración de los indígenas hacia la ciudadanía.

El programa educativo de García Moreno no alcanzó a cubrir las zonas rurales o su cobertura fue mínima. Entre las dificultades están las producidas por el mismo sistema escolar, el horario escolar obligaba asistir todo el día, cuestión que desalentó a algunas familias y evitaron enviar a sus hijos a la escuela. Los padres necesitaban de sus hijos para los trabajos cotidianos, y el horario escolar se convirtió en una obligación imposible de cumplir. Otro problema fue la distancia de las zonas rurales; las escuelas

existentes se encontraban construidas en las cabeceras parroquiales, haciendo imposible el envío de los niños. También, García Moreno empezó a sancionar con multas a los padres que no enviaban a sus hijos, una respuesta de los indígenas fue la de esconder a sus hijos para no enviar a la escuela y es posible que los propietarios de las haciendas recomendaran esta práctica.

En definitiva, la educación de los indígenas fue el establecimiento de políticas de cada periodo de gobierno. Este aparece como una disputa política desde la ideología administrativa. Sin embargo, se logra cierta difusión, enfocado en la educación primaria, son estos establecimientos en los que algunos indígenas lograron insertarse, mientras otros decidieron no ingresar.

Discurso sobre los indígenas

La tesis que triunfó en la Independencia sobre los indígenas fue el discurso dicotómico, que dividió entre la población civilizada y aquellos que están fuera. De esta manera la educación para este grupo fue diseñada en sentido proteccionista, con la intención de velar por sus derechos por su condición de abyecto que lo había situado la Colonia. Entonces, la educación significó un mecanismo para cambiar su condición a fin de producir un sujeto para el Estado. Una facción liberal intentó integrarlos hacia el modelo mercantil de tierras, principalmente por el interés en los espacios baldíos. Por una parte, estaba la obligatoriedad del Estado para educarlos, frente a la carencia de recursos para solventar la escolaridad en las poblaciones rurales, una propuesta para este problema fue la mercantilización de tierras, ambiguamente delimitadas cuyo usufructo se utilizaría para educar a los nativos.

En el gobierno de Flores, el discurso legal identificó al sujeto nativo, como un sujeto abyecto y miserable, para justificar la intervención del Estado, en sentido de indefensión e inocentes con el fin de legitimar la protección en sentido paternalista. También esta identificación responde a una construcción política dirigida para deslegitimar las prácticas y conocimientos indígenas. Sirvió como justificativo para decidir políticas como la de educación y la venta de tierras baldías.

En el gobierno de José María Urvina queremos destacar el cambio en el lenguaje sobre la identificación de los indígenas. Esta coyuntura política se apartó del lenguaje peyorativo sobre los indígenas y cambió hacia otras formas de identificación con significantes como “del común de los ciudadanos”, “ciudadanos competentes”, con lo

cual se diseñan políticas de igualdad ante la ley, lo cual implica integración en el Estado. Otra categoría fue “habitantes del campo”, en referencia a la ubicación geográfica frente a los habitantes urbanos; otra representación también puso énfasis en la producción económica, identificándolos como clase trabajadora y “masas populares”. Entre los cambios en la política sobre los indígenas se estableció que los nativos menores de edad quedan sujetos a las mismas reglas que los menores de edad que pertenecen al común de los ecuatorianos. Según nuestra interpretación, esta propuesta implica la asimilación de los indígenas hacia la universalidad, con lo cual la diversidad indígena es subsumida. La política nacional tensiona la identificación de indígena. Si bien, promueven valores como la libertad o la igualdad de derechos y el acceso a la justicia; implica también que las comunidades indígenas tenían que adaptarse al modelo de los valores civiles. Los derechos reconocidos sobre los sujetos también implican la fragmentación de las comunidades.

Mientras que en el contexto de García Moreno el discurso sobre los indígenas se sustentó en la doctrina católica que miró la división del trabajo en sentido de funciones que deben cumplir cada ser humano y los grupos sociales. En sentido doctrinario, los indígenas se ubican en el espacio profano, cuyas prácticas (culturales) no son aceptables, por tanto, había que acentuar la intervención de la Iglesia para transformar desde la moral y la disciplina católica hacia la vida civilizada. El diseño de la educación aumentó su rol de enseñanza de valores católicos y se diseñó como una institución para el proceso de integración en sentido asimilacionista, su objetivo sobre la población nativa fue la de sacarlos a la luz y eliminar sus prácticas.

Respuesta indígena

En el contexto de Juan José Flores, el caso de Manuela Yucaisa es un símil que representa la relación del Estado, los indígenas y la élite ecuatoriana. También, este periodo representa la transición entre la Colonia y la República en el cual se puede observar cuestiones políticas y culturales que permanecen y otras que empiezan a cambiar. Al superar el estatismo del Estado como discurso histórico donde los sujetos se encuentran dominados bajo el poder hacendatario, encontramos a una mujer indígena que recurre al campo jurídico para demandar a un hacendado, máximo representante del poder local. Yucaisa demanda los bienes como propiedad suya, a pesar de que vivía en la hacienda, dando a entender que los límites de propiedad de los indios se encontraban delimitada. El poder local se encontró en relación y en contubernio con los hacendados,

de manera que intervenían para direccionar las decisiones judiciales. No así cuando se elevan los juicios a las cortes superiores. Yucaisa procedió de esa manera, elevó su demanda y ganó su caso.

En el gobierno de Rocafuerte, hemos logrado evidenciar que los indígenas buscaron diferentes mecanismos para resistir al poder. Frente a la construcción de los sujetos indios como sujetos en condición “desgraciada” y “miserables”, la respuesta de los nativos fue la judicialización de la categoría, indígena abyecto, asumieron estas categorías para reconvertirlo en un lenguaje de resistencia y para la defensa de sus derechos. Su estrategia también consistió en acumular las demandas y realizar el seguimiento hasta conseguir los fallos. El caso de Machachi es revelador en la defensa de la tierra comunitaria. Los indígenas diferenciaron entre la necesidad de tener una escuela y su desacuerdo a los planes del Municipio de hacerles pagar por una educación, en el cual no iban a acceder. Apelaron a la posesión consuetudinaria de la tierra comunitaria, que incluía demostrar los derechos de uso adquiridos durante el régimen colonial, el pasado se convirtió en una herramienta para legitimar su propiedad. En el caso de Machachi emerge la conciencia educativa de los indígenas; conocían y diferenciaban la escolarización, no solamente como elemento funcional sino como una posibilidad para acceder a las letras y provocar la movilidad social, por lo que apelaron por su acceso para la población excluida. Esta comprensión llevó a algunos nativos a abrir sus casas como lugares de enseñanza para los niños.

El catolicismo planteado por García Moreno no logró cambiar a los indígenas. La hacienda demostró fragilidad, la fluidez de la información llegó a los indígenas concertados lo cual permitió construir una conciencia política. Al respecto, la carta escrita por los indígenas de Latacunga es reveladora. En el escrito confluyen temas como la escritura, política e identidad étnica. El escrito en quichua implica su circulación y lectura hacia las comunidades de Latacunga, es un indicio que los indígenas empezaron a acceder a las escuelas y a familiarizarse con la escritura y lectura. El contenido del folleto es político, utiliza un lenguaje democrático para expresar sus ideas. Reclaman participación frente al dominio de gobiernos y candidatos que explotan a los indígenas. Apoyan a un candidato y reconocen este hecho como una participación de ciudadanos indígenas. Menciona la petición de firmas de respaldo como una práctica al cual ya están habituados. El escrito apela a un público indígena,

menciona valores y lenguajes que son comprensibles en la cotidianidad de los indígenas.

También, con esta tesis intentamos demostrar la emergencia de una conciencia educativa indígena en el inicio del Ecuador republicano. Los indígenas de la hacienda de Peguche entendieron que la educación no es un privilegio sino un derecho, al que no pueden acceder. Expresaron que el conocimiento escolar es una salida de una vida perpetua en la servidumbre. Además, su percepción es la de una educación integral. En su condición de servidumbre observan que no solo es la carencia de alfabetización, sino la necesidad de aprender oficios, artes, desarrollarse como familia, y a tener mayor satisfacción, está implícita un esbozo de una pedagogía de la libertad, una expresión hacia una vida de autonomía. El caso de Manuel Unapanta es revelador, los indígenas no fueron actores pasivos a la instrucción básica, más bien asumieron un rol activo y construyeron una práctica educativa para responder a las necesidades locales y de la comunidad; esta práctica pone en tensión la construcción sobre los indígenas, como sujetos abyectos y ajenos a la lectura y escritura, representaciones que se han convertido en lugares comunes. Creemos que es posible encontrar actividades similares a las de Unapanta en los archivos de otros cantones en Ecuador; tema que dejamos pendiente para otra investigación. A su vez el caso de Machachi demuestra que la asimilación cultural fue cuestionado y resistido. Los indígenas lo llevaron hacia el campo de la negociación y la resistencia para defender las tierras de propiedad colectiva. Su perspectiva sobre educación fue clara: defendieron una educación abierta para todos los grupos sociales, no solo para los grupos privilegiados. En definitiva, con los casos que hemos mencionado, planteamos una conciencia educativa indígena activa y situada, lo cual se manifestó con intentos de auto-instruirse, implica la apropiación de conocimiento escolar. Además, instrumentalizaron las políticas educativas en contextos de negociación con el Estado y las élites. En definitiva, la educación del siglo XIX es necesario observarlo desde la heterogeneidad, con lógicas propias, entre lo informal y la institucionalidad y la tensión frente al Estado, como una práctica política desde abajo, donde la población popular en general y los indígenas en particular interpretaron a la nueva República y sus leyes.

Por último, nuestro trabajo deja fuera algunos temas importantes, como es la educación de la clase artesana. De este grupo hemos realizado una somera observación, escribimos algunos apuntes para una próxima investigación. Nada hemos dicho de los

afroecuatorianos, los campesinos y otros grupos que pertenecen a los excluidos del sistema educativo, cuyo agenciamiento necesita una investigación más profunda. También, hemos delimitado nuestro estudio sobre las poblaciones alrededor de Pichincha. Tenemos la certeza que un trabajo más amplio y enfocado en los archivos de los cantones y provincias del Ecuador permitirá realizar un giro significativo a la historia de los indígenas y también de la educación.

Referencias

- Abellán, José. 2006. "Fines y límites del Estado: "paternalismo" y libertades individuales". *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* XXXIX: 363-384
- Abram, Matthias. 1992. *Lengua, cultura e identidad, el proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Abya-Yala.
- Aburto, Carlos. 1996. "Régimen político y economía en un espacio fronterizo colonial: Maynas durante la segunda mitad del siglo XVIII". *Revista Histórica*, 1996: 16-52
- Acevedo, Rodrigo. 2008. "Ritual literacy: the simulation of reading in rural Indian México, 1870-1930". *Pedagógica Historica* 44 (2): 49-65.
<https://doi.org/10.1080/00309230701865405>
- Agoglia, Rodolfo. 1983. "Juan León Mera exponente típico del Romanticismo ecuatoriano". *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 10: 279-282
- Águila, Alicia. 2014. "Constituciones, ciudadanía y población indígena en los Andes, s. XIX: los casos de Bolivia, Ecuador y Perú". *Politai, Revista de Ciencia Política*. 8 (5): 31-47.
- Aguirre, Jorge. 2012. "Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la enseñanza de la geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX". *Rhec* 15: 113-39.
<https://acortar.link/X5GNNq>
- Ahern, Evelyn. 1989. "El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850". *Revista Colombiana de Educación* 20: 141-156.
- Ahumada, Catalina. 2010. "El estudio de las haciendas. Un balance historiográfico". *Historia y Espacio*, 6 (35), 97-116.
<https://doi.org/10.25100/hye.v6i35.1752>
- Albornoz, Oswaldo. 1971. *Las luchas indígenas en el Ecuador*. Guayaquil: Claridad.
- Albornoz, Oswaldo. 2020. *Caudillos indígenas*. Edición digital.
<https://acortar.link/FfbJsO>
- Aleman, Macario. 2005. "El concepto y la justificación del paternalismo". Tesis doctoral, Universidad de Alicante España.
- Aljovín, Cristóbal y Carlos Espinosa 2020. "Conservadurismo católico en clave romana: Ecuador, 1860-1895". *Ayer Revista de Historia Contemporánea* 119 (3): 47-74.
- Aljovín, Cristóbal. 2000. *Caudillos y constituciones. Perú: 1821-1845*. México: Fondo de Cultura Económica
- Almeida, I. y Arrobo Rodas, N. (1998) "De naciones clandestinas a naciones con destino", *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado*, editado por Ileana Almeida y Nidia Arrobo, 149-162. Quito: Abya Yala
- Anderson, Benedict. 2000. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Altmann, Philipp. 2015. "El movimiento indígena ecuatoriano, educación como estrategia, interculturalidad como fin". En *Educación, identidad y derechos como estrategia de desarrollo de los pueblos indígenas. II Decenio de los pueblos indígenas 2005-2015*, editado por Gehrig Rainer y Muñoz Práxedes, 57-79. Murcia: UCAM.
- Arnaud, André. 1979. "Du bon usage du discours juridique". *Langages* 53: 117-24.
- Ayala, Enrique. 1985. *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- . 1996. "El laicismo en la historia del Ecuador". *Procesos*, 8: 4-32.
- . 2008. Los muertos del Floreanismo. *Procesos* 27 (1): 57-80.

- . 2011. *Ecuador del siglo XIX. Estado Nacional, Ejército, Iglesia y Municipios*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- . *García Moreno, su proyecto político y su muerte*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Báez, Myriam. 2006. *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Baeza, Andrés. 2020. “Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile, del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832-1860”. *Revista de Historia y Geografía* 43: 19-60
- Bajtín, Mijaíl. 1982. *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bhabha, Homi. 2002. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrera, Isaac. 1911. *Roca fuerte, estudio histórico bibliográfico*. Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Barrera, Isaac. 1960. *Poesía popular, alcances y apéndices*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana Mínima.
- Barrera, Trinidad. 2001. “Indianismo romántico en el ecuatoriano Juan León de Mera”. En *El indigenismo americano II*, editado por Cristina Matute y Azucena Palacios, 99-123. Valencia: Universitat de València.
- Bartra, Roger. 1974. El problema indígena y la ideología indigenista. *Revista Mexicana de Sociología* 36 (3): 459-82.
- Bauer, Arnold. 1979. “Rural Workers in Spanish America: Problems of Peonage and Oppression”. *The Hispanic American Historical Review* 59 (1): 34-63.
- Beltrán, Luis, Karina Herrera y otros. 2008. *La comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes*. La Paz: CIBEC
- Benveniste, Émile. 1997. *Problemas de lingüística general I*. México D.F: Siglo XXI.
- Bermúdez, Isabel. 2015. *La educación de las mujeres en los países andinos: el siglo XIX*. Quito: Universidad Andina/Corporación Editora Nacional.
- Botero, Luis. 2013. “Ecuador siglos XIX y XX. República, 'construcción' del indio e imágenes contestadas”. *Gazeta de Antropología* 29 (1): 1-23.
- Brachet, Viviane. 2016. *Estado y sociedad en América Latina acercamientos relacionales*. México: El Colegio de México.
- Brienen, Marten. 2005. “Los orígenes del caos educativo: el desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado-nación boliviano, 1825-1920”. En *La mirada esquiva: reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú) siglo XIX*, editado por Martha Irurozqui, 321-46. Madrid: CSIC.
- Brito, Juan. 2019. “Métodos, currículo y textos escolares en la formación del Estado nacional ecuatoriano la disciplina Historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)”. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Browning, Webster. 1921. “Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America”. *Hispanic American Historical Review* 4: 49-98.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Buriano, Ana. 2008. *Navegando en la borrasca. Construir la nación de la fe en el mundo de la impiedad, Ecuador, 1860-1875*. México: Instituto Mora.
- . 2014. “El “espíritu nacional” del Ecuador católico: política y religión”. *Procesos* 40: 63-89.
- Burke, Peter. 1991. *La cultura popular en la Europa Moderna*, Madrid, Alianza

- Editorial, 1991.
- Büschges, Christian y Joanna Pfaff-Czarnecka. 2007. "Etnización y de-etnización de lo político en la América Andina y Asia del Sur". En *Etnicidad y poder en los países andinos*, editado por Chistian Buschges y otros, 15-37. Quito: Corporación Editora Nacional/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, Julio. 2001. El vocabulario de Velasco 1787: finalidad de su confección. *Lexis XXV* 1: 33-49.
- Cadena, Marisol. 2004. *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP Ediciones.
- Carreño, Miryam. 2019. "Estudio introductorio". En *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad*, escrito por Joseph Lancaster, 1805. Madrid: Morata.
- Cárdenas, María. 2011. "Patria y nacionalidad en el ideario educativo de Fray Vicente Solano (1828-1865)". En *Educadores en América Latina y el Caribe, de la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por Diana Soto y Jesús Paniagua. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L.
- Caruso, Marcelo. 2003. "Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina". *Revista Educación y Pedagogía* 37: 107-127.
- Castellanos, Alicia. 1994. "Asimilación y diferenciación de los indios en México". *Estudios Sociológicos* 34 (XII): 101-119.
- Castells, Antoni. 2016. "Cuestionando al "maya permitido": medios, denominación e imaginarios nacionales en la Península de Yucatán". En *Miradas propias: pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*, coordinador por Claudia Magallanes y José Ramos, 59-89. Quito: CIESPAL.
- Castro Torres, M. 2017. "Inventando la nación: El impacto del modelo lancasteriano en las escuelas bolivianas (1830-1840)". *Anuario de Estudios Bolivianos, Archivísticos y Bibliográficos* 23: 223-264.
- Castillo, Jesús. 2013. "El estatuto jurídico de los indígenas en las constituciones hispanoamericanas del periodo de la emancipación". *Revista Estudios Históricos-Jurídicos* XXXV: 431-459.
- Chartier, Roger. 1994. "Cultura popular": retorno a un concepto historiográfico". *Manuscripts* 2: 43-62.
- Chávez, Nelson. 2019. "Prólogo, Simón Rodríguez y la guerra mediática en el siglo XIX". En *Bolívar contra Bolívar*, editado por Biblioteca Ayacucho, VII-XXXIII. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Chiriboga, Manuel. 1986. Auge cachetero y economía regional: la costa ecuatoriana a inicios de siglo XX. En *Estados y naciones en los Andes*, editado por Jean-Paul Deler y Yves Saint-Geours. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Choque, Roberto y Karen Claire. 1989. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- Choque, Roberto. 2001. "Nacionalismo boliviano". En *Visiones de fin de siglo*, editado por Dora Cajías y otros. Lima: Instituto de Estudios Andinos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.7238>.
- Clark, Christopher y Wolfram Kaiser (editores). 20023. *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth Century Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colmenares, Germán. 1992. La hacienda en la Sierra norte del Ecuador: fundamentos

- económicos y sociales de una diferenciación nacional (1800-1870). *Procesos* 2: 3-47.
- Contreras, Carlos. 1898. "Estado republicano y tributo indígena en la Sierra Central en la Post-independencia". *Histórica* XIII (1): 9-44.
- Cordero, Alberto. 2002. "Don Vicente Rocafuerte forjador de la integración nacional". *Revista Universidad De Guayaquil* 100 (2): 34-42.
<https://doi.org/10.53591/rug.v100i1.758>
- Coronel, Rosario. 2011. "Los indios y la Revolución de Quito, 1757-1814". *Americanía* 1: 26-41.
- Coronel, Valeria. 2011. "A Revolution in Stages: Subaltern Politics, Nation-State Formation, and the Origins of Social Rights in Ecuador, 1834-1943". Tesis Doctoral, New York University, EE.UU.
- Crespo, Patricio, y Cecilia Ortiz. 1998. "Aportes para una historia de la educación municipal en Quito". *Procesos* 1 (13): 57-72.
- De Certeau, Michel. 2006. *La escritura de la historia*. México: Editions Gallimard.
- De la Puente Luna, José C. 2016. "En lengua de indios y en lengua española: cabildos de naturales y escritura alfabética en el Perú colonial". En *Visiones del pasado, reflexiones para escribir la historia de los pueblos indígenas de América*, editado por Ana Izquierdo, 51-113. México: UNAM.
- Deler, Jean y Yves Saint-Geours. 1986. *Estados y naciones en los Andes, hacia una historia comparativa: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Demèlas, Marie-Danielle. 1988. *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador, 1789-1880*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Dineib. 1993. *Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe*. Quito: MEC/Dineib.
- Di Stefano, Roberto y Loris Zanatta. 2015. *Historia de la Iglesia Argentina, desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori-Grijalbo.
- Dosse, François. 2006. *La historia en migajas. De Annales a la "nueva historia"*. México: Universidad Iberoamericana.
- Durkheim, Émile. 1999. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Altaya
- Echeverri, Marcela. 2018. *Esclavos e indígenas realistas en la Era de la Revolución: Reforma, revolución y realismo en los Andes septentrionales, 1780-1825*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Egaña, Loreto. 1994. *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago: PIIE.
- Elias, Norbert. 2016. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espíndola, Ernesto. 2016. *La construcción del Estado ecuatoriano y de la ciudadanía tributaria a la luz del diezmo (1861-1889)*. Quito: FLACSO.
- Espinosa, Carlos. 1989. "The fabrication of Andean particularism". *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 2: 269-298.
- Espinosa, Carlos y Cristóbal Aljovín. 2015 "Conceptos clave del conservadurismo en Ecuador, 1875-1900". *Anuario Colombiano de Historia Social de la Cultura* 42 (1): 179-212.
- Estermann, Josef. 1998. *Filosofía Andina; estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- Esvertit, Natália. 2008. *La incipiente provincia: Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.

- Falcón, Romana. 2015. *El jefe político. Un dominio negociado en el mundo rural del Estado de México, 1856-1911*. México: El Colegio de México.
- Fajardo, Marta. 1995. "Instrucción general para los gremios, Santafé, 1777". *Documentos*, sin datos: 189-215.
- Fazio, Mariano. 2006 "El pensamiento religioso de Vicente Rocafuerte". *Anuario de Estudios Americanos* 63 (2): 151-169.
- Figueroa, Isabel. 2016. *Legislación marginal, desposesión indígena, civilización en proceso: Ecuador y Colombia*. *Nómadas* 45: 43-57.
- Fletcher, Nataly. 2003. "Más allá del cholo, evidencia lingüística del racismo poscolonial en el Ecuador". *Sincronía* 28: sin numeración.
- Flores, Alberto. 1987. *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Editorial Horizonte.
- Freile, Carlos. 2006. *Hacia una nueva educación*. Quito: USFQ.
- Foucault, Michel. 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galván, Luz y otros. 2003. *Colección: La Investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, Bárbara. 2005. "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público". *Rhela* 7: 217-238.
- García, Bárbara. 2007. "Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos". *Revista Científica* 9: 69-113. <https://acortar.link/rzjc5J>
- García, José. 2015. "La escuela lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia". *Boletín Virtual* 4: 48-66. <https://acortar.link/1EeWQY>
- García del Río, Juan. 1829. *Meditaciones colombianas*. Bogotá: J. A. Cualla.
- García, Pilar. 1991. *Iglesia y poder en el Perú contemporáneo, 1821-1919*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Gil, Emiliano. 2023. "Discurso de incorporación: La educación como elemento fundamental del proyecto católico e integrador del presidente Gabriel García Moreno". *Boletín Academia Nacional de Historia* 100: 110-143. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/324>
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Goffman, Erving. 2006. *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XIX Editores.
- Golte, Jürgen. 1980. *Repartos y rebeliones. Túpac Amaru y las contradicciones de la economía colonial*. Lima: IEP.
- Gómez-Barris, Macarena. 2017. *The Extractive Zone: Social Ecologies and Decolonial Perspective*. Durham: Duke University Press.
- Gómez, José. 1988. *Bolivia: un pueblo en busca de su identidad*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Gonzalbo, Pilar. 1989. *La educación popular de los Jesuitas*. México: Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/2UAEiW5>
- Gonzales, Osmar. 1996. "El indio en la mente de los intelectuales criollos". *Ecuador Debate* 38: 100-115.
- Gramsci, Antonio. 1971. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Granda, Osvaldo. 2016. "Mora Bermeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia". *Revista de la Educación Colombiana* 19 (19): 81-105.

- <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.16>
- Granda, Daniel. 2004. "El presidencialismo en el Ecuador". *Tendencia, Revista Ideológico Política* 1: 78-86.
- Greimas, Algirdas. 1987. *Semántica estructural, investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Grijalva, Carlos. 1947. *Historia de la instrucción pública en la antigua provincia de Imbabura*. Ibarra: Tipografía "El Comercio".
- Guerrero, Andrés. 1989. "Curagas y tenientes políticos: la ley de la costumbre y la ley del estado (Otavalo 1830-1875)". *Estudios y Debates* 2: 321-365.
- Guerrero, Andrés. 1994. "Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la "Desgraciada raza indígena" a fines del siglo XIX". En *Imágenes e imagineros: Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglo XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio, 197-252. Quito: FLACSO.
- Guerrero, Andrés. 2010. *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/ FLACSO Ecuador.
- Guevara, Darío. "Dos capítulos de Rocafuerte y la educación pública en el Ecuador". *Revista Ecuatoriana de Educación* 42: 28-52.
- Guha, Ranahit. 2002. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Gutiérrez, Jairo. 2007. *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Haboud, Marleen y otros editores. 2006. *Estado de Situación de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- Hall, Stuart. 2010. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Harrison, Regina. 1996. "Siglo XIX, la polémica en torno de la valorización del quichua en la literatura", en *Entre el tronar épico y el llanto elegíaco: simbología indígena en la poesía ecuatoriana de los siglos XIX-XX*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hidalgo, Fernando. "Vicente Rocafuerte Rodríguez de Bejarano". *Real Academia de la Historia*. <http://surl.li/jqayuj>
- Holguín, Oswaldo. 1999. *Palma, el Ecuador y los ecuatorianos*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. 1983. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica
- Ibarra, Hernán. 1988. "Concertaje, jornalero y hacienda (1850-1920)". En *Población migración y empleo en el Ecuador*, editado por, ILDIS, 103-146. Quito: ILDIS.
- Ibarra, Hernán. 1993. "Nos encontramos amenazados por todita la indiada". *Levantamiento de Daquilema (Chimborazo 1871)*. Quito: Centro de Estudios y Difusión Social.
- Ibarra, Hernán. 2002. "Gamonalismo y dominación en los Andes". *Íconos* 14: 137-147.
- Illanes, María. 2003. *Chile des-centrado, formación sociocultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago de Chile: LOM.
- Irurozqui, Marta. 1996. "Ebrios, vagos y analfabetos. El sufragio restringido en Bolivia, 1826-1952". *Revista de Indias* 208 (LVI): 697-742.
- Irurozqui, Martha. 1999. "La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 10 (1): 61-87.
- <https://eialonline.org/index.php/eial/article/view/1049>
- Irurozqui, Martha (editora). 2005. *La mirada esquiva: reflexiones históricas sobre la*

- interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú) siglo XIX*. Madrid: CSIC.
- Itier César. (1991). “Lengua general y comunicación escrita: cinco cartas en quechua de Cotahuasi, 1616”, *Revista Andina* 9 (1): 65-107.
- Jaramillo, Pio. 1983. *El indio ecuatoriano*. México D.F: Editora Nacional.
- Jessop, Bob. 2017. *El Estado, pasado, presente, futuro*. Madrid: Catarata
- Johnson, Lyman. 2011. *Workshop of Revolution: Plebeian Buenos Aires and the Atlantic World, 1776-1810*. Durham: Duke University Press
- Joseph, Gilbert, y Daniel Nugent. 1994. “Popular culture and State formation in Revolutionary Mexico”. En *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern México*, editado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 3-23. Durham: Duke University Press.
- Kay, Cristóbal, 2011. *Latin American Theories of Development and Undevelopment*. London and New York: Routledge.
- Kingman, Eduardo. 1999. “Del hogar cristiano a la escuela moderna: la educación como modeladora de hábitos”. *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines* 28, (3): 1-19.
- Kingman, Eduardo. 2006. *La ciudad y los otros. Quito 1860-1940, higienismo, ornato y policía*. Quito: FLACSO.
- Kingman, Eduardo y Ana María Goetschel. 2014. “El presidente Gabriel García Moreno, el Concordato y la administración de poblaciones en el Ecuador de la segunda mitad del siglo XIX”. *Historia Crítica* 52: 123-149.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kowii, Wankar. 2013. “(In)visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador”. Tesis Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador
- Lanzar, Jorge, compilador. 2001. *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lara, Ruth. 2006. “La educación en la sociedad riobambeña hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX: el paso del conservadurismo al liberalismo”. Ensayo, FLACSO Ecuador.
- Larson, Brooke. 1991. Explotación y economía moral en los Andes del sur: hacia una reconsideración crítica. En *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, editado por Segundo Moreno y Frank Salomon. Quito: Abya-Yala.
- Larson, Brooke. 2002. *Indígenas, élite y Estado en la formación de las repúblicas andinas, 1850-1910*. Lima: IEP/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LeGrand Catherine. 2014. “De las tierras públicas a las propiedades privadas: acaparamiento de tierras y conflictos agrarios en Colombia. 1870-1936”. *Lecturas De Economía* 13: 14-50. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n13a18553>
- Levi, José. “La libertad definitiva de la República del Ecuador y fin de la intromisión extranjera con la revolución del 6 de marzo de 1945”. *Instituto de Historia Marítima* 21: 61-104.
- Lida, Clara. “¿Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX”. *Historia Social* 27: 3-21.
- López, Leoncio. 1986. “Etnogénesis y rebeldía andina. La sublevación de Fernando Daquilema en la provincia del Chimborazo en 1871”. *Boletín Americanista* 36: 113-33.
- López, Luis, y Küper Wolfgang. 1999. “La educación intercultural bilingüe en

- América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación* 20: 17-85.
- López, Luis Horacio. 1990. *Obra educativa de Santander, 1819-1826, tomo 1*. Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República.
- Luna, Milton. 2020. “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia* 55: 79-110.
- Lynch, John. 2006. *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica.
- Macías, Édison. 2007. *El Ejército ecuatoriano y su presencia protagónica en la vida republicana del siglo XIX, tomo 3*. Quito: Instituto Geofísico Militar.
- MacCormack, Sabine. 1988. “Pachacuti: Miracles, Punishments and Last Judgement. Visionary Past and Prophetic Future in Early Colonial Peru”. *American Historical Review*. 93 (4): 960-1006.
- Mc Evoy, Carmen. 1997. *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919)*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Maiguashca, Juan. 2007. “La dialéctica de la “igualdad”, 1845-1875”. En *Etnicidad y poder en los países andinos*, editado por Chistian Büschges y otros, 61-79. Quito: UASB/CEN.
- Maiguashca, Juan. 1994. “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830–1895”, en *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, 355-420. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Malo, Claudio, editor. 2007 [1867]. *Benigno Malo [1807-1870], pensamiento fundamental*. Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura; Corporación Editora Nacional y UASB.
- Mallon, Florencia. 2002. “Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del estado en el México decimonónico”. En *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, 105-142. México: Era
- Mantilla, Diana. 2014. “La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días”. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* 16 (8): 97-116.
- Mariátegui, José. 2007. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Méndez, Ricardo. 2021. “Paternalismo industrial e innovación ferroviaria en Pullman, Chicago. Las claves de su éxito, 1870-1890”. *Pasado Abierto, Revista del CEHis* 14. Sin número de páginas. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Monsalve, Zanatti. 2012. “Opinión pública, sociedad civil y la “cuestión indígena”: La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871)”. *Contracorriente, Revista de Historia Social y Literatura en América* 7 (1): 211-245.
- Montoro, Esteban. 2023. “La llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a Ecuador (1863-1910): gramáticas, canon y series textuales”. *ELUA* 39: 163-186. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22905>
- Mora, José. La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la Constitución de 1821. *Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia* 373: 505- 525.
- Moreno, Segundo. 2014. *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito*. Universidad Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Mörner, Magnus. 1975. “La hacienda hispanoamericana: examen de las investigaciones y debates recientes”. En *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, editado por Enrique Florescano, 15-48. México: Siglo XXI.

- Moscoso, Martha. 1986. "Resistencia campesino-indígena en la provincia de Cuenca (1850-1875)". Tesis de Maestría, FLACSO, Ecuador.
- Moscoso, Martha. 1992. "Mujer indígena y sociedad republicana: relaciones étnicas y de género en el Ecuador, siglo XIX". *Mujeres de los Andes*, editado por Anne-Claire Defosse y otros. Lima: Institut français d'études andines.
- Muñoz, Ricardo. 2006. *Fray Vicente Solano*. Quito: Crear Gráficas-Editores.
- Muratorio, Blanca. 1998. *Rucuyaya Alonso y la historia social y económica del Alto Napo, 1859-1950*. Quito: Abya-Yala.
- Muratorio, Blanca. 1994. *Discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional, en Imágenes e imagineros*. Quito: FLACSO.
- Murgueytio, Reinaldo. 1951. "Fuentes iniciales de la educación pública". *Revista Ecuatoriana de Educación*, 18: 66-75.
- Núñez, Byron. 2021. "La quina de Loja, el remedio de la humanidad". *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. 206: 321-335.
- Núñez, Byron. 2019. "La revolución de Perucho: el inicio de la insurrección antifloreana quiteña". *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 201: 83-104.
- Núñez, Jorge. 1999. "Inicios de la educación pública en el Ecuador", en *Antología de Historia*. Quito: FLACSO
- Ocampo, José (1992). Santander y la Academia Nacional. *La Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* 18 (70): 383-388.
- O'Phelan, Scarlet. 1993. "Tiempo inmemorial, tiempo colonial: un estudio de caso". *Revista Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 4: 3-18.
- Orlove, Benjamin. 1980. "Landlords and official: The sources of domination in Surimana and Quehue". En *Land and Power in Latin America: Agrarian Economies and Social Processes in the Andes*, editado por Benjamin Orlove y Glenn Custred, 113-128. New York: Londres: Holmes & Meier.
- Ortiz, Gonzalo. 2001. *El quichua en el Ecuador, ensayo histórico-lingüístico*. Riobamba: Abya-Yala.
- O'Phelan, Scarlet. 1993. Tiempo inmemorial, tiempo colonial: un estudio de casos. *Procesos* 4: 3-20.
- Ossenbach, Gabriela. 1993. "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". *Revista Iberoamericana de Educación* 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm>
- Ossenbach, Gabriela. 1997. "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX". En *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* editado por Alberto Martínez y Mariano Narodowski, 121-147. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Padilla, Washington. 2008. *La iglesia y los dioses modernos. Historia del protestantismo en el Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Paladines, Carlos. 1996. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: PUCE.
- Palomeque, Silvia. "Estado y comunidad en la región de Cuenca en el siglo XIX, las autoridades indígenas y su relación con el Estado". En *Los Andes en la encrucijada, indios, comunidades y Estado en el siglo XIX*, compilado por Heraclio Bonilla, 391-419. Quito: Libri Mundi/FLACSO.
- Pattee, Richard. 1962. *Gabriel García Moreno y el Ecuador de su tiempo*. México: Editorial Jus. <https://acortar.link/crrrffn>
- Parra, Gabriel. "El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez. El proyecto de Chuquisaca". *Entelequia* 3 (2007): 255-266.
- Paz y Miño, Juan. 2010. "Caudillos y populismos en el Ecuador". *Polémika* 1 (3).

- <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/polemika/article/view/339>
- Pita, Roger. 2017. "El fomento a la educación básica en el Distrito del Sur en tiempos de la República de la Gran Colombia". *Procesos* 46: 33-65.
- Platt, Tristan. 1982. *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Prieto, Mercedes. 2004. *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial 1895-1950*. Quito: Abya-Yala.
- Proaño, Francisco. 2022. "La gesta independentista en la literatura ecuatoriana de la República". En *Bicentenario de Pichincha, reflexiones sobre la República*, editado por Fabián Corral. Quito: UDLA.
- Puiggrós, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Punín, María y Betty Calva. 2014. "Periodismo en la Audiencia de Quito: seis iluminados en la historia del periodismo de Ecuador". *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico* 20 (2): 177-194.
- Quintero, Rafael. 2014. "El Estado terrateniente del Ecuador (1809-1895)". En *Estados y naciones en los Andes. Hacia una historia comparativa: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú*, editado por Jean Deler y Yves Saint-Geours, 397-434. Lima: Institut français d'études Andines. <http://books.openedition.org/ifea/1726>.
- Rangel, Leidy. 2012. "Los Hermanos de la Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948-1958". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 17: 193-215. <https://acortar.link/fiPuQd>
- Rama, Ángel. 2004. *La ciudad letrada*. Santiago de Chile. Tajarar.
- Rivera, Silvia. 2006. "Prólogo". En *Cuando sólo reinasen los indios. En La política aymara en la era de la insurgencia*, editado por Sinclair Thomson, iX-Xiii. Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Roca, Johnny. 2022. "Discurso de incorporación: García Moreno: Del patíbulo al Estado teocrático". *Boletín Academia Nacional De Historia* 99: 87-105. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/231>
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango, pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Crear.
- Rodríguez, Adriana. 2016. "Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación?". *Ecuador Debate* 98: 113-24.
- Rosero, Fernando. 1986. "Comunidad, hacienda y Estado un conflicto de tierras en el periodo de las transformaciones liberales (Análisis y experiencias)". *Ecuador Debate* 12:163-187.
- Rosero, Rocío. 2016. "Ecuador: la escuela pública confesional garciana, 1860-1875". En *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Historiadores*
- Rosero, Rocío. 2018. "Escuelas públicas católicas primarias: 1860-1875". *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 199: 43-95.
- Rosero, Rocío. 2022. "Juan León Mera en la educación ecuatoriana del siglo XIX". *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 207: 313-43.
- Roseberry, William. 1994. "Hegemony and the language of contention". En *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern México*, editado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 355-66. Durham: Duke University Press.
- Rowe, John. 2003. *Los Incas del Cuzco: siglos XVI-XVII-XVIII*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Ruiz, Francisco y Daniela Traffano. 2006. "Porque sólo la ilustración puede desterrar de

- esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan. Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)". *Revista de Historia* 154: 191-220.
- Rumazo, Alfonso. 1980. *Ideario de Simón Rodríguez*. Lima: Centauro.
- Rumazo, Alfonso. 2004. *Simón Rodríguez, Maestro de América, biografía breve*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Saenz, Moisés. 1933. *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio Nacional*. Quito: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Said, Edward. 1997. *Orientalismo*. Barcelona: Cultura Libre
- Salcedo, José y Tomás Straka. 2009. *De mi propia mano*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>
- Salgado, Mireya. 2021. "Indios altivos e inquietos". *Conflicto y política popular en el tiempo de las sublevaciones: Riobamba en 1764 y Otavalo en 1777*. Quito: FLACSO
- Salomon, Frank y Mercedes Niño. 2011. *The Lettered Mountain. A Peruvian Village's Way with Writing*. Durham: Duke University Press.
- Sanabria, Francisco. 2010. Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y su apropiación en Colombia. *RHEC* 13 (13): 47-76.
- Sanbrailo, John. Sin datos. "Precursores de la Cooperación Norteamericana con Ecuador Inicio de la Cooperación para el Desarrollo: Una Historia No Muy Conocida". *USAID* <https://n9.cl/sadh6>
- Sanders, James. 2017. *Republicanos indóciles. Política popular, raza y clase en Colombia, siglo XIX*. Bogotá: Ediciones Plural.
- Serrano, Sol. 2019. "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX". *Historia* 29 (29): 423-474. <http://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/download/10930/10066>
- Serulnikov, Sergio. 2003. *Subverting Colonial Authority: Challenges to Spanish Rule in Eighteenth-Century Southern Andes*. Durham-Londres: Duke University Press.
- SNGP. 2014. *Vicente Rocafuerte, pensamiento y práctica política*. Quito: Editorial Ecuador.
- Sinardet, Emmanuelle. 2019. "Historia de la educación y construcción nacional". *Boletín de la Academia Nacional de Historia* 202: 201-2014.
- Soasti, Guadalupe. 2020. "Política, educación y ciudadanía: "el sistema de educación pública en el Ecuador en el periodo de 1826 a 1860". Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.
- Soasti, Guadalupe. 2020. "Política pública, educación e instrucción pública en los Departamentos del Sur de Colombia, 1820-1827". *Procesos* 51: 69-104.
- Soasti, Guadalupe. 2005. "La formación de los primeros ciudadanos ecuatorianos, política y educación en Ecuador, 1835-1845". En *La mirada esquiva, reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*, editado por Marta Irurozqui. Madrid: MECD/CSIC.
- Solari, Enzo. 2010. "La razón religiosa según Zubiri". *Teología* 51 (2): 105-159.
- Soria, Vitaliano. 1992. "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?* editado por Roberto Choque y Tomasa Sinani, 51-78. La Paz: Aruwi yiri.
- Soto, Diana y Jesús Paniagua. 2011. *Educadores en América Latina y el Caribe. de la Colonia a los siglos XIX y XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles S.L.
- Staples, Anne. 2005. *Recuento de una batalla inconclusa, la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Staples, Anne. (1985). "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente". En

- Ensayos sobre historia de la Educación en México*, editado por Josefina Vásquez, 149-150. México: El Colegio de México.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1988. "Pensar a los indios, tarea de criollos", en *Derechos indígena y derechos humanos en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2010. *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stern, Steve. 1990. *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes: siglos XVIII al XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Tarrow, Sidney. 1977. *Between Center and Periphery: Grassroots Politicians in Italy and France*. New Haven: Yale University Press.
- Taussig, Michael. 1987. "Cultura del terror-espacio de la muerte. El informe Putumayo de Roger Casement y la explicación de la tortura". *Amazonía Peruana*, 14: 7-3
- Terán, Rosemarie. 2015. "La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador: (1821-1921)". Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Triana, Humberto. 1963. "Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada". *Boletín Cultural y Bibliográfico* 5 (VI): 684-85.
- Thompson, E.P. 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Grijalbo
- Thomson, Sinclair. 2006. *Cuando sólo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Thomson, Sinclair. 2009. "Debate en torno al libro de Sergio Serulnikov, Conflictos sociales e insurrección en el mundo andino. El norte de Potosí en el siglo XVIII". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana* 31: 151-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/3794/379444919005.pdf>
- Thorp, Rosemary. 1998. *Progreso, pobreza y exclusión, una historia económica de América Latina en el siglo XX*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Turner, Mark. 2003. "Los indios y las repúblicas entre 1830-1880". En *Historia de América Andina. Creación de las repúblicas y formación de la nación, volumen 5*, editado por Juan Maiguashca, 175-206. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Traffano, Daniela. 2000. "Indios, curas y nación la sociedad indígena frente a un proceso de secularización: Oaxaca, siglo XIX". Tesis doctoral, El Colegio de México.
- Troya, Juan. 2021. "Educación y vida cotidiana en el periodo garciano". Tesis de maestría, FLACSO Ecuador.
- Tobar, Julio. 1930. La instrucción pública de 1830 a 1930, apuntes para su historia. En *El Ecuador en cien años de Independencia, 1830-1930, tomo II*, editado por Gonzalo Orellana, páginas 278-318. Quito: Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios.
- Tobar, Julio. 1934. *La Iglesia ecuatoriana en el siglo XIX, tomo I*. Quito: Editorial Ecuatoriana.
- Tobar, Julio. 1992. *El indio en el Ecuador Independiente*. Quito: PUCE.
- Tobar, Julio y Alfredo Luna Tobar. 1979. *Derecho territorial ecuatoriano*. Quito: Artes Gráficas.
- Toche, Medrano. 1994. "El Estado ecuatoriano y la población indígena 1830-1860". Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.
- Torrejano, Rodrigo. 2013. "Los pilares de la política pública educativa durante el siglo: 1810-1899". *Revista Via Iuris* 14: 151-163.
- Uzcátegui, Emilio. 1947. "Algo acerca de la historia del laicismo en el Ecuador". *Revista Ecuatoriana de Educación*, 1: 29-41.
- Valero, Perla. 2014. "Un proyecto de modernidad católico: el Ecuador de García

- Moreno". *De Raíz Diversa* 2 (1): 155-182.
- Van Aken, Mark . 1994. *El rey de la noche, Juan José Flores y el Ecuador, 1824-1864*. Quito: BCE.
- Vaughan, Mary. 2000. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vega, Silvia. 1991. *Ecuador: crisis política y Estado en los inicios de la República*. Abya-Yala/FLACSO.
- Velasco, Viviana. 2013. "Negociar el poder: fiscalidad y administración pública en el proceso de construcción del Estado ecuatoriano, 1830-1875". Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra Barcelona.
- Vargas, José María. 1965. *Historia de la cultura ecuatoriana*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Vasconcelos, José. 1948. *La raza cósmica*. México: Espasa-Calpe
- Verdugo, Pedro. 2004. "Educación y política en el siglo XIX: los modelos laico-liberal y católico-conservador". *RHEC* 6: 81-98.
- Villalba, Jorge. 1993. *El General Juan José Flores fundador de la República del Ecuador*. Quito: Centro de Estudios Históricos del Ejército.
- Viñao, Antonio. 2002. "La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico". *Anales de Documentación* 5: 345-359.
- Vizuite, Luis. 2003. "Entre filólogos y misioneros: debates y usos del quichua en Ecuador (1868-1913)". *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 58: 45-79.
- Wachtel, Nathan. 1971. *La Vision des Vaincus. Les indiens du Pérou devant la Conquête Espagnole 1530-1570*. París: Gallimard.
- Weinberg, Gregorio. 2020. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Weinberg, Gregorio. 1997. "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez". *Revista Sociedad Argentina de Historia de la Educación* 1: 203-19.
- White, Hayden. 2002. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, Derek. 2003. "Popular Liberalism and Indian Servitude: The Making and Unmaking of Ecuador's Antilandlord State, 1845-1868". *Hispanic American Historical Review* 83 (4): 697-733.
- Williams, Derek. 2001. "Assembling the "Empire of Morality": State Building Strategies in Catholic Ecuador, 1861-1875". *Journal of Historical Sociology*, 14 (2): 149-74.
- Williams, Derek. 2007. "La creación del pueblo católico ecuatoriano, 1861-1875". En *Cultura política en los Andes (1750-1950)*, editado por Cristóbal Aljovín y Jacobsen Nils, 319-46. Lima: Universidad de San Marcos/IFEA.
- Williams, Roseberry. 2002. "Hegemonía y lenguaje contencioso". En *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, compilado por Gilbert Joseph y Daniel Nugent, 213-26. México: Ediciones Era.
- Wolf, Eric y Sydney Mintz. 1975. "Haciendas y plantaciones en Mesoamérica y las Antillas". En *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, editado por Enrique Florescano, 493-531. México: Siglo XXI.
- Yves Saint-Geours. 1994. "La Sierra centro y norte (1830-1925)". En *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, editado por Juan Manguashca, 143-188. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Zapata, Ramón. 2003. *Libros que leyó el Libertador Simón Bolívar*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Obras Publicadas del siglo XIX

- Amunátegui, Domingo. 1895. *El sistema de Lancaster en Chile y otros países sudamericanos*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Berthe, Agustín. 1892. *García Moreno: presidente de la República del Ecuador, vengador y mártir del derecho cristiano*. París: Víctor Retaux.
- Cáceres, Rafael. 1892. *La provincia oriental de la República del Ecuador. Apuntes de viaje*. Quito: UCE.
- Carreño, Manuel y Rufino Cuervo. 1853. *Nociones de urbanidad y buenas maneras*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Chateaubriand, François-René. 1853. *El genio del cristianismo, ó bellezas de la religión cristiana*. Madrid: Imprenta de Gaspar y Roig. <https://bit.ly/3nxPSP2>
- Cevallos, Pedro. 1887. *Resumen de la Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845*. Quito: Imprenta La Nación. Fondo Republicano CCE.
- Eyzaguirre, José Ignacio. 1859. *Los intereses católicos en América, tomo 2*. París: Librería de Garnier Hermanos.
- García del Río, Juan. 1829. *Meditaciones colombianas*. Bogotá: J. A. Cualla.
- Hassaurek, Friedrich. 2015 [1867]. *Cuatro años entre los ecuatorianos*. Quito: Abya-Yala
- Kolberg, Joseph. 1977. *Hacia el Ecuador: relatos de viaje*. Quito: PUCE
- Lancaster, Joseph. 1805. *Mejoras en la educación para las clases industriosas de la comunidad*. Madrid: Ediciones Morata
- Márquez, Ricardo. 1929. *Tarqui, 1829-1929. Obra escrita con motivo del Centenario de aquella batalla*. Cuenca: Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”.
- Mera, Juan León. 1868. *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana, desde su época más remota hasta nuestros días*. Quito: Imprenta de J. Pablo Sanz.
- Mera, Juan León. 1875. *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional.
- Mill, Stuart. 2004. Contenido y alcance de la educación liberal. *Revista de Economía Institucional* 11 (6): 209-228.
- Moncayo, Pedro. 1906. *El Ecuador de 1825 a 1875, sus hombres, sus instituciones y sus leyes*. Quito: Imprenta Nacional.
- Moreno y Escandón, Francisco. 1998. Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios 1774. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 1: 251-281.
- Pólit, Manuel. 1888. *Escritos y discursos de Gabriel García Moreno. Tomo I*. Quito: Imprenta del Clero.
- Pólit, Manuel. 1888. *Escritos y discursos de Gabriel García Moreno. Tomo II*. Quito: Imprenta del Clero.
- Pérez, Ulpiano. 1898. *Vicaría General de la Arquidiócesis*. Quito: Biblioteca Nacional del Ecuador “Eugenio Espejo”.
- Pestalozzi, Johann. 1889. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Traducido por José Tadeo Sepúlveda. Coatepec: Tipografía de Antonio M. Robolledo.
- Restrepo P. Carlos. 1990. *El Congreso constituyente de la Villa del Rosario de Cúcuta, 1821*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Restrepo, José Manuel. 1823. *Memoria que el secretario de Estado y del despacho del Interior presentó al Congreso de Colombia, sobre los negocios de su Departamento*. Bogotá: Impreso por Espinosa.
- Rocafuerte, Vicente. 1821. *Ideas necesarias, a todo pueblo americano independiente que quiera ser libre*. Philadelphia: D. Huntington.

- Romero, Luis Francisco. 1753. *Breve introducción o arte para entender la lengua común de los indios, según se habla en la provincia de Quito*. Texto atribuido a Tomás Nieto Polo del Aguila. Quito: Imprenta de la Plazuela de San Cristobal.
- Sarmiento, Domingo. 2011. *Educación Popular*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Simón Rodríguez. 2016 [1794]. “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. En *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Simón Rodríguez. 2016. [1851]. “Consejos de amigo Dados al Colejio de Latacunga”. En *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Salazar, Francisco. 1869. *El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional. <http://repositorio.casadelacultura.gob.ec/handle/34000/16009>.
- Salazar, Francisco. 1893. “Introducción”. En *Actas del Congreso ecuatoriano*, de 1831. Quito Imprenta del Gobierno.
- Solano, Vicente. 1892. *Obras de Fray Vicente Solano, de la orden de menores en la República del Ecuador, tomo I*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico de “La Hormiga de Oro”. <https://bit.ly/2FjC8pW>
- Sin autor. 1892. *Conceptos emitidos por la prensa sobre la comedia “Receta para viajar”*. Quito: Imprenta Católica.
- Sin autor. 1819. *Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster o Plan de educación para los niños pobres*. Córdoba: Imprenta Real. <https://acortar.link/QDIJFM>
- Wolf, Teodoro. 1892. *Geografía y geología del Ecuador, publicada por orden del Supremo Gobierno de la República*. Leipzig: Tipografía de F.A. Brockhaus.

Archivos

Archivo Histórico Nacional del Ecuador

- Reclamo de Joaquín Sierra contra Gregorio Moreno por los indígenas que se cambian de hacienda. En AHNE Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente 14, folios 6, 1828.
- Conciencia educativa indígena. En AHNE, Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 173, Expediente. 21, folios 3, 1830.
- Demanda de la indígena Manuela Yucaiza contra el hacendado Francisco Carcelén. En AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 173, Expediente 23, folios 30, 1830.
- Indígenas de Malacatos denuncian contra los hacendados por tierras baldías. En AHNE Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas. Caja 174. Expediente 5, folio 2, 1830.
- Indígenas de Lumbisí reclaman por tierras comunitarias. AHNE Fondo Corte Suprema, Serie Indígenas, Caja 174, Expediente 12, folio 27, 1832.
- Reclamo de los indígenas de Machachi. En AHNE Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, folio 10, 1837.
- Litigio por terrenos baldíos entre los indígenas de Caguasquí y Mercedes Villegas. AHNE Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 174, Expediente 22, folio 2, 1849.
- El indígena Mariano Guangopolo reclama por malos tratos del arrendatario. En AHNE Fondo Corte Suprema, Serie, Indígenas, Caja 171, Expediente 21, folios 3.
- Demanda por el despojo de terrenos en Cangahua. En AHNE Fondo Corte Suprema. Serie Indígenas, Expediente 10, folios 50, 1861.

Archivo Metropolitano de Historia de Quito

- Informe de la Escuela pública de San Francisco. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874.
- Informe de la parroquia Aloasí. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.
- Informe de la parroquia Aloasí. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 33.
- Informe de la parroquia Conocoto. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, páginas, 65-66
- Informe de la parroquia de Machachi. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, páginas 66-69.
- Informe de la parroquia Santa Bárbara. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 23.
- Informe de la parroquia Pomasqui. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 54.
- Informe de la parroquia Uyumbicho. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 85.
- Informe de la parroquia Tumbaco. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 44.
- Informe de la parroquia San Roque. En AMHQ, Libro: Escuelas 1839-1874, página 63.
- Informe de la parroquia de Aloag. En AMHQ, Escuelas 1839-1874, página 32.
- Parroquia Conocoto. Libro: En AMHQ, Escuelas 1839-1874, página 65.

Actas

- Actas del Congreso de 1830, (sesión del 7 de septiembre). En Actas del Primer Congreso Constituyente del Ecuador, año de 1830, precedidas por una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1893.
- Actas del Congreso Ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito: Imprenta del Gobierno, como también del año 1832.
- Actas de 1831, (sesión del 6 de octubre). En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 69.
- Actas de 1831, sesión del 31 de octubre de 1831. En Actas del Congreso ecuatoriano de 1831, precedidas de una introducción histórica por Francisco Ignacio Salazar. Quito Imprenta del Gobierno, 1888, página, 175.

Cartas

- Carta de Santander a Bolívar (21 de abril 1826). En *Santander Cartas precedidas de una noticia preliminar*. Bogotá: Librería Nueva. Banco de la República. Repositorio digital.
<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2298/>
- Carta de Thompson (25 de mayo de 1826). En *El Repertorio Americano, Londres, 1826-1827, volumen 1*. Caracas: Edición de la Presidencia de la República.

Discursos

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

de la Juventud Católica de Quito y anotado por su presidente D. Manuel María Pólit, tomo II. Quito: Imprenta del Clero, 1888.

Discurso de Juan León Mera en el Congreso (16 de agosto de 1875). En El Congreso Ecuatoriano a la Nación. Folleto.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/11439>

Circulares

El Circular Mandando vender en subasta pública todos los terrenos baldíos del departamento de Quito (julio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. <https://biblioteca.armada.mil.ec/omeka/items/show/388>

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

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

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

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

Informes

Informe del ministro del Interior Francisco Javier León. En Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, don Francisco Javier León, dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador de 1873. Bibliothèque Diplomatiques numérique BDN: un site des-Archives diplomatiques. <https://n9.cl/lieg4>

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

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

Informe de Aquiles Iturralde Inspector de escuelas de la provincia de León. En

- Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.
- Informe de Juan León Mera Gobernador de la provincia de Tungurahua. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.
- Informe de Manuel Andrade Marín Inspector de Escuela. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.
- Informe del Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermano Yon-José. En Exposición del Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores dirigida al Congreso Constitucional del Ecuador en 1875, ministro Francisco Javier León. Quito: Imprenta Nacional.

Leyes y decretos

- Ley 1 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos (6 de agosto de 1821). En Leyes de 1821.
- Decreto Que se reúna en las escuelas a los niños varones huérfanos y se organice otras para las niñas huérfanas (11 de diciembre de 1825) promulgado por Simón Bolívar. En Colección Oficial de leyes, decretos, ordenes de la República Boliviana, año 1825 y 1826. La Paz: Imprenta Artística.
- Cuerpo de leyes de la República de Colombia, que comprende todas las leyes, decretos y resoluciones. 1840. Caracas: Imprenta Valentín Espinal. Disponible en <https://acortar.link/KFS6pM>
- Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1823 y 1824. Bogotá: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. Biblioteca Nacional de Colombia, Catálogo en línea. <https://n9.cl/edhf2c>
- Decreto, Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos (16 de enero de 1833). En En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
- Ley Estableciendo medios equitativos para hacer, exequible la contribución de indígenas aboliendo la ignominiosa y humillante pena de azotes y autorizando a todo ecuatoriano a que acuse o denuncie los delitos que con infracción de esta ley se concurrieren, (30 de septiembre de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
- Ley contra azotes a indígenas. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.
- Ley, adicional a la de Instrucción Pública, de 1874. En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares expedidos en 1869, 1870, 71,72,73 y 74. Quito: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional Eugenio Espejo.
- Decreto No. 1, Sobre el Plan de estudios (3 de octubre 1826). Francisco de Paula

- Santander, vicepresidente de la República, encargado del poder Ejecutivo. En Régimen Legal de Bogotá. Disponible en <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=13658>
- Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública (25 agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto Reglamentario de Instrucción Pública expendida por el Gobierno del Ecuador en el mes de agosto de 1838. Quito: Imprenta de Gobierno, años de 1857.
- Decreto, Dando un reglamento para el servicio interior i económico del colegio de niñas de Santa María del Socorro, establecido en la capital de la República. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto, que corrige varios abusos, que se cometen contra los indígenas (21 de agosto de 1835). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto Declarando la verdadera inteligencia de la Real Cédula expedida el 28 de octubre de 1541 en Fuensalida. Sobre la Comunidad de los montes, pastos, aguas y abrevaderos. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
- Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras, 1839. Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841.
- Decreto sobre la libertad de estudios (25 de octubre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Fomento de la instrucción primaria en la provincia de Imbabura (15 de diciembre de 1853). En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Estableciendo escuelas de primeras letras en Loja y Zaruma. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Decreto que corrige normas sobre la contribución personal del indígena. En Constitución, leyes, decretos y resoluciones del Congreso de 1853 y decretos reglamentarios del poder Ejecutivo. Quito: Imprenta del Gobierno, página 37-45.
- Ley Revocando la de 23 de agosto de 1835, acerca de la inteligencia de la cédula española expedida en Fuensalida a 28 de octubre de 1541. En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes,

decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentados i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.
Decreto de Instrucción Pública. En El Seis de Marzo, Periódico oficial, No 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).

Periódicos

Biblioteca Virtual del Banco de la República (Colombia)

Gaceta de Colombia No. 3 (13 de septiembre de 1821).
Gaceta de Colombia No 29, Trimestre 2, 5 de mayo de 1822.
Gaceta de Colombia No. 134, Trimestre 10, 9 de mayo de 1824.
Gaceta de Colombia No. 204, Trimestre 17, 11 de septiembre de 1825.
Gaceta de Colombia No. 210, Trimestre 17, 23 de octubre de 1825.
Gaceta de Colombia No. 219, Trimestre 18, 25 de diciembre de 1825.
Gaceta de Colombia, No 222, Trimestre 18, 15 de enero de 1826.
Gaceta de Colombia No. 450, trimestre 36, 31 de enero de 1830.

Periódicos de Ecuador

El Bien Público, Periódico Semanal No. 21 (28 de febrero de 1875).
El Quiteño Libre No 18, (domingo 8 de septiembre 1833).
El Seis de Marzo, Periódico oficial No. 290 (Quito, 24 de agosto de 1858).
El Seis de Marzo, Periódico oficial No. 291 (Quito, 10 de septiembre de 1858).
La Pluma No. 2 (abril de 1890).

Volantes

Manifestación de Latacunga, 1875. En García Moreno Gabriel, Vida política. Lomo H, Volantes 1851-1880. Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit.

Anexos

3.1. Demanda de la indígena Manuela Yucaiza contra el hacendado Francisco Carcelén. En AHNE. Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, caja 173, expedientes 23, 1830.

Folio 1

El Abogdo., agente Fiscal

(...) a Manuela Yucaiza viuda de Martin Sisa indígena de la parroquia de Cotocollao ante V., por medio de esta clamorosa representación digo: que habiendo sido concierto el citado mi marido en la Hacienda del señor Francisco Carcelen, en cuyo servicio falleció. En este estado tube abien casarme en segundas nupcias; y no haciendo mas motivo que el de separarme de la hacienda para contraer este matrimonio que lo tengo verificado; me retiene con hijo de menor edad nombrado Rumaldo Sisa en junta de una yunta bueyes y dies y ocho obejas que es el patrimonio que dejo mi marido para mis infelices hijos cuya retención a mediado el tiempo de cinco meses, sin mas fundamento que el de suponer que yo hiciese pago de la adeudacion que contrajo en su vida y no siendo legal este crédito que fue sepultado. Con mi marido suplico a la integridad de V. se sirva en meritos de justicia reproducir al jefe de policía en donde pone esta demanda y pedir se le notifique al espresado señor Francisco Carcelen me entregue en el acto a mi hijo que se halla oprimido sin la asistencia de una madre amorosa que carece de la visita de su (...) como también las obejas con los partos que pudiese tenido y yuntas de bueyes con sus alquileres por la injusta retención que como ha causado sin deberlo yo ni mis hijos (...)

A V. suplico se sirva juzgue en los términos que solicito no proceda de malicia.

[Firma Manuela Yucaiza)

Folio 1 reverso

F. de Q.

El Abogado defensor fiscal primero (...) esta solicitud y suplica a V. sesirva prover como en el se solicita. Quito a 29 de abril de 1830

[Firma] Dr. Salazar

Quito 6 de mayo de 1830

Notifiquese a señor Francisco Carcelen, entregue en el acto el requerimiento al indígena retenido a su madre injustamente la yunta de bueyes y obejas (...) al alcalde de esta parroquia ejecute lo mandado

[Firma] Carrion

Folio 2

En treinta de abril de 1830

Notifíquese en la persona del Señ. Francisco Carcelen, a quien se dio por notificado dijo que contestará en el momento en ese juzgado.

Mariano Carbajal

Alcalde 2do del pueblo de Cotocollao

Folio 3

Juzgado parroquial del pueblo de Cotocollao a 12 junio de 1830

Habiendo comparecido la indígena Manuela Yucaiza aponer demanda de que el día 8 del corriente paso el C.no Baltazar Billagran en junta de dos sirvientes lo apreso a Manuel Sisa con motivo abiasido su gañan, quien pidele a juste la cuenta de su padre ya (...) paga lo que adeude (...) ind. a motivo a que lo tiene con muchos castigos dándole (...), ni menos ha cumplido con la notificación que no a entregado al longo y a los mubles que lo pide la parte. Es cuanto lo que puedo desir para que obre lo que mas conbenga y (...)

Mariano Carbajal Ald.e 2º

Folio 4

L. A. A. F.

(...) Manuela Yucaiza viuda de Martin Sisa indígena de la parroquia de Cotocollao ante V. (...) compraresco y digo: que la infelicidad de mi clase convierte en servir a un amo que desconoce los sentimientos de la naturaleza humana que aspira a solo sus adelantamientos, y que destruye su preponderancia las leyes mismas que tanto protejen nuestra especie. Asi misma mi menor me esta muriendo.

Mi difunto marido por una desgracia fue concuerto del señor Francisco Carcelen: falleció por dicha y en el momento mismo desaparecio ya toda obligación adeuda que gravitaba en el dicho mi marido. Lo que ya me combierte estar libre pude disponer de mi persona, y por tanto contraje segundas nupcias debiendo por consiguiente seguir al nuevo esposo donde me condujere llevando conmigo a mis dos hijos menores en quienes no gravitaba responsabilidad alguna.

He aquí el cuadro de mis padecimientos porque dicho Sr. Carcelen arranca de mis brazos al un hijo parbulo y trata de sufocar su libertad, lo reduce a una privada prisión en su casa, lo aflige con asotes diarios y no contento con apoderarse de este, ocurre por el otro lo lleva amarrado lo tiene hasta el día en un sepo, y a mi le priva de que yo pueda contribuirle con el alimento diario por que el furor de su mayordomo Baltazar Villagran se reviste contra mi que trata de (...) me arrastrándome afuerza de amenazas; de modo que se ha usurpado mis dos hijos, una junta de bueyes y diez y ocho ovejas que adquiri durante el primer matrimonio. No ha sido suficientemente para que la devuelvan de todo esto el respetable decreto de 6 de mayo (...) por lo que parece que dicho Sr. Carcelen se halla inhivido de las leyes Divinas, humanas, del derecho natural y de toda autoridad.

Si este mi reclamo llegase a noticia de las naciones mas incultas se estremecerían, se escandalizarían, y lamentarían de tan inauditos excesos mas no dado que la integridad del juzgado a quien se dirija esta representación desplegara los rasgos de su enerjia escarmentara hechos tan demacrables y ordenará que pase de esta ciudad el Sr. Alguacil

mayor, redima a mis hijos del cautiverio en que se hallan; pues no tienen obligación de pagar por el padre, melos entregue en junta de la junta de bueyes y ovejas acosta de culpados y prevenido de proceder sin la menor contemplacion bajo elaperecimiento que haya lugar. Para ello imploro la protección de V. manifestando por apoyo el oficio del alcalde segundo de dicha parroquia Quito y junio 14 de 1830

Manuela Yucaiza

S.A.M.

El abogado agente fiscal segundo protector de indígenas reproduce esta solicitud, suplicando a V. se sirva dictar las providencias mas enerjicas a favor de los interesados, y recomendando el grado de culpabilidad a que ascienden los exesos del Sr. Francisco Carcelen. Quito a 14 de junio de 1830.

Dr. Salazar

Folio 5

Quito Junio 17 junio de 1830

Comparece al alcalde de parroquia Cotocollao para que con vista de todo lo obrado, y (...) siertos los ultrajes de como se (...) esta parte, como también la advitrariamente de los indígenas hijos del reclamante. Verificado todo por don Francisco Carcelen haga inmediatamente poner en libertad a los indijenas, entregar las especies detenidas imponiendo a de mas una multa al que resibe culpado en estos atentados, como advitrarios defradadores de la propiedad y libertad de los encarcelados y praticamente de los indijenas recomendados por las leyes.

Bajo aperesivamiento que si para algunos consideran, no cumple exactamente con lo prevenido con esta orden, el será inmediatamente responsable a este juzgado de los cargos que se reclaman los que se verificaran con la mayor exactitud dándome cuenta de todo lo obrado.

Dr. Aguirre

Provengo y firmo el documento anterior en la fecha de este día el señor (...) Joaquin Aguirre Abogado de los tribunales de la Republica y ajente de segundo suplente de esta ciudad.

Ante mi Ribadeneyra

Cotocollao junio 23 de 83

Inmediatamente pase a notificar al Sr. Francisco Carcelen a quien no lo en contre y en su defecto notifique a su mayordomo Billagan, quien me dice aberse uyido de la prisión el 13 corriente (...)

Carbajal, alcalde 2º deesta parroquia.

En (...) junio de 830

Notifique en la previsto del señor Francisco Carcelen en la casa parroquial a presencia de muchos sujetos y dijo con mucho impropio que emepazaria los papeles del indígena Man. Sisa medeclara de que hay caballero leyso pegar veinte cinco latigos amarrado a un pilar y en castigo le arojo del sepo y salió por ensima del tejado;

Es cuanto puedo decir para que (...) los efectos que convenga.

Mariana Carbajal

Folio 6

S. A. A. F.

Manuela Yucaisa viuda de Martin Sisa de la parroquia de Cotocollao en el modo mas conforme a derecho digo: que movida de los sentimientos que inspira la naturaleza a toda de toda madre y protegida del sagrado de las leyes reclamè por medio de V, ante el señor prefecto de la policia para que el señor Francisco Carcelen me devolviese un hijo menor, una yunta de bueyes y y diez y ocho obejas que injustamente retiene como en prenda del crédito que impone contra mi finado esposo, y aunque en seis de mayo del presente año, se mandó lo verificase cuya determinación se le hizo saber el treinta de abril, lamirado con el mas alto desprecio siguiendo esta misma suerte la providencia de diez y siete de junio dictada por el Señor Alcalde Municipal de esta ciudad consiguiendo ante solicitud de catorce de junio por la que hice presente la violencia con que seme arrancó a mi otro hijo por dicho señor Carcelen, el maltrato y (...) que ha padecido este infelis, la indolencia y crueldad de un mayordomo y últimamente el desprecio con que mira a leyes constituyéndose de este modo un arbitro de la suerte de los desgraciados a quienes debia proteger. Pero hasta al dia no he podido conseguir que las enérgicas providencias del juzgado tengan su lleno, por lo que ocurra a V. para que reproduciendo esta solicitud se sirva pedir que inmediatamente seme entregue a mis dos hijos, la yunta de bueyes y las diez y ocho ovejas, como esta mandado, pues a mas de la justicia que me asistia cuando propuse mi demanda, el silencio que a observado el Señor Carcelen todo este tiempo y el no haber reclamado en tiempo de la providencias que se ha dictado, les ha dado la fuerza y energía de pasadas en autoridad de cosa juzgadas por lo que.

A V. suplico asi lo pida ante el jusgado que corresponda por ser de justicia. (...)

Manuela Yucaisa

A. U.

El abogado agente fiscal primero que despacha por aunciencia del propietario, al reproducirse esta solicitud en todas su partes, espera de la justificación de V, dicte una providencia que escarmiente la arbitrariedad que algunos propietarios y sus sirvientes abusando de la condición de los indígenas, hacen ostentación de ejercerla y pide al mismo tiempo el auto de diez y siete de junio se lleve adelante, sin admitir reclamos que estorven su ejecución. Quito a 30 de julio de 1830.

[Firma]

Quito a 6 de agosto de 1830

Pase al conocimiento del agente municipal a quien corresponde la decisión del asunto.

[Firma]

Folio 7

A. U.

El abogado agente fiscal protector de indígenas dice; que habiendo enviudado Manuela Yucaisa y pasado a segundas nupcias con el Indígena Mario Moya de la parroquia de Cotocollao ha querido señor Francisco Carcelen a pretexto a de otro matrimonio siguiera en la servidumbre de su familia al indígena dicho Mario Maoya igualmente que a su mujer e hijos; resultando esto de de sus oposiciones contrarias a no querer a no querer entregarle dichos sus hijos que los ha retenido en su hacienda y sin embargo de las entechar providencias de 6 de mayo y 17 de junio del año de 1830 ; y bajo (...) excediéndose al extremo es (...) brindándosela a todo y también excediéndose al extremo es (...) la diligencia. Asegurando igualmente el otro pedaneo haber sido castigado por el señor Carcelen uno de los hijos de mi defendidapresento el especialmente obrado sobre todos los particulares para que imploro Ude todo su convenido obre su integridad en mérito afirme obligando al sor., Carceles a de dejar en libertad. A la familia a la muger de Maeya y encargadole todas las cosas de su propiedad , y (...) de los buenos y las respectivos alquileres así que no hay ley algo para lo (...) que lo Piedad favorecer en sus temerarias aspiraciones que la que sea la prontitud de libertad devolución para su (...) se comenzara la diligencia al alguacil mayor en la ciudad que evitar vejámenes o maltrato a los indígenas; y apercibido previamente el Soñ., Carcelen de no molestarlos en los sucesivo. Quito mayo 15 de 1830

Pase este expediente al Dr. Vicente Saenz.

Prevengo y firmo el documento al el sñr. Joaquín Barrera ante el primero municipal de esta ciudad, Quito a 16 de mayo de 1831

Ante mi

El C. Francisco Carcelen deje en perfecta libertad a los individuos indígenas por quienes reclama el abogado agente fiscal, bajo procedimiento de veinticinco pesos de multa, y a este efecto pase el teniente de Cotocollao a su hacienda y revestido de la autoridad efectuada la presente (...). Entregándoles también para que el mismo la yunta de bueyes, y dieciocho ovejas cuyo auto restitutorio se comete al alguacil a comisión otro teniente, notificándoles (...) a Francisco Carcelen en esta ciudad.

Barrera.

3.2. Reclamo de los indígenas de Machachi. En Archivo Histórico Nacional del Ecuador (AHNE). Fondo Corte Suprema, Sección Indígenas, Caja 174, Expediente 25, folios 10, 1836-37.

Folio 1

Sr. Gov.

El abogado que hace de fiscal ante usted dice: que los indígenas de las parcialidades de Saragocin, y Anahillo de la parroquia de Machachi, han informado a esta protectoría general que hallándose en posición de los terrenos denominados con los mismos nombres (...) mencionados y siendo ellos los únicos de comunidad que los han conservado siempre para sus ganados y postreros son de una necesidad ... en el día el teniente de dicha comunidad parroquia de principales de su servicio en común y arrendarlos por pedazos a cada uno de ellos a pretexto de que en su producto debe invertirse en la construcción de una escuela de primeras letras. Semejante fin objeto es sin duda demasiado interesante y beneficioso para que ninguna persona racional pueda oponerse a él; pero es pretexto que debiera plantearse de modo que (...) hacer un beneficio a aquella parroquia no resulte un perjuicio notable una parte considerable y muy privilegiada de sus habitantes. El artículo 19 del decreto de 15 de octubre del año de 1828, previene que de los terrenos de comunidad donde los haya, se asigne a cada familia de indígenas la parte necesaria para su habitación y cultivo aptorear, a más de lo que necesiten en ... los protegidos como se ha dicho no tienen otros de esta clase que aquellos que se les pretenden quitar; y sólo en el caso hubiese un sobrante como lo previene el artículo siguiente sería legítima la tentativa del expresado teniente por tanto el (...) escrito pide a usted se digne mandar que este se abstenga del indicado procedimiento y que deje en posesión como antes los indígenas protegidos, los cuales son tanto más dignos de consideración cuanto que ellos son únicamente los individuos sujetos a contribución personal y los que prestan servicios más positivos al estado en todo tiempo.

Quito 09 de diciembre de 1836

[Firma]

Quito 10 de diciembre de 1836

Informe al teniente parroquial de Machachi a la mayor brevedad.

Folio 2

Quito, a 23 de set de 1836.

Corregimiento del cantón de Quito

Al teniente de la parroquia de Machachi

El Itre. Consejo municipal en la sesión de este día acordó lo que copio.

“Que se adjudique al maestro de escuela de la parroquia de machachi los terrenos baldíos que sean suficientes para la indemnización de su trabajo escribiéndose previamente un informe al teniente pedáneo de los que existen en este carácter”.

Lo que transcribo a usted para que lo más pronto posible me remita el indicado informe bien prolijo y circunstanciado, expresando el número de caballerías cuadras y solares

que tenga de tierras baldías la parroquia a su cargo y poner en inteligencia de la municipalidad.

Dios guíe a Vs.

[Firma]

Folio 3

Sr. Gov.

El abogado que hace de fiscal protegiendo a los indígenas de la parroquia de machachi ante usted dice que del informe del teniente pedáneo evaluado por mandato de usted a resultado que éste ha procedido a la disposición de los terrenos de municipalidad mencionados con la representación que antecede a exactitud de lo resuelto por el ilustre concejo municipal de esta provincia. En comparación a procedido con una doble equivocación ya porque aquellos terrenos no están bajo su arbitraria disposición ni como baldíos cuya propiedad pertenece al estado, ni mucho menos como de comunidad que lo son los que por el decreto del 15 de octubre de 1828 deben repartirse a los indígenas para su habitación y cultivo fuera de los que necesiten en común para sus ganados solamente en el caso de que hubiere los intervinientes para estos 2 objetos y que sin embargo sobrando alguna porción considerable podrían arrendarse esta con el fin designado en el citado decreto; más cuando no sucede esto por ser los únicos de comunidad que hay en aquella parroquia para las numerosas parcialidades de Lagnasutuig, Anaillo, La Tola y Machachi, ninguna autoridad puede privarlos de estas porciones que son para ellos de vital necesidad sin cometer una injusticia notoria, con infracción de las leyes que favorecen decididamente a la clase de los protegidos por tanto el que suscribe reproduciendo la solicitud anteriormente presentada a usted (...) se sirva proveer como en ella se pide, mandando que el expresado teniente se abstenga de molestar a los indígenas y los deje en la posesión y uso en que han estado de los mencionados terrenos, y les restituya la parte que ha sido adjudicada al maestro de escuela por ser justicia. Quito a 20 de diciembre de 1836.

(...) Dice: los protegidos se han informado de que por el carácter duro de dicho maestro a apenas hay 3 niños de una clase bajo su dirección y que aún los padres de estos como de los otros que quienes están educándolos satisfarán más bien la mesada con gratificación de costumbre y antes que pasar por el sacrificio de desprenderse del único recurso que tienen para su alimento, con ventaja únicamente de los blancos a vecinados en el centro de la parroquia.

Dr. Barrera

Folio 4

“Exmo Señor.

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

[Firma] Laurencio Zaragocín”.

Folio 4 reverso y folio 5

Señor Gobernador

Cumpliendo con lo prevenido en el decreto maximal del primero del corriente, y en obsequio de la verdad informamos que es la más grande falsedad el que hayan sido desocupados de los terrenos de comunidad los indígenas más que representan. El consejo Municipal deseoso de facilitar la educación primaria en la parroquia de Machachi reclamada constantemente por sus mismos vecinos, aunque acordó se adjudique al maestro de escuela de aquella parroquia los terrenos baldíos que sean suficientes para la indemnización de su trabajo escribiéndose previamente un informe al teniente pedaneo de los que ecsistan con este carácter. Con fecha cuatro de octubre último y en cumplimiento de lo prevenido por la corporación, el indicado teniente pasó una revisión de todo lo que existían baldíos proponiendo que para conciliar los intereses de los pobres indígenas que los posean con los de la educación primaria, de la que resulta tantos bienes a la República y a la Patria, que se les asigne a los poseedores una cuota moderada por los terrenos indicados. (...) visita el Señor Procurador Síndico, expuso que le parecía aceptable el arriendo sugerido por el Teniente parroquial, y que abrazada esta medida se nombrase una comisión a fin de que entreguen la pensión con que debían contribuir los (...) poseedores. Realizada esta diligencia por el Síndico Antonio Barba y teniente Nicolás Arrova reducida a una cuota muy pequeña de seis a ocho reales por cuadra para que puedan contribuir gustosamente, se confirmó la municipalidad con todo lo verificado por los comisionados cuyas operaciones fueron apoyadas por el señor procurador síndico que las consideró arregladas al decreto espedido por el Libertador el 14 de marzo de 1829. En su virtud y en mérito del examen que ha precisado el mencionado preceptor y demás diligencias que previamente se han sustentado, se le ha espedido el respectivo título, y se le ha asignado la dotación de ciento veintidós pesos que deben producir del número de ciento sesenta y cinco cuadras y un solar distribuido entre ciento treinta individuos de ese pueblo que ha estado en posesión de los terrenos que se cuestiona.

Quito febrero 16 de 1837.

[Firma]

Folio 5 reverso

Quito, a 23 de febrero de 1837

Para el mejor esclarecimiento del punto que se halla en cuestión si comisiona al señor cura de la parroquia de machachi para que pasando personalmente a los sitios que se mencionan en el escrito de demanda haga una inspección ocular; informe sobre la estación de cada uno de ellos el número de indígenas que los ocupan y si estos terrenos han pertenecido exclusivamente a la comunidad de los mismos o de propiedad parcial de los posesionarios; indicando al mismo tiempo si ellos conservan títulos de adquisición, o sólo la posesión que alegan. Verificando así se conocerá lo conveniente.

Ante mí.

Santillán.

Folio 6

El informe escrito por el Cura (...) de la parroquia de Machachi, informa en toda forma de (...): Que en la larga serie de años que ha servido los beneficios de Gulea, Famicuchi, Chapacoto y Calpi, nunca ha experimentado más docilidad, mejor servicio y buena comprobación en la gente indígena como en esta de Machachi: parece que, como suposición es de servir a todo el mundo que transita, se han educado con esta virtuosa propensión al servicio, sin resentirse mucho de los efectos que se aprovechan en los pueblos de tránsito.

Bien la conocieron nuestros mayores, cuando, a pesar del despotismo (...), distinguieron esta población interesante dejando terrenos libres y baldíos para que tengan como aumentar su población y se indemnicen de su hospitalidad diaria a los pasajeros de sus continuos servicios a los ejércitos que van y vienen, al correo, su vigilancia en la composición de caminos (¿su conducta?) es de temer que embistiendo la avaricia de los propietarios estos miserables restos de una propiedad tan antigua, tan legítima, tan imprescindibles que han tenido los indígenas, se trasladen a otra parte, o que su pobreza los obligue a esclavizarse en las haciendas, y por una u otra parte llegara a experimentar esta población su irreparable quebranto. No hablo como Cura, hare en esta ocasión el papel de político, apelando al grito general que dan los publicistas de todas las naciones. Nos dan por axioma incluso, y lo es en efecto, que la servidumbre es la nodriza de la ignorancia, y la ignorancia es el fatal nido en el que se engendran todos los vicios; y con estos cimientos se esperará alguna vez ver levantado el edificio de una sociedad de moral (...) que ha sido nuestro delirio (...). Ahora; si se tuviera celo por el decoro de la religión católica, como no se desvelará en promover la libertad de los indios, sabiendo por experiencia que solo los libres y sueltos son los que sostienen el culto religioso, los que sirven a los párrocos, y se adelantan por estos medios frecuentando la iglesia y doctrina en virtudes aun cívicas y morales. Cotejese un consciente con otro indio suelto, y se verá la diferencia notabilísima de costumbres y de luces. El uno como se roza con su cura aprovechando modales más racionales, se instruye en su religión y aprendiendo a ser primero hombre se hace después cristiano. Pero el otro no tiene más trato que con el mayordomo, en quien quizá no (...) sino un

celo de adelantamiento temporal de la hacienda de modo que le tenga más cuenta a él que a su mismo dueño, no hace caso de doctrina, ni de misa. Hay haciendas en Machachi que se han divorciado de la misa los días domingos y no tienen cura con remediarlo; ¿predicaría oportuna e inoportunamente? Para que medio tan insignificante para la ilustración de nuestro infeliz (...) y que hago con estas reflexiones, a que me llevan mis deseos de bien para los indígenas. (...) tal vez irritar mas la bilis de las formas políticas cosmopolíticas (formopolíticas) en la teoría respiran el adelanto de los pueblos; pero que en la práctica son los más sedientos de la sangre indígena y que se acabará la religión como sus haciendas están llenos de (...) y de ateístas prácticos. Este es el eco de mi religión y de mi amor a los indígenas con cuyos sentimientos me iré al sepulcro.

Machachi febrero 28 de 1837.

Joaquín Xaramillo.

Folio 7

Quito, marzo 4 de 1837

Devuelva al señor cura de machachi para que contraiga su informe a los puntos detallados en el decreto de 23 de febrero que corre a fin (...) de expediente encargádole su pronto despacho.

Aguirre

Folio 7, anverso

Sr. Gobernador de la Capital.

En cumplimiento de lo dispuesto por V.S. aunque las efectivas tareas de mi ministerio pastoral no me han permitido pasar a los sitios que defienden los indígenas de este pueblo; pero incluyo a V.S. la lista exacta de los indios que los ocupan, y de la porción que les ha pertenecido desde años inmemoriales. Esta lista es recientemente formulada por el señor Antonio Barba, como comisionado para este objeto por el ilustre consejo municipal. Desde luego los indígenas no tienen título de propiedad sino una mera posesión tranquila y antiquísima. Cuando algunos han denunciado estos terrenos los indios los han defendido vigorosamente y es regular que estos expedientes los tengan ellos o en la protectoria. Es cuanto puedo informar a V.S. en cumplimiento de lo mandado, y en obsequio de la verdad. Machachi marzo 11 de 1837.

Joaquín Xaramillo.

Folio 10

Para emitir con mejor acierto el informe que se halla pedido a esta Gobernación (...), tuve a bien disponer se oyese previamente al Corregidor de este Canton, quién espreso su consejo en contradicción al reclamo de los Indigenas sueltos de Machachi. No satisfecho con su esposicion por considerarla poco arreglada a los principios de equidad y justicia puede que únicamente trataba legalizar la conducta que observo el consejo Municipal quien había dispuesto gravar a la clace micerable con una pension seis a ocho rr., por cuadra y para el sostenimiento de una escuela de primeras letras, remiti el expediente al Cura de la misma Parroquia para que con los mismos conocimientos que debe tener, me

informase acerca de la realidad de los hechos, y resulta de el, que efectivamente los indígenas reclamantes, que asciende a ciento ocho, han posehido desde un tiempo inmemorial aquellos terrenos constantes de ciento cincuenta cuadras y media, y por las noticias que posteriormente he adquirido, estoy impuesto que como cituados en una ladera no ofrecen ni aun la mas corta subsistencia a sus posehedores. De consiguiente no es dable se les sujete a un impuesto tan excecivo e inmoderado puesto que una cuadra no puede valer mas doce pesos segun se me ha dicho ecsijiendose la cuota prefijada por le cuerpo municipal vendría a resultar que cada indígena estuviese sujeto a la erogación de un nueve por ciento, cuando el terreno mas feras apenas alcanza a producir un tres. Manifestada la temeridad de aquella ecsaccion creo también de mi deber llamar la consideración de V. E. ala clase objeta y miserable de los indígenas bien seguro que ella encontrara en (...) una favorable acogida ya por su situación menesterosa, y ya también por los servicios personales y pecuniarias que presta constantemente al Estado, auciliando los correos, postas y proporcionando enfin con la contribución personal una renta segura y capaz de auciliar las urgencias del erario público, cuyas bentajas probablemente desaparecerian si se hiciera alguna novedad en los terrenos cuestionados, por que se verían precisados los indigenas a abandonar sus hogares dejando la Parroquia de Machache sin los recursos que necesita por su propia localidad en el tratamiento, lo que no puede ocultarse ala sabia contestacion de VE. Quito marzo 14 de 1837.

Francisco de Aguirre.

Palacio de Gobierno en Quito a 16 marzo de 1837

Resuelve.

Siendo convenientes las razones que contienen los informes del Cura de Machache y del Gobernador de la Provincia, dejese de los indígenas que representaron en libre y tranquila posesión de sus terrenos.

Por S. E.

3.3. Archivo Metropolitano de Historia de Quito. Libro Escuelas 1839-1874.

Noticias de escuelas y cárceles que ecsisten en el Cantón

Año de 1839

Folio 13

Escuela pública del convento máximo de San Francisco Quito 12 de junio de 1839 y su método por lancasteriano son las siguientes.

Españoles escribientes

Manuel Baca

José Calderón

Juan Peñaherrera

Antonio Peñaherrera

José María Bastidas

Santiago Gómez

De cartilla y libro

Nicanor Bustamante

Tomas Casar

Braulio Casar

Goyo Bonilla

Pedro Ballejo

Javier Guerrero

Pasqual Bargas

Manuel Martinez

Rafael Aguaisa Indigena

Folio 11

Escuela de S. Agustín de esta capital de Quito, su preceptor Sr. Máximo Ruiz. En la que enseñan la moral cristiana, los sacramentos, la historia y dogmas de la religión y usos de la iglesia Pouget.

Folio 14

Lista de niños de la escuela pública lancasteriana, el segundo de la nación presentada al gobierno por comisión del señor intendente del centro manifestando la fuerza nombrada de la lista nombrada de alumnos.

53 escriben en la arena,

23 copiantes

10 clase de pizarra

En segunda clase: 10

Tercera clase 7

Cuarta clase 10

Quinta clase: 23

Sexta clase 16

Séptima clase 37

Octava clase: 20

Clase subalternos: 13

En total 222 niños que ecsisten, sujetos a mi enseñanza siendo esta letra de un discipulo de mi cargo Ángel álvarez. Quito 21 de mayo de 1839.

Manuel (...) Villalba. Director de la Escuela normal de niños.

Estos son los muchachos que existen en esta Escuela y (...) la cantidad con los métodos, y reglas ... en cuanto a la instrucción de los niños; de lunes a sábado la observancia de lectura de seis a ocho de la mañana; de las ocho a nueve; de nueve a diez tomar lecciones de diez a once a escribir, de once a la media registro... y descanso hasta las dos de la tarde y de las dos a tres lectura de las tres a las cuatro tomar lecciones y de cuatro a las cinco a escribir y de cinco a la media registro de plana ... se concluye el día y así se ejercita de lunes a viernes, y el sábado la instrucción de la Doctrina cristiana, con todas las oraciones necesarias del cristiano principalmente lo que contiene el credo de que contiene el padre nuestro y los mandamientos de la ley de Dios y la tarde el santo rosario con lo que se concluye la semana.

Baraona

Folio 19

Escuela sin nombre

Lista de niños que se hallan mi a cargo su enseñanza del maestro la de maestros antepasados como su doctrina cristiana dogma de religión lectura y escritura en tablillas angostas son los siguientes:

Escribientes 11 niños

Niños que usan cartilla 6

Niños que usan catones 3

Dibujo 3

4 de junio de 1839

Pablo Navarro

[Informes de las Parroquias]

Folio 23

(...) Parroquial Santa Bárbara

Quito 22 junio 1839

Al sr. Corregidor del Cantón

En incumplimiento de la nota que me pasó V. S. acerca de que dé noticia del número de escuelas existentes en este barrio comunico a vuestra a usted que hay una que dos escuelas en la casa de un en la casa del beaterio bajo los títulos de primaria y secundaria la primera consta de 35 educandos la dirección de la escuela está a cargo de la señora Mercedes Vivanco y la otra de 20 y 2 discípulos a la enseñanza de la Josefa Carrión observándose en la primera el método lancasteriano y en la otra arbitrario esto es leer un libro, ocupaciones de música costura y gramática castellana.

Dios guie a V E.

Miguel aristizabal

Folio 26

Informe de parroquia

San Roque a 12 de junio de 1833

Al Sor. Cerregidor

Si he retardado la contestación ha sido a causa de varios asuntos particulares y por inquirir en la parroquia de mi mando el número de escuelas que haya para enseñar a los niños pero dolorosamente no he encontrado alguna porque una que existía antes se ha instalado al centro, por la pobreza que experimenta en el barrio esta falta señor perjudica sobremanera a la iluminación que debe tener los niños de cada lugar con un preceptor inmediato y así será bien que usted llevando adelante los fines sagrados a que se ha propuesto mandaré a establecer una escuela en el centro de esta parroquia pues el que escribe invitará a sus vecinos para la cooperación tan útil y necesaria

Dios guie V E.

Carlos Marcillo.

Folio 27

A S E. Corregidor del Contón Quito

Chillogallo junio 25 de 1839

Señor contestando a la nota que se dirige el 16 del corriente relativa a que le indique del estado de cárceles y escuelas de esta parroquia le certificó exponiéndole no haber cárcel alguna así es que espero las correcciones por esta falta para los genios duros como en algunos de esta parroquia que nos valem de sujeción del cepo que para este fin existe uno, por lo respectivo a las cárceles tampoco las hay de ninguna forma y esta parte necesaria para la educación la miran en este pueblo los padres de familia con total desprecio y de esta mala costumbre (...) que es muy raro el blanco que sepa (...) puedo asegurarle a Us, que en muchos mas que son avesindado y muchos de ellos jovenes de esta parroquia no he visto anciano alguno, de quienes ha sido privativo las enseñanzas, emperativo establecerla, porque nadie la (...) Esto es lo que debo decir a Us. En cumplimiento de mis deberes y de la obligación que me impone.

Dios guie a Vs.

Jaramillo

Folio 28

[Informe de Machachi]

El (...) cura propio de esta parroquia del glorioso apóstol Santiago de Machachi certifica que el José María Albuja preceptor de primeras letras en esta parroquia ha sostenido casi todos los jueves en cada semana exámenes sobre principios fundamentales de la religión para los mejores catecismos que conocemos y también sobre la gramática castellana mostrándose los discípulos bastante de aprovechados.

Machachi abril de 1839

Dr. Joaquín Jaramillo

Folio 32

Aloag a 28 de abril de 1839

Al sr. Corregidor del Cantón de Quito.

Hace sólo 8 días a que llegué a esta parroquia de Píllaro y habiendo estado ausente también el teniente segundo se me ha entregado dos oficios el uno con el contenido que se le comunique la existencia de escuelas y cárceles al que digo que escuelas no hay más que de una con solo unos pocos niños incluso algunos indígenas son estos los preceptores son estos transeúntes que por su insolencia se han dedicado a ello y su método es muy religioso con bastante práctica sin obligación el segundo contiene la indagación de vacas con vacuna caballos que existían para cumplir con este la orden y detenido a la contestación y averiguando con varios sirvientes de las haciendas me han dicho que no hay ni uno ni otro de cuánto puedo y debo comunicar a usted para su inteligencia deseando que lo que toca a la escuela y las cárceles no hace el gobierno no eche el gobierno al olvido para hacer de muchas por ser de mucha importancia en esta parroquia pero me es preciso antes poner que es tan miserable que no hay uno (...) que hechan mano para la contribución

Deseando la tranquilidad y el bien público de esta parroquia me es preciso solicitar al Supremo Consejo el que se me confieran las respectivas facultades de mi empleo para publicarlas en (...) pues con mi regreso a este encuentro el abuso de que el teniente 2º no las tiene como prioridad de las conexiones estrechadas de este con el cura y sus adulones y de que es que esta esto bien desordenado y no puedo manejarlo como corresponde. Por lo que si tiene por conveniente puede hacerlo facultándome también para el nombramiento de un par de gendarmes.

Dios guíe a V.

Mariano Muñoz.

Folio 33

R. a el E.

Teniente principal de la Parroquia de Aloasí a 21 de abril de 1839

Al Señor (...) de Azcazubi Corregidor de esta zona de Quito

Indagado del oficio del 12 y de este 16 del corriente en el que me pide la comunicación a usted lo que sigue en cuanto a escuelas no hay más que una y es la misma que fue establecido, los niños de esta parroquia los niños que se enseñan en ella según la señora de estos los 13 son indígenas y esto algunos blancos con otros son demasiados pobres se ha contestado por con que se enseña es el siguiente lecciones, los muchachos se dan en la mañana cada uno es enseñado de su respectiva lección de asignatura los que están en estudiando escribiendo su planas y aprenden los principios así como corrigiendo por el alfabeto se les va haciendo formar letras se les enseña la tabla y las reglas de conectar así verticalmente para que vayan aprendiendo una palabra cuando se les muestra en esta se ocupan de otras, en la tarde a las 2 se ocupan hasta las 5, en el mismo la doctrina que se les enseña es la de Amado Pouget y la del Alabad de Fleury es lo que puedo expresar

a Us. Y finalmente sería de sumo gozo en él (...) si el supremo gobierno se dignare dar las (...) y convenga para (...).

Dios guie Us.

José Cruz.

Folio sin número

Aloasi 1 de mayo de 1839

Al rr. Roberto Ascasubi Corregidor de esta Provincia de Quito.

Señor cuando contesté a su oficio número 72 y otra del 16 de abril acerca del número de escuelas número de niños en ellas el método de su enseñanza por uno por un olvido natural o más bien dire que como a los hombres de edad se nos van las especies de la imaginación padecí la falta de no haber contestado el particular a la pregunta de cárceles de ambos sexos que se me hace en el indicado oficio y como no di dicho en mis anteriores en esta a mi cargo no hay cárceles y sólo se pone en prisión en la casa del indio alcalde donde se van a la hora que quieren por las amistades que tienen este o por el cohecho o por la fuga y no se puede reprender como corresponde ni se puede asegurar aún delincuente criminoso siendo esta falta muy notable para la (...) y represión de los parroquianos.

Dios guie a Vs

José cruz

Folio 36

Juzgado parroquial de Chimbacalle a 26 de abril de 1839.

Al señor corregidor de este Cantón

Sor.

En incumplimiento de la orden de Vs carta 16 del que nos rige a Us, que es esta parroquia no hay una sola escuela de niños tampoco cárceles de ningún sexo de aquí es que las disposiciones diciéndoles siempre son ilusorias le pongo en conocimiento de de usted para los efectos legales.

Dios guie a Vs.

Manuel Mena

Folio 37

Parroquia de conocoto abril 27 de 1839

Al señor Corregidor Roberto de Ascasubi.

Había ya satisfecho el segundo a la nota que recibí de usted el 16 del presente cuando acabo de tener noticia aquí ha habido descuido en el conductor de votar la comunicación que le hago al contenido de la nota comunicándole que pasan de 20 niños blancos y más de 30 indígenas capaces de instrucción e ilustración ellos se encuentran

sin escuela que no la acostumbra esta parroquia a pesar de la afición que muestran cuando aparece algún forastero por 8 o 15 días para enseñar.

Hay una cárcel figurada en medio de dos estribos (...) pared de la iglesia para barones en la casa parroquial hay una pieza destinada para el señor cura para hembras tal vez contra todo el otro el otro escándalo y prejuicio del pueblo.

Pongan en noticia a Us cumpliendo en lo que se me indica, para su inteligencia.

Dios guie a Us

N. Ontaneda

Folio 38

Juzgado de la Parroquia Sangolquí abril 18 de 1839

Al Sor. Corregidor de Quito

En cumplimiento de la orden de Vs. consulta a la bacuna se han dicho las más exactas diligencias y se a contratado un caballo con aries y una baca con bacuna

También e recibido un oficio en el que me dice de version a Us sobre cárceles de ambos sexos y no hay ninguna a pesar de ser la población; ni maestros escuelas y están padeciendo los jóvenes sin educación ninguna

Dios guie a V.

Dionisio de León

Folio 39

R.D.C

Al Sor. Corregidor R de Azcasubi

Alangasí a 20 de abril de 1839

Con fecha 16 del presente recibí el oficio de usted en la que me dice comuniqué sobre el número de escuelas que hubiere en esta parroquia y el número de niños y en cada uno, a lo cual contestó a Us qué con lo que sí que una para que hubiere siquiera una para los lugareños de algunos niños blancos y muchos niños indígenas que carecen de este mérito tan grande por lo siguiente me dice usted si hay cárceles de ambos sexos lo cual comunicó a usted que no hay ni una y lo que es muy necesario porque no tenemos donde poner poder corregir los errores que cometen en el lugar y sólo hay por prisión un cepo muy corto que lo he mandado a hacer a corta para razón de que no había donde asegurar a los indígenas renuentes al pego de la capacitación es que lo puedo comunicar a usted en obsequio de la verdad que me asiste.

Dios guie a Vs.

Diego (...)

Teniente 2º y Gov.r de indigenas

Folio 42

Teniente de Guápulo

Al señor Corregidor del Cantón de Quito

Impuesto de la nota que Us me dirige fecha anterior: digo que en esta parroquia jamás se ha conocido escuela alguna que los niños que hay en ella y a quienes podría serles favorable no pasan de 10. Que no se ha conocido otra cárcel para ambos sexos que la que el bautisterio que hace dentro del magnífico templo de esta parroquia en él se ha acostumbrado encerrar toda clase de delincuentes con desacato y profanación de la casa de Dios hasta poco que habiéndose me constituido teniente de esta he quitado ese abuso tan escandaloso por el desprecio a la magestad divina mandando a los individuos que ha sido menester más bien a la cárcel de la capital

Dios guie a V.

José María Jijón

Folio 43

R.D.E.

Cumbayá abril 23 de 1839

Al S. Corregidor del Cantón de Quito

Cumpliendo con lo que seme previene comunico a V. que en esta Parroquia no hay carcel ninguna solo si un sepo: del mismo modo que ni se conoce escuela ni mucho menos niños que se quieran dedicar a apredner nada para abandonar su industria final, por lo que toca a la sociedad de amigos del País se le comunica al Sor Gov. De la Provincia dandole los nombres de los siete individuos de que compondrían y lo son los ciudadanos Manuel Montufar, Fernando Cáceres, Tomas Silva, Mariano Erazo, Mariano Poso, Gabriel Ayala, Mariano Rosero, y el (...) de indígenas José Mariano Guallichico.

Folio 44

R. D. E.

Al Sr. Corregidor de la Capital de Quito

Tumbaco abril 10 de 1839

Contestanto a la apreciable nota de Vs del 16 del presente, sobre los dos puntos que me indica de escuela y cárcel digo a usted escuela hay una donde se instruyen muy bien los niños en las primeras letras y rudimentos de nuestra santa fe y cuentas, dirigida por el cura Pedro Salazar que es el único que tiene bastante versación en este pueblo a el efecto y no hay una renta parroquial en ramo donde pueda costear la asignación del señor cura de este pueblo, esta conduciendo una pieza muy (...) en la esquina de la plaza y solo falta que tumbar encuadrillar cuya obra se alla al concluir y a ser lo posible para sostener esta escuela a pesar de (...) una orden anterior del Gov., para que los padres de familia pongan asus hijos a que aprendan, lo que no ha habido efecto contribuyendo siquiera a dos reales y más los que tuvieren mediana comodidad los que no se (...) la mayor parte de ellos es imposible reducirse a la educación de sus hijos en esta enseñanza de escuela y sólo existe 25 del Pedro salazar.

(...) cárcel no hay ni una ni tampoco ha habido alguna que hay sitio que se le pueda obligar a los dueños donde puede estar una cárcel pública sin embargo hay que costearlo ni menos que puedan contribuir (...)

Dios guie a Vs. M.,s. a

Mariano Silva

Folio 46

Juzgado de la Parroquia de Yaruquí a 24 de abril de 1839

Al señor Corregidor del Cantón Quito

Habiendo recibido la nota de Vs. este 16 del que rige en la que nos pide una razón de si hay escuelas en esta parroquia procedimos al examen de niños de la única escuela que hay en este pueblo el preceptor es el cura José Manuel Mena con asistencia de José Novoa cura y algunos padres de familia, del que resulta habra en otra escuela 28 alumnos entre los (...) hay algunos que tienen mayor de 6 años la escuela y apenas saben medio leer a escribir y no hay ninguno que sepa contar una serie de (...), ni regla alguna de aritmética.

Sobre lo de las carceles podemos asegurar a Vs. que no hay una en este pueblo, porque la que se dise acrcel no tiene la misma seguridad. En cumplimiento de la orden Vs. para su inteligencia.

Dios guie a Vs.

Manuel Carvajal

Folio 51

Juzgado Parroquial de Santa Prisca

Quito a 18 de abril de 1839

Al Sor. Corregidor

Comunica usted que no hay una escuela ni jamás ha habido en esta parroquia niños hay 10 o 12 porque la mayor parte de la gente son indígenas igualmente no hay cárceles de ninguna de ningún sexo con seguridad ninguna de modo que a los reos se les remite a la cárcel pública de la capital.

Dios Guie

Antonio Salazar

Folio 52

Al Sr. Corregidor del Catón

En esta fecha acabo de recibir un un oficio dirigido por Vs en el que me dice comunique inmediatamente el número de escuelas que haya en esta parroquia con cuantos niños y el método de su enseñanza, a esto debo decir a Us. Que hay una escuela con cuarenta niños a cargo del cura Juan Erazo del que los está educando con la mayor felicidad prometido por el señor cura Felipe con fin (...) 2 pesos mensuales y como estas dos personas estna pagados hasta la fecha. Este maestro ha reclamado a este juzgado para

que se lo pague pronto arreglándolo alguna consita mas por ser muy costo (...) que no le alcanza para nada se había propuesta vender o arrendar unos terrenos baldios de la comunidad que hay esta parroquia para con ese producto pagar la escuela y poner cárcel que en esta parroquia no la hay, y esta paralizado el espediente seguido impide al señor agente fiscal retenido no se porque motivo, lo que comunico a Us., para que bea y tenga por conocimiento y son su savio conicimiento del espediente se (...) la mejor al bien público; pues sera un (...) que po no haber de dodne hacer pagos al maestro se desbarate la escuela tan afanada que se alla hasta el día.

Dios guie Vs.

Javier (...)

Teniente

Folio 58

Zambiza 25 de junio de 1839

Soñ. Corregidor

En el momento que recibimos los oficios no dejamos de contestar inmediatamente el defecto está en los indígenas que van de portadores, nuevamente damos razón a usted sobre los niños que puedan educarse que pasan del número 40 entre blancos e indígenas también hacemos presente en esta no hay cárcel siendo de mucha necesidad por tanto ponemos en conocimiento a usted VS.

Dios guie Vs

José Manzano

Teniente

Folio 54

Juzgado de la Parroquia Pomasqui 20 de abril de 1839

Al Sor. Rovertto Ascasubi Corregidor del catón Quito

Recibí el oficio de usted con fecha 19 del corriente en el que me previene de la cuenta del número de escuelas y los niños que hubieren en la parroquia y lo mismo de las cárceles y sus seguridades de lo que en atención a me dirige en contestación dándole cuenta que en esta parroquia a mi mando no existe más que 6 niños en una escuela que un maestro les instruye la lectura y la doctrina cristiana y medio a escribir es corta su renta y que la contribuyen los padres 2 reales de mesada por cada uno de sus hijos a pesar de una multitud de niños que existen en esta parroquia sin educación.

Por lo de hace a la cárcel menos la hay ni la ha habido de ningún sexo y no se puede hacer la reprimenda cometidos delitos criminales y otros (...) acaesen cometiendo delitos criminales y cin respeto, pero no hay carcel ni hombres señalados de ausilio al juez, ni donde depositar el sepo que es el unico que hay en este pueblo que.

Es cuánto puedo comunicar a la en obsequio de la verdad y en ciuimplimiento de lo mandado cuanto para la inteligencia de Vs.

Dios G. a Vs.

Antonio salazar

Teniente 1º de la parroquia

Folio 56

Calacalí 2 de abril de 1839

Al Soñ. Gobernador de la Provincia de Quito.

En contestación a la estimable nota de Vs relativa a que le de una razón sobre las cárceles y escuelas que hubieren en esta parroquia, debo decirle que jamas ha habido en este pueblo un local destinado para ello a precisión aquellos que necesitan este pueblo y en el caso de las cárceles cuando a alguien se le impone es preciso entregar al gobernador de indígenas para que lo custodie en su casa por lo que respecta a la escuela de primera letra hay una cuyo local es muy desacomodado principalmente, para que el maestro pueda enseñar el nuevo método asimismo anteriormente sólo habían 6 muchachos en la escuela en la actualidad llega su número a 20 cuyo cimiento se debe a la protección del señor cura i la del maestro pues de otro modo los padres de familia no habrían podido darles asus hijos esta primera clase de instrucción porque (...) les falta lo necesario para suministrarles el alimento diario.

Dios guie a Vs

José Zambrano

Folio 59

Parroquia de Gualea a 10 de junio de 1839

Al Sor. Corregidor del caton de Quito

Tengo el honor de contestar a usted sobre la nota de la fecha 16 de abril, la que llegó a mi mano hace pocos días VS., me pide razón de que en estas montañas hay escuela para la educación de los niños sobre esto digo que jamás ha habido ni habrá tanto por la mucha distancia y malos caminos en que habitan los moradores de esta cuánto por no haber quién enseñe ni lo que pueden y los que pueden aprender son para el caso: Hablando de cárceles y su seguridad digo que no hay apenas a pesar de ser esto una necesidad de aquí y pidiendo hacer no se hace porque los feligreses no se prestan a nada

Dios guie a VS

Juan José González

Folio 60

Sro. Roverta Ascasubi Corregidor de Quito

Parroquia de Nanegal 28 de abril de 1839

Sr. Corregidor

Cumpliendo con lo mandado por el oficio que Us.me dirigió el 16 del presente mes digo que en esta parroquia de San Juan Bautista de Nanegal por no haber niños mucho menos blancos quienes se dediquen, no hay escuela pues los jóvenes que existen en esta se han privado de tal estudio porque el mismo trabajo de la montaña no les permite más tiempo que el ocuparse sus días en la jornada. También comunico a usted que para depositar o castigarlos a los deudores o mal hechores hay dos cepos uno en mi casa y otro en el

pueblo con los que se reprende a los demandados y espero la mejor disposición que sea conveniente que siempre estamos dispuestos.

[Sin Firma]

Folio 63

Juzgado parroquial San Blas mayo 9 de 1839

Al Sor. Corregidor del Canton

En vista de la muy apreciable carta que usted me envió ayer en el que sirve anunciarme que le Supremo Gobierno a dispuesto que se le remita una noticia del número de escuelas que hayan contadas las parroquia del (...)a V que es en estazona de mi ando no se encuentra ninguna escuela a pesar del número de muchachos blancos e indígenas que habitan en ella pareciendo por lo mismo mayor aprecio y necesidad de la creación de una al menos conforme a lo que se expresa en el artículo 12 del texto de la Convención Nacional expedida en 1835 al corregir varios abandonos que se consuman contra los indígenas y el segundo capítulo artículo cuatro y siete de la ley del 18 de marzo de 1826 que organiza y arregla la instrucción pública, y que con relación al nombramiento del preceptor (...) dotación de este, se tenga presente la ley de 6 de agosto de 1821.

Dios guie V.

(...)

Folio 66

R. D. E.

Juzgado de la Parroquia de San Roque, Quito a julio 1 de 1840

Al Sor Corregidor de este Canton

En constestación a la estimable nota de V. del 30 de mayo último, la que me ha sido entregado este dia, en su constestación dire a U. que en esta parroquia no hay sino una escuela y el maestro de enseñanza es conforme al antiguo, esta que solo escriben niños varones como lo acredita la lsita del precpetor que acompaño a U, sin que este gose sueldo, sino el que contribueyen sus padres.

Con lo que tengo en honor de dirigirme a U.

Dios guie a V.

Ignacio Guzman

Folio 67

Escuela situada en la parroquia de San Roque

Consta de quarenta niños a la dirección del cura José Santos

Nombres

De estos treinta son españoles, cuatro indígenas, y seis negros.

El método de enseñanza en cuanto a los primeros rudimentos de enseñanza, religión es el antiguo: el método para enseñar a escribir y contar es el moderno

En cuanto al sueldo es el que dan sus padres según sus posibilidades. Quito a 1 de junio de 1840

José Santos

Folio 68

Tenencia pedánea de la Magdalena a 1 de mayo de 1840

A Señor Corregidor de la Capital

Señor me cave la honra de decir a V en constatación a la la apreciable nota del presente bajo el numeral 2º digo que en esta parroquia existe una escuela fundada por el actual cura educador su director el ciudadano Felipe (...) su número de alumnos 8 varones y 5 hembras el método que se observa en su enseñanza a lo antiguo su dotación los paga los padres de familia por mes de parte del cura y un real cada discípulo que contribuye mensualmente por lo que respecta al estado en que se encuentran los caminos en el día se han tomado medidas enérgicas y aún principiado a repasar con arreglo a las providencias que sobre este particular ha dictado V.

Dios guie a V.

Andrés Balle

Teniente interino

Folio 69

De los tenientes de la parroquia de Machachi 13 de mayo de 1840

Al Sor. Corregidor del Canton de Quito

Atento a la nota que usted nos dirige del presente pidiéndonos una razón individual de estado que se hallan las escuelas de esta parroquia el método que se observa y la renta que reciben los preceptores decimos a usted que en ésta hay 2 hombres con la denominación de maestros que se tratan por la absoluta escasez que hay en ellos, y estos tienen que mendigar casa en casa en el pueblo por falta de local destinado para ello, no observan método ninguno porque lo ignoran enseñan en las lecciones como doctrina de la cartilla algunas lecciones de libro religioso a leer y escribir sin más erudición que esta, los maestros son el uno José María Albuja y el otro Antonio León, este enseña también algunas reglas de aritmética. No tienen más renta que un real por mes que cobran a cada discípulo que unos pagan y otros que lo hacen porque les enseñan de balde por conexiones particulares que tienen con los padres de los muchachos y como la renta es tan escasa no quieren enseñarles con una asistencia diaria y lo hacen el día que quieren, Albuja tiene 37 alumnos que se componen de 25 niños y 5 niñas e indígenas y León tiene 26 incluso una niña, es lo que puedo instruir a usted en contestación de la nota como también acerca de los caminos públicos que conducen a esta parroquia que se hallan buenos unos, y otros puestos malos que resulta estamos haciendo componer.

Dios guie a Vs

Juan José nieto

Tomas Paredes

Folio 85

E.D.E.

Juzgado de la Parroquia de Uyumbicho a 6 de mayo de 1840

A Sr Cor.or Ascasubi

En consecuencia de lo mandado por el oficio que usted me dirige a que dé razón de escuelas que existen en esta parroquia y del modo con que se gobierna digo a Us. que a falta de un práctico que sea para el efecto de alguna economía se ha dedicado uno de esta parroquia solo para quebrantarles así a los jóvenes como a hembras a leer y escribir, pagando sus padres o madres las mesadas de cada mes a 2 y a un real por cada uno por ser muy pobres. Así también el método de enseñanza es la doctrina cristiana es todo lo que se observa en este particular en el anejo de Tambillo existe un hombre de oficio sastre quien hace las mismas veces como tengo espuesto y aún aquí la cantidad por que no pagan su derecho

Sobre los caminos expongo a Us. que algunos indígenas sueltos que hay por este partido han salido a trabajar por el tránsito reparando esos días y por el lado transitorio de ir para Machachi están los caminos intransitables por razón de no haber gente ni indígenas sueltos ni gente blanca para hacer componer todos aquellos malos caminos antes suplico a usted que pida a los ss hacendados presten su gente y hacer una junta entre blancos a mirar cuántos malos caminos hay y pueden en alguno de estos arreglarlos lo que le servirá al Gobierno esta nota ni espero ordenes de Us. Para ejecutarlo pronto.

Dios guie

Baltazar C.

Teniente 2º

Folio 93

E.D.E

Juzgado Parroquia Perucho junio 4 de 1840

Al Sor- Corregidor Roberto Ascasubi

Hoy recibí una nota de V. en la que dice que de razón de las Escuelas de los niños tanto en el pueblo como en el añejo. En el pueblo principal hay una escuela compuesta de 16 varones y 5 hembras costeadas por los padres de sus hijos y se paga 2 reales mensuales, por lo que toca al añejo hay una escuela compuesta de 16 niños 9 varones y 7 hembras y costeadas para el maestro el señor cura que les paga al maestro por los niños el mensual. Los caminos están algunos dañados (...), lo que pongo en notica de V.

Dios guie a V.

Manuel Orellana

Folio 109

Jusgado parroquia Puembo 17 de mayo de 1840

Al Sor. Corregidor del Canton de Quito

En este momento que son las ocho del día recibo la nota de Vs (...) del contenido de ella sela conteste diciendo a Vs., que ni en esta parroquia ni en el año hay escuela alguna y sobre las cárceles cuando hay necesidad de asegurar o arrestar a alguien a algún individuo se le pone en casa del indígena Gobernador Principal.

Dios guie

Tomás Jaramillo.

5.1. Manifestación de Latacunga, 1875. En Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit. García Moreno Gabriel, Vida política. Lomo H, Volantes 1851-1880.

Manifestación de Latacunga (quichua)

Ñucunchig Latacunga runa cuna Presidente cunan guata rurrangapag callarinchig; unai vida amucunalla, mestisocunalla, paipura, Presidente churacuncuna; ¿imajmanta Latacunga pobre runacunaphes, cai guatallataphes mana shug Presidenteta churashun? Shug amu Salazaro Quito pi tiashca cunan cama mana yachascanchig, amu cura cuna, amu teniente cuna mi yachachipan, amu gobernador mandahscamanda; chaimanta mi amu Salazaro Presidente cai guata tucuchun munanchig. Tauca Salazaro cuna tianchi, pai cunalla tucui pueblo cuna pi gobernador tucungapag shamunga, chaita mi munanchig, cai Peñorrero firmachidor ta mana ricungaraicu. Jatun amu cuna maijan sumag Presidenteta mascachun, imanachunphes paicuna; ñucanchig ca Salazaro llatag mañashun, mana valiphes cachun. Mana shuti cuna papel pi churana yachagchiphes maijanphes churangalla papel pi sirihscas mi valin. Tucui Latacunga runa cuna, cancha, cancha tandanacuhspa, shug papa pi churraichig ta rurrashun, Salazaro Presidente ta charingap; ciudadano cuna nig tucushun mana cruz señal yachag piphes. Oquilla amu Guaranda pi chasnallatag rurrahscas; munai mana munai papel pi shuticuna churachispa, tauca vuto ta charini nihspa puricun. Latacungaun, Guarandaun ca Presidente Salazaro llugshingallatag. [Firman]: Jusepo Muela, Juancho Pilamunga, Manucu Sailema, Terebio Turullino, Casimero Maculanda, Pacho Cunalata, Antuco Mosaralin, Nico Yanchapanta, Agucho Teran, Andico Tisalema, Felipe Chicaiza, Turibio Alulema, Juanico Alomoto, Matico Llumi. Illico Guamin, Lucho Ahscushina, (...) Manobanda, Ilifoncio Cuji, Bartolo Alulema, Nachi Pilatagsi, Tadien Quispi, Miguichu Sulquiguanga, shuti catirian.

Manifestación de Latacunga (castellano)

Nosotros los indios de Latacunga este año participamos a a mandar presidente toda la vida solo los amos y los mestizos haciéndose entre ellos nombran presidente y porque los pobres indios de Latacunga siquiera este año no hemos de poner un presidente con ambos al azar que ha vivido en Quito hasta ahora no hemos sabido los amos nos damos tenientes curas nos han hecho saber lo que ha mandado el gobernador por eso helamos al azar quisiéramos que se haga presidente este año hasta con Salazar teníamos valdría y gobernará para todos los pueblos eso queremos a este peñaherrera que anda haciendo firmar no quisiera verlo nos damos grandes que busquen cualquier magnífico presidente que hemos de hacer pues con ellos nosotros siempre queremos al Salazar aunque no valga

aun cuando no sepamos poner nuestros nombres en el papel cual montonera montonera uniéndonos todos hemos de hacer un papá y churay para tener un presidente Salazar hemos de decir que somos ciudadanos aunque no sepamos hacer la señal de la Cruz el amo uquillas en guaranda también ha hecho lo mismo quieran o no quieran poniendo los nombres en el papel anda diciendo tengo hartos votos en Latacunga y en guaranda y siempre ha de salir Salazar de presidente.

Leyes y decretos

Ley Sobre extinción de los tributos de los indígenas, distribución de sus resguardos y exenciones que se les conceden (11 de octubre 1821)

El Congreso General de la República

Convencido de que los principios más sanos de política, de razón y de justicia exigen imperiosamente que los indígenas, esta parte considerable de la población de Colombia que fue tan vejada y oprimida por el gobierno español, recupere en todos sus derechos, igualándose a los demás ciudadanos, ha venido en decretar y

DECRETA LO SIGUIENTE:

Artículo 19 Los indígenas de Colombia, llamados indios en el código español no pagarán en lo venidero el impuesto conocido con el degradante nombre de tributo; ni podrán ser destinados a servicio alguno por ninguna clase de personas, sin pagárseles el correspondiente salario, que antes estipulen. Ellos quedan en todo iguales a los demás ciudadanos y se registrarán por las mismas leyes.

Artículo 29 Atendiendo, sin embargo, al estado de miseria en que se hallan, originado del sistema de abatimiento y degradación en que los tenían las leyes españolas, los indígenas continuarán eximidos por el espacio de cinco años de pagar derechos parroquiales y de cualquiera otra contribución civil con respecto a los resguardos y demás bienes que posean en comunidad; pero no lo estarán por los que sean de su propiedad particular.

Artículo 39 Los resguardos de tierras asignados a los indígenas por las leyes españolas, y que hasta ahora han poseído en común, o en porciones distribuidas a sus familias sólo para su cultivo, según el reglamento del Libertador Presidente de 20 de mayo de 1820, se les repartirán en pleno dominio y propiedad, luego que lo permitan las circunstancias, y antes de cumplirse los cinco años de que habla el artículo 2.

Artículo 4. A cada familia de indígenas, hasta ahora tributarios, se asignará de los resguardos la parte que le corresponda, según la extensión de éstos y número de individuos de que se componga la familia.

Artículo 5. El Gobierno mandará formar inmediatamente listas muy exactas de los indígenas que en cada pueblo tengan derecho al repartimiento, y tomará informe de la extensión de los resguardos, de las dificultades que ofrezca la división y de los medios de verificarla, de los gastos que deban hacerse y de dónde deban abonarse. De todo lo cual dará cuenta al próximo Congreso.

Artículo 6. Entretanto los resguardos continuarán poseyéndose por los naturales bajo las mismas reglas que se han observado hasta ahora; más en donde haya terreno sobrante, o

que sea necesario para el cultivo de las familias, deberá arrendarse para satisfacer la dotación de la escuela de primeras letras y estipendio de los curas, conforme a lo prescrito, o que en adelante se prescriba.

Artículo 7. El estipendio y oblata que se abonaba a los curas de las tesorerías nacionales se pagará:

1. De los novenos de diezmos de las parroquias en que vivan los indígenas, los que en ningún caso podrán tener otro distinto.
2. Si no alcanzaren los novenos, se completará la cantidad del estipendio con lo que produzcan los arrendamientos del sobrante de los resguardos, satisfechos que sean los gastos de la escuela de primeras letras.
3. Si de este modo no se completare aún el estipendio, se repartirá la cantidad que falte entre los indígenas, cabezas de familia y mayores de veinte años, lo que verificará el juez de la parroquia asociado de dos vecinos, y deberá aprobarse o reformarse por el primer juez del Cantón quien percibirá el repartimiento para hacer efectivo el pago.

Artículo 8. Los protectores de naturales continuarán ejerciendo su ministerio y promoverán las acciones comunales que les correspondan; pero todas las demás acciones civiles o criminales las instruirán los indígenas como los demás ciudadanos considerados en la clase de miserables; en cuya virtud no se les llevarán derechos algunos.

Artículo 9. Hasta que los resguardos no se repartan a los indígenas en propiedad, continuarán teniendo el pequeño cabildo que les conceden las leyes, cuyas funciones serán puramente económicas y reducidas a la mejor administración, concentración y distribución de los bienes de comunidad, quedando, sin embargo, sujetos a los jueces de las parroquias.

Artículo 10. Quedan abolidos los nombres de pueblos con que eran conocidas las parroquias de indígenas; y éstos podrán obtener toda clase de destinos, siempre que sean aptos para desempeñarlos.

Artículo 11. En las parroquias de indígenas podrán establecerse cualesquiera otros ciudadanos, pagando el correspondiente arrendamiento por los solares que ocupen sus casas; pero de ningún modo perjudicarán a los indígenas en sus pastos, sementeras u otros productos de sus resguardos.

Artículo 12. Quedan expresamente derogadas las leyes, ordenanzas, cédulas y decretos expedidos sobre los indígenas, en todo lo que no sean conformes a la presente ley; y por ella se autoriza al Poder Ejecutivo para que decida y allane todas las dudas y dificultades que ocurran en su ejecución, dando cuenta al próximo Congreso en los puntos legislativos.

Artículo 13. La presente ley no tendrá efecto hasta el 19 de enero de 1822.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para su cumplimiento.

Dada en el Palacio del Congreso General de Colombia, en el Rosario de Cúcuta a 4 de octubre de 1821-119 de la Independencia.

El Presidente del Congreso, José Ignacio de Márquez, El Diputado Secretario, Francisco Soto. El Diputado Secretario, Antonio José Caro.

Palacio del Gobierno de Colombia, a 11 de octubre de 1821.

Ejecútese.

FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. Por Su Excelencia el Vicepresidente de la República, el Secretario del Interior, José Manuel Restrepo.

Decreto, Estableciendo en las parroquias del Estado escuelas de primeras letras para los niños indígenas, i designando sus fondos (1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

Juan José Flores Presidente del estado del Ecuador

Considerando:

1 Que es un deber del Gobierno promover la educación de los indígenas, para que salga de la ignorancia rusticidad a que les redujo el sistema colonial:

2 Que para consultar este importante objeto se les debe proporcionar escuelas en las parroquias y becas en los colegios de una manera compatible con su indigencia.

Decreto

Artículo 1. En todas las parroquias del Estado habrá al menos una escuela de primeras letras para niños indígenas y donde pudiere será para niñas indígenas.

Artículo 2. En estas escuelas primarias se enseñarán de balde a los indígenas los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales, los de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética y la constitución del Estado. Artículo 3. Se señala para los indígenas cinco becas en el colegio seminario de esta capital, cinco en el De San Fernando y otras cinco en el colegio seminario de Cuenca.

Artículo 3. Se señala para los indígenas 5 becas en el colegio seminario de esta capital 5 en el de san Fernando y otras 5 en el colegio seminario de cuenca.

Artículo 4. Se asignarán para fondo de la escuela primaria de indígenas los sobrantes de los resguardos y demás bienes de comunidad conforme a los dispuesto en el artículo 6 de la ley de 11 de octubre de 1821.

- Los corregidores de los cantones bajo la más estrecha responsabilidad, en el término perentorio de dos meses visitarán dichas tierras en sus respectivos distritos y dejando las necesidades a esta comunidad, harán actora, medir, y valorar los sobrantes.

- Las tierras de los resguardos que resultaren sobrantes las venderán a censo en pública subasta con las formalidades legales, dandi cuenta al Gobierno con las actas de los remates para su aprobación y para proveer de otros fondos a las escuelas en caso de que no sean suficientes.

Artículo 5. En los cantones y parroquias, dentro de un mes contados desde el recibo de este decreto, se establecerán las juntas duraderas de educación de niños y niñas, para los objetos con facultades que les concede el decreto de 3 de octubre de 1826. Las cuales harán extensivos sus deberes y atribuciones a las escuelas primarias de uno y otro sexo.

Artículo 6. Instaladas las juntas curadoras de educación procederán al nombramiento de preceptores y preceptoras de las escuelas, designación y composición de los locales en

términos que dichas escuelas estén planteadas en todas las parroquias en 1 de mayo del presente año, en cuyo mes mandará el Gobierno un comisionado que visite estos establecimientos.

Artículo 7. El Ministerio de Estado del despacho del Interior queda encargado de la ejecución de este decreto.

Dados en el Palacio de Gobierno, en Quito a 16 de enero de 1833.

Juan José Flores Por orden de S.E y por ausencia del señor Ministro del Interior, El de Hacienda Juan García del Río.

Circular Suspendiendo provisionalmente la ejecución del decreto de 16 de enero de 1833, sobre ventas de resguardos para la educación de los indígenas (junio de 1833). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, tomo I, 1840. Quito: Imprenta de Gobierno, por Juan Campuzano, 388. Repositorio Digital de la Memoria Histórica Marítima del Ecuador.

El Ecuador en Colombia-Ministerio de Estado-Sección del Interior-Palacio de Gobierno en Quito a nueve de mayo de mil ochocientos treinta y tres.

Al Sor. Prefecto de este departamento.

Habiéndose indicado al Gobierno las perturbaciones que puede producir la ejecución del Decreto de 16 de enero último, que fue espedido con el saludable objeto de promover la educación de los indígenas, ha resuelto suspender provisionalmente las diligencias de tasaciones i remates de resguardos sobrantes en el prevenidos; i que los gobernadores oyendo a los corregidores informen reservadamente acerca de los inconvenientes que puede resultar de llevarse a efecto el indicado decreto, o si su cumplimiento será saludable a los indígenas, llenado al mismo tiempo los fines que se ha propuesto el Gobierno para su beneficio. Sal informa que espían los corregidores, deberán acompañar una razón prolija i circunstanciada de los resguardos de indígenas que ecsistan en cada parroquia; quienes los ocupan que sobrantes hay, i en que invierten sus rentas, procediendo en todo con la cautela y tino que debe esperarse, para que la estupides o seducción de los indígenas, que es de temerse, no tenga un motivo de la menor desconfianza o de alarma que altere en lo mínimo la tranquilidad pública-Dios gue. A US. José Feliz Valdivieso.

Decreto Dictando varias medidas para fomentar la educación pública (1838). En Primer Registro Auténtico Nacional de la República el Ecuador, 1841, formado en virtud del Decreto legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos i resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos i circulares del Poder ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno.

La Convención del Ecuador

Considerando:

Qué es la educación pública es la que demanda el principal cuidado de un gobierno republicano, y la que más debe hacer sentir a los pueblos las ventajas de sus buenas instituciones,

Decreta

Artículo 1. El poder ejecutivo dictará todas las medidas convenientes para la conservación y progreso de la universidad colegios y casas de enseñanza pública que existen en el Ecuador coma haciendo en estos establecimientos las reformas y arreglos que estime más necesarios.

Artículo 2. Las becas dotadas de los fondos del tesoro público conocidas antes con el nombre de reales o real presentación y las de los indígenas que establece la ley, continuarán pagándose por las respectivas tesorerías con la posible exactitud.

Artículo 3. Jamás los edificios destinados a la universidad colegios y demás establecimientos de educación podrán servir ni por un solo día de cuarteles ni de alojamientos militares las autoridades que la permitan serán personalmente responsables a una multa de cuatrocientos pesos aplicables a las mismas casas.

Artículo 4. Los colegios o casas de educación pública se establecerán ya en las capitales de provincia o ya en cualquier otro lugar que a juicio del poder ejecutivo se crea más convenientes.

Artículo 5. En cada uno de los colegios de Guayaquil Cuenca y Loja y demás que se establezca en la república se dotarán cuatro becas para los niños pobres las que se pagarán del erario público.

Artículo 6. Los réditos de los capitales de censos impuestos a favor de la universidad y colegios se pagarán en dinero efectivo.

Artículo 7. Se establecerán escuelas de niñas en todos los conventos de religiosas y de niños en los de religiosos conforme al breve del ese punto s inserto en la célula cédula española de 8 de julio de 1816 y demás concordantes.

Artículo 8. El poder ejecutivo formará los reglamentos para el gobierno económico de las escuelas colegios y casas de educación que se hallan establecidas o que se establecieren en adelante coma procediendo de acuerdo con los ordinarios eclesiásticos en los arreglos concernientes a seminarios y escuelas de niñas y niños de los conventos dando cuenta de todo lo obrado a la próxima legislatura.

Comuníquese al poder ejecutivo para su publicación y cumplimiento.

Dado en Ambato coma en la sala de las sesiones a 20 de agosto de 1835. José Joaquín Olmedo presidente; El Secretario Ignacio Holguín; El Diputado Secretario José Hernández. Palacio de gobierno en Quito a 25 agosto de 1835.

Ejecútese. Vicente Rocafuerte. Por S.E. el Presidente de la República. El Ministro general del despacho José Miguel González.

Decreto Reglamentario de Instrucción Pública espedida por el Gobierno del Ecuador en el mes de agosto de 1838. Quito: Reimpreso en la Imprenta de Gobierno en el año de 1857, páginas 1-24

Vicente Rocafuerte,

Presidente de la República del Ecuador

En virtud de la autorización que confirió el último congreso al poder ejecutivo para un nuevo plan de estudios con arreglo a las (...) establecidas: oído el dictamen del consejo de gobierno he venido en dar el siguiente reglamento.

Título 1

Disposiciones preliminares

Artículo 1. Antes de la edad de 4 años cumplidos ningún niño será admitido en las escuelas públicas.

Artículo 2. No podrá fundarse o abrirse establecimiento alguno de enseñanza sin participarlo a la autoridad administrativa del lugar a la cual también se le indicará el género de enseñanza que va a darse la comodidad del local en que se dé y si han de admitirse a algunos internos. La autoridad territorial oirá el informe del consejo municipal y pondrá en noticia del gobernador de la provincia el nuevo establecimiento el que siendo de instrucción primaria habrá de arreglarse a lo que se dispone en este decreto.

Artículo 3. Los fundadores de un establecimiento de enseñanza son libres con respecto a la elección de maestros y empleados, disciplina y administración económica: por lo demás estarán sujetos a las mismas disposiciones de los establecimientos de instrucción pública.

Artículo 4. A más de la inspección especial atribuida por este decreto a ciertos empleados; los gobernadores corregidores y alcaldes ejercerán sobre la sobre los establecimientos de instrucción pública y privada la súper vigilancia de salubridad y orden que les corresponde en su territorio pudiendo visitar dichos establecimientos para informar al gobierno lo que se juzguen más oportuno a su adelantamiento.

Título 2

De la Dirección de instrucción pública, Subdirecciones e Inspecciones

Capítulo 1

De la Dirección General de instrucción pública

Artículo 5. En la capital de la república habrá una dirección general de instrucción pública a cargo de un director pagado del tesoro nacional con la dotación que la ley le asigna el cual será nombrado y amovible libremente por el Poder Ejecutivo.

Artículo 6. Para suplir las faltas del Director, el Ejecutivo nombrará un subdirector, el cual, en los casos de vacante o enfermedad comprobada del director recibirá del tesoro público la renta que la ley le asigne, para este caso: en los de ausencia de aquél con licencia del ejecutivo por motivos o asuntos particulares le pagará el mismo con los dos tercios de su renta.

Artículo 7. La Dirección tendrá un secretario con el sueldo de 150 pesos pagaderos de los fondos de instrucción pública, el que será nombrado por el Director, y a cargo del cual estarán los libros y papeles correspondientes del ramo.

Artículo 8. La Dirección tendrá bajo su inspección los establecimientos de instrucción pública; promoverá su fomento y mejora, y velará sobre los fondos y rentas destinados a

ellos, no sólo cuidando de que se cumplan las leyes y decretos relativos a estos objetos, sino también indicando al Poder Ejecutivo cuanto crea conveniente al adelantamiento y arreglo literario y económico de dichos establecimientos.

Artículo 9. Promoverá la composición, traducción e impresión de libros de elementales, dando a conocer los métodos más claros, económicos y rápidos para la enseñanza.

Artículo 10. Promoverá igualmente la publicación de un periódico de instrucción pública en que se inserten las leyes, reglamentos y decretos, que la conciernan; la estadística de todos los establecimientos de enseñanza, con su respectivo personal; las fundaciones, donaciones y auxilios nacionales; los nombramientos de todos los empleados; los actos literarios, como son exámenes, oposiciones y grados; los progresos notables que se hallan en algún establecimiento; los nombres de los maestros y de los alumnos, que se distinguen por su buen desempeño o sobresalgan por su conducta, aplicación y adelantamiento.

Artículo 11. Activará el establecimiento de escuelas normales, y de sociedades de amigos del país de instrucción primaria, y demás que tengan relación con este objeto.

Artículo 12. La Dirección es el conducto por dónde se comunican a las subdirecciones las leyes, reglamentos, decretos y órdenes relativas a la instrucción pública. Lo es también para toda representación, ya sea de particulares o de algún establecimiento de instrucción pública.

Artículo 13. La Dirección se entenderá con el gobierno por medio del Ministerio del Interior. Si en algún caso fuere necesario o ir al Director, ser admitido a informar y proponer en el Consejo de Gobierno, bien a solicitud suya o por disposición del Poder Ejecutivo.

Artículo 14. La Dirección presentará todos los daños al Poder Ejecutivo para que éste lo haga al Congreso, un estado de la instrucción pública comprensivo de sus progresos fondos, rentas y necesidades. Este estado será el resumen de los particulares que le remitan las Subdirecciones.

Artículo 15. Cuando lo tenga por conveniente la Dirección, nombrará inspectores para visitar los establecimientos de instrucción pública, dándoles instrucciones, y exigiéndoles informe por escrito del resultado de su vida.

Artículo 16. Si por este informe, o de otro modo, viniese en conocimiento de cualquier abuso, mala conducta de los empleados en la enseñanza, o de inobservancia de ley en los establecimientos; hará que por la respectiva autoridad directiva se proceda a corregir tales abusos, o procederá por sí misma, respecto de sus inmediatos subalternos.

Capítulo 2

De las Subdirecciones de instrucción pública

Artículo 17. En Guayaquil y Cuenca habrá una Subdirección de instrucción pública dependiente de la Dirección general, la cual estará a cargo de un subdirector nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta en terna de la Dirección y amovible por el mismo Ejecutivo.

Artículo 18. La Subdirección es el conducto por el cual se comunica a las inspecciones las leyes, reglamentos y decretos, y se dirigen a la Dirección todas las consultas y solicitudes que tengan que hacerle.

Artículo 19. Todos los años en los primeros días de diciembre remitirá a la Dirección 2 cuadros: el primero que corresponda el número de colegios y escuelas coma el de maestros y alumnos con sus calidades, el estado en que se halla la enseñanza, y los obstáculos que embaracen el progreso de ella; y el segundo que manifieste las rentas y su inversión; como también la que se haya hecho de los fondos concedidos el año anterior por el Congreso para la instrucción del distrito que se halla a su cuidado.

Artículo 20. La Subdirección cuidará de que las leyes, reglamentos y decretos relativos a la instrucción pública se cumplan, y que los empleados en ella llenen sus deberes, promoviendo oportunamente que se establezcan escuelas primarias. Resolverá con arreglo a las disposiciones de este decreto, las dudas que ocurran, dando cuenta a la Dirección general.

Artículo 21. Son comunes a las Subdirecciones las disposiciones de los artículos 15 y 16.

Artículo 22. El Secretario de la Subdirección será nombrado por o ella misma, y a su cargo estarán los libros y el archivo: sus gastos se sacarán de los fondos de enseñanza de la provincia.

Capítulo 3

De las Inspecciones de instrucción pública

Artículo 23. En las provincias de Manabí, Loja, Chimborazo e Imbabura habrá inspecciones de estudios. La de Manabí se entenderá con la Subdirección de Guayaquil; la de Loja, con la de Cuenca, y las de Chimborazo e Imbabura con la Dirección General. Estas inspecciones estarán a cargo de un inspector nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta en terna de la Dirección, y disfrutará el sueldo que la ley le asigne.

Artículo 24. El Poder Ejecutivo podrá nombrar inspector al Gobernador de una provincia, cuando alguna circunstancia particular así lo exija.

Artículo 25. Los inspectores son amovibles por el Poder Ejecutivo, previo informe de la Dirección General.

Artículo 26. En los últimos días de octubre, sin falta alguna, las inspecciones de Loja y Manabí remitirán a las Subdirecciones respectivas el estado de la instrucción pública en la forma prevenida en el artículo 19; y las de Chimborazo Imbabura harán lo mismo con la Dirección General en los últimos días del mes de noviembre.

Artículo 27. Son comunes a las inspecciones de provincia las disposiciones de los artículos 20 y 21; pero en caso de que resuelvan alguna duda, lo harán provisionalmente dando cuenta a la Subdirección, con la cual deben entenderse en todo caso.

Artículo 28. La Inspección tendrá un Secretario nombrado por el Inspector con el sueldo que la ley le asigne.

Título 3

De los establecimientos de instrucción pública y sus auxiliares

Artículo 29. Los establecimientos de instrucción pública son las Universidades los Colegios los Seminarios y las escuelas: son sus auxiliares las Sociedades de Amigos del País, de instrucción primaria, las Bibliotecas los Museos y el Observatorio astronómico.

Capítulo 5

De las escuelas

Artículo 66. La instrucción necesaria para todos los ciudadanos se dará en las escuelas elementales primarias: y aquellas que sin ser necesaria para todos es útil a la sociedad y a los que la poseen, se dará en las escuelas secundarias. Habrá también escuelas especiales para los que abracen las diversas profesiones públicas.

Sección 1

De las escuelas elementales primarias

1 De su objeto

Artículo 67. La instrucción primaria o elemental comprende la educación religiosa y moral la lectura, escritura, lengua castellana, aritmética y el sistema de pesos y medidas.

Artículo 68. Según los recursos de las parroquias, podrán darse en las escuelas primarias algunas nociones de aquellas que están asignadas para las escuelas secundarias.

Artículo 69. La instrucción primaria es privada o pública.

2 De las escuelas privadas

Artículo 70. Todo individuo de 18 años cumplidos puede ejercer la profesión de institutor primario, y dirigir un establecimiento de esta clase, sin más condición que presentar ante el juez local en donde trate de establecer su escuela: 1, un certificado de capacidad librado por la inspección provincial, previo examen de las materias que se propone enseñar, hecho por 3 examinadores nombrados por la Inspección; y 2, un certificado de buena conducta dado por el Concejo Municipal, o por el juez de la parroquia en donde hubiese hecho su última residencia.

Artículo 71. La mujer que quiera abrir o establecer una escuela, debe además tener 20 años de edad.

Artículo 72. El que abriese una escuela primaria sin haber cumplido con las condiciones anteriores, pagará de 20 a 50 pesos de multa, y la escuela será cerrada. En caso de reincidencia, la multa será doble, sufriendo, además, de 15 a 30 días de prisión.

Artículo 73. Se entiende que abre una escuela, aquel que recibe niños de diferentes familias, conveniente en alguna retribución por su enseñanza, o aun cuando no reciba ninguna.

Artículo 74. Todo institutor privado puede ser perseguido en juicio por causa de inmoralidad o mala conducta, y privado del ejercicio de su profesión temporalmente o para siempre. En estos juicios se procederá sumariamente, y lo mismo en caso de apelación, la cual nunca tendrá efecto suspensivo.

Artículo 75. En caso de grave escándalo podrá ordenar la suspensión el teniente de la parroquia, dando cuenta inmediatamente al juez municipal con los motivos del procedimiento.

Artículo 76. Lo dispuesto en los artículos anteriores se entiende sin perjuicio de los procedimientos y penas a que haya lugar por delitos o culpas previstos en el código penal, u otras leyes, reglamento o decretos de especiales.

3 De las escuelas primarias públicas

artículo 77. En las parroquias donde no hubiere escuelas, o se hallen mal establecidas, el concejo municipal, en junta de vecinos deliberará: 1. Sobre el aumento que pueda darse a las contribuciones para este servicio, o sobre los arbitrios menos gravosos que puedan tomarse para proporcionar el local de la escuela, la habitación del institutor, los muebles y libros, como también la renta del institutor: 2. Sobre reunir los recursos de una parroquia con los de otra vecina para establecer la escuela con un institutor común que alternativamente enseñe en ella. 3. Para acordarse pida una un donativo voluntario en la parroquia para los primeros gastos del establecimiento de la escuela el resultado de estas deliberaciones se dirigirá a la Dirección General y por medio de esta con su informe al Poder Ejecutivo.

Artículo 78. En la parroquia donde hubiese medios para establecer la escuela, siendo aprobados, se procederá desde luego a plantearla por el juez de la parroquia, asociado con dos padres de familia.

Artículo 79. De todas las escuelas existentes o que se establezcan, se dará noticia al Poder Ejecutivo por los conductos directivos de la instrucción pública.

Artículo 80. La dotación de los institutores será determinada por el Poder Ejecutivo, previo informe de la Gobernación correspondiente, habida consideración de las circunstancias locales.

Artículo 81. Mientras se establece escuela pública en alguna parroquia que no la tenga, tratarán los Consejos Municipales con los institutores privados establecidos en ella, sobre admisión gratuita de niños pobres, que designe el mismo Consejo, para que reciban la enseñanza mediante alguna retribución.

Artículo 82. Donde fuere posible. Las niñas recibirán la instrucción primaria en escuelas distintas de las de los niños, y dirigidas por institutoras; mas no pudiendo hacerse esto, habrá una separación en el local de la escuela o en las horas de enseñanza, y especialmente al tiempo de entrar y salir de la escuela; y en este caso asistirá a las lecciones una matrona del pueblo nombrada por los padres de familia.

Artículo 83. Se establecerán también estas en los hospicios, prisiones y casas de reclusión o corrección, teniendo un arreglo especial, bajo la súper vigilancia y dirección exclusiva de la administración pública.

4 Del arreglo de estas escuelas

Artículo 84. La Dirección formará y someterá a la aprobación del Poder Ejecutivo el reglamento de las escuelas primarias, teniendo presente en su formación lo que se dispone en los artículos siguientes:

Artículo 85. Las penas que estimulan el honor serán preferidas a las puramente corporales y afectivas, siempre que una índole incorregible y contumaz no exija la explicación de esta última.

Artículo 86. Se excitará la emulación con recompensas; pero todo institutor evitará cualquier preferencia o parcialidad.

Artículo 87. En las escuelas no se usará de otro método que el de la enseñanza mutua o simultánea.

Artículo 88. Los institutores llevarán un registro de los alumnos de la escuela, en que se exprese el nombre apellido y edad del alumno, y la profesión y de habitación de sus padres.

Artículo 89. Cada 3 meses el juez parroquial asociado del respectivo cura y de los 2 padres de familia, visitarán las escuelas y examinarán los niños en todas las materias que en ella se enseñen, declarando su satisfacción si la hubiesen merecido; pero si no, lo hará entender privadamente al institutor.

Artículo 90. Además de estos exámenes, habrá cada año por el mes de Julio en todas las escuelas un examen público, al que asistirán las autoridades locales y padres de familia de la parroquia, y concluido, se procederá a entregar un pequeño premio a los niños que más se hayan distinguido en el año por su conducta aplicación y aprovechamiento.

Artículo 91. Los institutores formarán con los alumnos en quienes observen la razón más adelantada, un jurado que juzgue a sus compañeros por las faltas en que incurran.

Artículo 92. Al principio y fin de la escuela se harán por todos en voz alta algunas cortas preces, destinando los lunes, después de las de la mañana, para leer el reglamento de la escuela; y los sábados para el repaso del catecismo.

Artículo 93. Todas las semanas aprenderán los niños, de memoria, algunas máximas morales, cortas, sacadas principalmente de la Escritura Santa.

Artículo 94. El reglamento contendrá todo lo que sea a propósito para formar a los alumnos en los hábitos que deben hacer los buenos cristianos y ciudadanos útiles a su patria.

Artículo 95. Fuera del reglamento general para las escuelas primarias, encargado a la Dirección con arreglo a las disposiciones anteriores los inspectores formarán otro especial para las escuelas de su provincia respectiva, el que someterán a la dirección general de estudios para su aprobación.

De los institutores primarios

Artículo 96. En el nombramiento de institutores primarios se procederá de la siguiente manera. La Inspección provincial convocará por edicto a todos los que quieran optar la escuela que va a proveerse. En este edicto ha de indicarse la enseñanza que debe darse en la escuela, la renta que el institutor ha de gozar, y el día en que ha de darse principio a los exámenes.

Artículo 97. Estos no bajarán de dos horas para cada aspirante, y se harán en presencia de la Inspección por tres examinadores nombrados al efecto por ella. Cada acto será calificado por los examinadores, y la Inspección elegirá entre ellos el que ha de ser institutor en la parroquia.

Artículo 98. Cuando los que pretenden ser examinados, sea alguien en cantones distantes de la capital de la provincia, el examen se hará con 3 individuos nombrados por la Inspección a presencia del juez de la parroquia, el cual informará a la Inspección sobre el resultado del examen para que haga el nombramiento.

Artículo 99. Para ser remitido a estos exámenes, deberá acreditarse la edad de 18 años cumplidos, y presentarse el certificado de conducta de que habla el artículo 70.

Artículo 100. La inspección comunicará el nombramiento al Gobernador de la provincia a la Subdirección y al interesado. El juez de la parroquia pondrá a éste en posesión, previo el juramento constitucional.

Artículo 101. Ningún institutor se hará sustituir por otra persona en su escuela. En caso de vacante y mientras se prevé en propiedad la escuela, el juez parroquial la encargará a persona capaz de desempeñarla, dando cuenta a la inspección. Por suspensión o

ausencia autorizada, o enfermedad, con causa razonable, el juez nombrará también quien la sirva, asignándole una gratificación de la renta del institutor.

Artículo 102. Los institutores primarios estarán exentos de alistamiento militar y de cargos concejiles: tendrán derecho de tomar asiento en las concurrencias, después de los Consejos Municipales, y en los actos públicos literarios, le tomarán después de los Catedráticos.

Artículo 103. La universidad decretará medallas de premio para los institutores que se distingan por los progresos de su escuela, y éstas les serán entregadas solemnemente por el Rector, o por un funcionario que él designe.

Artículo 104. En circunstancias favorables se proveerá a la subsistencia de los institutores que hayan envejecido o utilizándose en la enseñanza, por medio de pensiones de retiro.

Artículo 105. Son aplicables a los institutores públicos las disposiciones de los artículos 74, 75 y 76.

Artículo 106. Las renunciaciones de los institutores primarios serán oídas y despachadas por la inspección provincial.

Artículo 107. En las escuelas existentes en el cantón donde resida la Dirección general de estudios los exámenes, nombramientos, suspensiones, sustituciones y remociones de institutores primarios, tocan exclusivamente a ella: lo mismo practicará el cantón de residencia Subdirección.

Normales y preparatorias

Artículo 108. En el lugar en que resida la Junta de gobierno de cada Universidad y según lo permitiere las circunstancias en otras capitales de provincias, se establecerá una o más escuelas normales, destinadas especialmente a formar institutores y a propagar los métodos más propios para facilitar y perfeccionar el arte de enseñar o leer, escribir y contar. A estas escuelas estará anexa alguna escuela primaria en donde se pongan en práctica los preceptos que se den en ella.

Artículo 109. Mientras pueda llevarse a efecto el establecimiento de escuelas normales, se adoptarán las medidas siguientes para suplirlas: uno las mejores escuelas primarias se harán al mismo tiempo escuelas preparatorias, y abrazando algunos objetos más de instrucción, admitirán 1 segundo orden de alumnos que después de haber asistido a las elecciones comunes, reciban las especiales sobre los métodos de enseñanza y dirección de las escuelas: 2 en los lugares donde haya muchas escuelas primarias, podrán estas reunirse bajo un solo institutor capaz de dirigir una escuela normal y de muchos adjuntos que bajo su inspección se formen en el arte de enseñar, y lo practiquen.

Artículo 110. Las subdirecciones con previo informe de las Inspecciones provinciales promoverán la adopción de estas medidas donde puedan tener lugar, dando cuenta de ellas a la Dirección General.

Artículo 111. El nombramiento de institutores para las escuelas normales se hará en los mismos términos que el de los Catedráticos de escuelas especiales de que se tratará más adelante.

Artículo 112. Las escuelas normales tendrán un reglamento especial formado por la Dirección el que se someterá a la aprobación del Poder Ejecutivo.

Artículo 308. Se deroga cualquiera otro reglamento, planes de estudios, o disposiciones que han regido hasta aquí en los establecimientos de instrucción pública.

Artículo 309. El director general hará imprimir y circular este reglamento, y se hará en consonancia con él, los de los colegios y demás establecimientos respectivos, sometiéndolos previamente a la revisión y aprobación del Gobierno.

Artículo 310. El Director General, los Subdirectores e Inspectores, el Rector de la Universidad, los Rectores y Directores de establecimientos de enseñanza, el colector de rentas, profesores y demás empleados en la instrucción pública, prestarán en el acto de tomar posesión de sus destinos, el juramento prevenido en la constitución del estado para los funcionarios públicos.

Artículo 311. El ministro de estado en el despacho del interior queda encargado de la ejecución del presente reglamento.

Dado en quito a 09 de agosto de 1838 Vicente Rocafuerte presidente del Ecuador el ministro del interior José Miguel González.

Sobre arreglo de escuelas de primeras letras. En Decreto sobre arreglo de escuelas de primeras letras, 1839. Primer Registro Auténtico Nacional de la República del Ecuador, formado en virtud del Decreto Legislativo de 23 de marzo de 1839, tomo 2, que contiene las leyes, decretos y resoluciones legislativas; los decretos, reglamentos y curriculares del Poder Ejecutivo. Quito: Imprenta de Gobierno, 1841, pág. 482-83

Juan José Flores, Presidente de la República del Ecuador. (16 de febrero de 1839)

Considerando.

Ser un deber del Gobierno fundar escuelas de primeras letras en todos los pueblos del Estado y poner en ejecución la ley de 25 de agosto de 1835.

Decreto.

Artículo 1. Se nombra a un director General de escuelas primarias para que establezca por ahora el método de mutua enseñanza en todos los lugares, cabezas de cantón y de provincia, erigiéndolas en todas las parroquias por el método común, mientras se fabriquen los locales acomodados al sistema lancasteriano.

Artículo 2. Se encarga esta dirección al ciudadano Juan Rodríguez Gutiérrez, quien recorrerá las provincias de la del Estado para establecer estas escuelas en los lugares indicados, dictando providencias auxiliadas por los gobernadores, a fin de que sin pérdida de tiempo sean planteadas las de parroquia, con los fondos que votare el cuerpo legislativo y los demás señalados a este objeto.

Artículo 3. Se encarga especialmente a este empleado la dirección de las escuelas de esta capital.

Artículo cuatro. La escuela de la Merced servirá por ahora de normal para los que quieran aprender el método de la mutua enseñanza.

Artículo 5. El director percibirá en recompensa de este servicio: 1. 25 pesos al mes de los fondos destinados a la escuela pública de niñas. 2. La cantidad de las mesadas que

ella contribuyen; y 3. La suma de lo que se exhiben los niños de la escuela de la Merced, deduciendo diez pesos para el religioso institutor, y seis para su ayudante.

Artículo 6. Cuando el Director de escuelas primarias haya de salir para fundarlas en las cabeceras de cantón y de provincia, ganará el sueldo de 800 pesos, suspendiéndose entre tanto las asignaciones del artículo anterior.

Artículo 7. En las cabeceras de cantón o de provincia, donde hubiese conventos de regulares, satisfarán toda la suma de 300 pesos cada año, para la dotación del institutor, y para la compra de los útiles de una escuela, donde debe enseñarse gratuitamente.

Artículo 8. Todos los monasterios de religiosas fundarán escuelas de niñas, conforme al Reglamento que se dará por la dirección general de estudios con aprobación del gobierno. En las provincias foráneas donde hubiere, dos o más de estos monasterios contribuirán por iguales partes para completar la suma anual de 300 pesos, fuera de lo necesario para fabricar el local que debe tener agua y el desahogo necesario para las necesidades de los niños.

Artículo 9. Todos los conventos máximos de esta capital establecerán escuelas según el método lancasteriano en locales a propósito, bajo la enseñanza de institutores propuestos por la dirección jeneral de Estudios y nombrados por el Ejecutivo: los cuales serán pagados por dichos conventos.

Artículo 10. La dotación de los institutores en las escuelas públicas del cantón y de provincia serán de doscientos pesos: En las parroquias se fijarán por el gobernador, considerada las circunstancias de su población.

Único. La escuela pública lancasteriana de esta capital se adoptará en proporción al número de niños que enseñen, sin que su asignación pueda bajar de 300 pesos.

El ministro secretario de Estado en el despacho del interior queda encargado de la ejecución de este decreto.

Dado en Quito a 16 de febrero de 1839, Juan José Flores.

Por S.E. El ministro de hacienda, encargado del despacho interior, Luis de Saa.

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

El Senado y Cámara de Representantes del Ecuador, reunidos en Congreso,

Considerando:

1. Que la juventud estudiosa y de capacidad puede terminar su carrera literaria en medio tiempo del prevenido por el decreto reglamentario de instrucción pública; y
2. Que la escasez de recursos de una parte de la juventud exige se autorice a la universidad para dispensar grados sin fijar su número,

Decretan:

Artículo 1. Los estudiantes de Gramática, Filosofía, Jurisprudencia, Medicina Teología, pueden dar cuando quieran los exámenes de las materias que para los ramos científicos

exige el reglamento de estudios; debiendo cada materia ser objeto de un examen, cuya duración será de media hora, distribuida entre los examinadores.

Unico. De la misma libertad gozarán los estudiantes para optar sus grados, y los practicantes para los exámenes relativos a la práctica.

Artículo 2. Los expresados estudiantes no necesitan, para el seguimiento de su carrera, de matrícula ni de certificado que acredite su asistencia a las aulas.

Artículo 3. El estudio de las ciencias profesionales se hará por las obras que designe la Universidad.

1. Quince días después de publicado este decreto se fijará en las puertas de la universidad, para que se conserve por el tiempo de un mes, la lista nominal de las obras que la junta de gobierno hubiese designado para el estudio de cada materia. Se remitirá también a cada colegio de la república una copia de dicha lista, para que sea fijada por el mismo tiempo; y además, se publicará en el periódico oficial.

2. Para la designación de las obras que han de servir para el estudio de las ciencias eclesiásticas, la universidad se pondrá de acuerdo con el Diocesano eclesiástico.

Artículo 4. Las enseñanzas continuarán en la universidad y colegios en que estuvieran establecidas, para los estudiantes que quieran concurrir a ellas voluntariamente.

Artículo 5. La junta de gobierno dispensará en todo o en parte, las cuotas asignadas en el reglamento de Instrucción pública, para optar los grados de maestro en filosofía, y de bachiller y doctor en facultad mayor, a todos los individuos que soliciten esta gracia, siempre que acrediten previamente su pobreza, buena conducta, aplicación y aprovechamiento.

Artículo 6. Cualquier individuo tiene derecho a establecer libremente la enseñanza que quiera; pero será castigado conforme a las leyes, si se acredita que enseña doctrinas contrarias a la religión o la moral.

Artículo 7. Queda vigente el reglamento de Instrucción pública del 9 de agosto de 1838 en todo lo que no sé oponga al presente decreto, y se derogan las leyes y disposiciones contrarias a lo que aquí se prescribe.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para su publicación y cumplimiento.

Dado en Quito, Capital de la República, a 25 octubre de 1853.

El Presidente del Senado, Manuel Bustamante.

El Presidente de la Cámara de Representantes, Nicolás Espinosa.

El Secretario del Senado, José M. Mestanza.

El Secretario de la Cámara de Representantes, Francisco Montalvo.

Palacio de Gobierno en Quito, Capital de la República, 28 de octubre de 1853

Ejecútese, José María Urbina.

El Ministro de Estado en el Despacho de Instrucción pública, Marcos Espinel

Es copia. El Jefe de la sección de Instrucción pública Pablo Bustamante.

Instrucción pública

Periódico El Seis de Marzo No. 291, (10 de septiembre de 1858)

Marcos Espinel, vicepresidente de la República del Ecuador, encargado del Poder Ejecutivo.

Dado en 19 de agosto de 1858.

Visto y examinado el Reglamento presentado por la Dirección general de Estudios, y en uso de la facultad que concede al Poder Ejecutivo el artículo 84 del decreto reglamentario de instrucción pública, he venido en aprobar, como en efecto apruebo el siguiente

Reglamento

Capítulo uno

De las escuelas en general

artículo 1. Toda persona que, según las leyes y decretos vigentes, enseñe alguno o algunos de los ramos correspondientes a la instrucción primaria o elemental a un número de discípulos de cualquier sexo, que no rebaje de 10, será conocido como institutor, y su reunión como escuela.

Artículo 2. El orden de los ejercicios para comunicar la enseñanza se arreglará estrictamente en toda escuela a los principios de los métodos simultáneo o mutuo habiéndose proscibir el individual.

Artículo 3. Toda escuela obedecerá y estará sometida a las autoridades públicas encargadas de la instrucción primaria, y a más de este Reglamento general para su observancia, cada una tendrá otro particular para el arreglo de la disciplina interior.

Capítulo 2

De las escuelas primarias públicas o nacionales

Artículo 4. Son escuelas públicas o nacionales aquellas que se hayan establecido o establezcan en adelante, y sean sostenidas a costa del Tesoro Municipalidades corporaciones religiosas y adjudicaciones especiales piadosas.

Artículo 5. En estas escuelas se enseñará con extensión, precisamente sin omitir ninguno, todos los ramos que son del objeto de la instrucción primaria; a saber, lo concerniente a la educación moral y religiosa, lectura escritura, lengua castellana, urbanidad, aritmética y el sistema de pesos, medidas y monedas nacionales. En las escuelas de niñas se enseñará además costura y economía doméstica.

Artículo 6. El número de alumnos de existentes será fijado en cada una de las escuelas nacionales, por la autoridad respectiva con relación a la capacidad del local, sin que pueda el Institutor admitir otros que los que sean necesarios para llevar las vacantes que resulten.

Artículo 7. En caso de que en algunas parroquias por estar completo el número de alumnos que se haya fijado en las escuelas nacionales, los institutores advirtieren que muchos niños se privan de recibir la instrucción primaria, lo pondrán en conocimiento de la autoridad correspondiente para que dicte las medidas convenientes, a fin de que, o se proporcione un local más capaz o se planteen otras escuelas.

Artículo 8. Los niños y niñas de las familias indigentes serán preferidos en su admisión de entrada en las escuelas nacionales y de los fondos de estas donde los tengan, se

votará una cantidad mensual para que se invierta en los útiles que haya menester los más necesitados.

Artículo 9. En las escuelas públicas el institutor continuará recibiendo de los padres de familia la cuota de cada uno o 2 reales de los alumnos capaces de contribuir, para invertir en los útiles que crea más necesarios y en el pago de ayudantes hasta que se establezcan fondos propios para las escuelas primarias.

Capítulo 3

De las escuelas particulares o privadas

Artículo 10. Son escuelas particulares o privadas las que existen o existieren recibiendo el Institutor de los padres de familia cierta retribución convencional por su trabajo.

Artículo 11. La enseñanza en estas escuelas es libre pudiendo el institutor dar lecciones de todos o de algunos de los ramos de la enseñanza primaria o secundaria; pero sin omitir la instrucción religiosa, y todo con arreglo a los métodos generales y más disposiciones de este reglamento.

Unico. El instituto privado deberá antes de abrir su escuela, publicar un programa en el cual exprese las materias que se propone enseñar, y el orden económico que quiera establecer.

Artículo 12. El número de alumnos será proporcionado a la capacidad de local en que se establezca la escuela, y se cuidará que los salones en que se reúnan los niños sean capaces, aseados y bien ventilados, debiéndose cerrar por la Junta de Inspección la escuela cuyo local no reúna estas condiciones higiénicas, hasta que él maestro o maestra se proporcione otro mejor.

Artículo 13. Los conventos, monasterios, hospicios y casas de corrección que no puedan costear la dotación de un institutor, franquean al menos 1 local cómodo para que algún instituto o particular establezca allí su escuela, la que entonces tendrá el carácter de mixta para la admisión gratuita de algunos niños pobres.

Artículo 14. Para llenar la vacante de la plaza de institutor de alguna escuela pública si entre los opositores hay algunos que actualmente estén dirigiendo una escuela particular, se dará la preferencia en la provisión, al más antiguo de estos, y aún de los ayudantes de otros establecimientos, atentas las demás circunstancias de capacidad y buena conducta debidamente comprobadas.

Capítulo cuatro

De los Institutores

Artículo 15. Cada Institutor es el jefe de una escuela y a más de los deberes intrínsecamente anexos a tan importante profesión, Pondrá un esmero especial en observar: primero una pronta obediencia en negocios de la enseñanza a las disposiciones emanadas de las autoridades directivas de la instrucción pública: segundo buena urbanidad y atención con los padres de familia: tercero amor paternal cuidados prolijos y suma vigilancia con cada uno de los discípulos: cuarto amistad recíproca con los otros institutores; y quinto una conducta moral ejemplar e irreprochable con todas las demás personas.

Artículo 16. Pertenece exclusivamente al instituto por la admisión de los discípulos y y para que pueda ser admitido un niño en su establecimiento, examinará si ha estado en otro, si tiene la edad y discernimiento adecuados, y si no padece enfermedad contagiosa.

Artículo 17. Admitido que sea el niño, asentará su nombre y apellido en el libro de matrícula, donde conste la fecha de la entrada, el nombre y ocupación del padre, madre o persona a cuyo cargo esté, su habitación y estado de instrucción en que se encuentre aquel.

Artículo 18. Ningún Institutor dejará de asistir diariamente a su escuela para comunicar la enseñanza de los ramos a que está obligado. Por suspensión o ausencia autorizada, o enfermedad, con causa razonable, el juez nombrará quien la sirva, asignándole una gratificación de la renta del Instituto.

Artículo 19. En las localidades donde haya 2 o más de escuelas de inmediatas, los institutores de las escuelas urbanas tendrán en cada mes reuniones frecuentes entre sí con el objeto de hacer un estudio profundo de pedagogía y de las mejores sistemas y métodos de enseñanza: estas asociaciones formarán su reglamento interior, debiendo obligar a que los institutores de las escuelas rurales concurren también al menos a una sesión en cada mes.

El artículo 20. Donde haya 2 o más de escuelas de niñas, las Institutoras deberán reunirse entre sí para los mismos objetos expresados en el artículo anterior.

Artículo 21. En circunstancias favorables se proveerá a la subsistencia de los Institutores que hayan envejecido u inutilizando se en la enseñanza, por medio de pensiones de retiro.

Capítulo 5

De los ayudantes o maestros adjuntos

Artículo 22. Las personas que se acompañan y auxilian al Institutor dividiéndose los trabajos de la escuela ya sea para que estos se faciliten, o ya sea por el número crecido de niños, serán reconocidos por ayudantes o maestros adjuntos.

Artículo 23. El nombramiento de ayudantes de una escuela es atribución exclusiva de su Instituto, cuando sean gratificados por él; debiendo recaer dicho nombramiento en personas de una moral y conducta intachable, y pudiendo ser de puestas por el mismo Institutor en la menor falta comprobada de inmoralidad.

Artículo 24. Los ayudantes gozarán de las mismas garantías sociales que los Institutores, excepto las pensiones de retiro y jubilación asistirán Asus reuniones, y en la provisión de alguna escuela serán preferidos los más antiguos a los que nunca hayan desempeñado este cargo, siempre que reúnan de una manera comprobada los requisitos necesarios.

Capítulo 6

De local y útiles indispensables de una escuela

Artículo 25. El local donde sea posible se compondrá de un salón espacioso, en enladrillado, claro, ventilado y adornado con aseo; de un patio o corredor delantero; y de un lugar destinado para comunes.

Artículo 26. En el corredor del local, donde se reúnen los niños antes de entrar a la clase, o en otra parte cualquiera, se construirán ciertos camarotes o encierros para los culpados; asimismo se destinará en los locales donde se carezca de una fuente de agua,

un sitio con las vasijas necesarias, para ponerla a que sirva para el aseo de los que resultaren con esta falta.

Artículo 27. En el salón de toda escuela primaria habrá necesariamente una plataforma adornada con una mesa, su respectivo pupitre y sillas para el Institutor y los que visiten el establecimiento, asientos para los niños, mesas con tinteros, pizarras pequeñas, una pizarra grande de demostraciones; tablas de alfabetos y silabarios de lectura; punteros; lápices, plumas, pautas o reglas, papel; colecciones de muestras de escritura y de ejemplos de aritmética; una campanilla, un silbato, un libro de matrículas, otro del registro de asistencia diaria con las listas de cada clase y otro copiador de notas y de las actas de las visitas y exámenes.

Artículo 7. De la asistencia y distribución del tiempo

Artículo 28. Los niños asistirán a las escuelas todos los días de la semana excepto los domingos y fiestas de guardar; y no tendrán más vacaciones que la Semana Santa, la de Pascua de Navidad y 15 días después del examen público.

Artículo 29. Cuando alguno faltare por enfermedad o cualquier otra causa, será informado al Institutor cuando más tarde al tercer día pasado el cual si se ha omitido este comedimiento de parte del niño, el el Institutor mandará a la habitación a los padres a preguntar el motivo de la ausencia para anotarlo en el libro del registro.

Artículo 30. Las faltas reiteradas de asistencia sin causa razonable serán reprendidas a juicio del institutor, con arreglo a las penas establecidas en el artículo 47 de este reglamento: más si a pesar de esto, continúan las faltas, serán castigados El Niño conforme a lo que a este respecto previene el decreto reglamentario de instrucción pública.

Artículo 31. 6 horas diarias se emplearán en la enseñanza en toda la escuela primaria, principiando desde las 9:00 de la mañana hasta las 3:00 de la tarde en las escuelas urbanas, y desde las 10 hasta las 4:00 de la tarde en las rurales.

Unico. Según las estaciones u otras graves circunstancias podrán variarse estas horas en algunas localidades, pero jamás rebajarán 6 diarias.

Artículo 32. Dichas horas se distribuirán de la manera siguiente: de 9 a 10 cántico de alabanza a Dios en voz alta, doctrina cristiana, lista para anotar las faltas en el registro y arreglos preparatorios para la escritura: de 10 a 11 escritura por dictado y muestras, de 11 a 12:30 lectura y aprendizaje de las lecciones de memoria, incluya 8 minutos de receso: de 12:30 a 1:30 recepción de lecciones paso y explicación de los ramos correspondientes, de una y media a 2:30, aritmética teórica y práctica; y media hora restante se empleará en indagación de buen comportamiento, reparto de premios en los casos que pueda tener lugar, y retirada a sus casas después de cantar las preces de costumbre.

Artículo 33. El reglamento interior de cada escuela arreglará más particularmente los trabajos diarios de cada clase, y señalará también los días que se empleen en el repaso de las materias ya estudiadas, o en el estudio de otras sirviendo en todo de base la distribución de horas del artículo anterior, que sólo en los casos imprescindibles podrá sufrir alguna variación.

Artículo 8

De la disciplina y conductas escolares

artículo 34. Toda escuela, para los ejercicios prácticos de escritura, lectura y aritmética, estará dividida en clases que se encuentren numéricamente primero, segundo, tercero, y estas podrán subdividirse en sesiones de mayor o menor número de niños, según el grado de instrucción y aprovechamiento en que se encuentren los otros ramos sean teóricos o prácticos, se enseñarán solamente a las clases superiores excepto el de religión que será común y para el que se harán clasificaciones un poco análogas a las primeras.

Artículo 35. En la enseñanza de cada materia los institutores escogieran y adoptarán los métodos especiales más cómodos, seguros, fáciles, y pronto, dando la preferencia a los que se hallen admitidos por las naciones mejor civilizadas, harán también observaciones exactas de los que recientemente se inventen para generalizarlos en todas las escuelas, siempre que sean buenos sus resultados.

Artículo 36. Para observar el orden, contracción y silencio, se elegirá de entre los mismos niños celadores o monitores generales, y monitores de clase y secciones, quienes serán en todos unos auxiliares directos de los ayudantes, y estarán instruidos en lo relativo a sus deberes para dar las señales y voces de mando, según el método general que se haya adaptado en la escuela.

Artículo 37. Unos momentos antes de dar principio a los trabajos, los monitores harán la inspección del aseo y limpieza que todo niño debe asistir a la escuela, dando parte al superior de los que se presentaren con desaliño, para que ordene lo conveniente.

Artículo 38. Es prohibido a todo niño: primero llevar a la escuela otros instrumentos que los indispensables para su aprendizaje, y todos los extraños serán comisados y detenidos por institutor hasta la hora de salir en que lo devolverá; más si fuese de algún valor o estima en el momento remitirá a la casa del niño; segundo mudar de lugar sin obtener licencia a la señal convenida; tercero conversar con los compañeros durante las explicaciones u otros ejercicios mucho más sobre negocios domésticos, secretos o ajenos de los niños; cuarto todo cambio, aunque sea de cosas de comer o jugar; quinto toda riña con sus semejantes, sea de palabra u obra; y sexto andar jugando o entretenido en pasatiempos inútiles o infructuosos por las calles y plazas públicas.

Artículo 39. Se prohíbe también absolutamente el que los niños de una escuela se salgan de ella, o para pasar a otra sin consentimiento del Institutor, guantes de haber avanzado lo suficiente en su aprendizaje, a juicio de su protector por lo que ningún institutor deberá admitirlos a sabiendas, sin previo conocimiento de aquel en cuyo establecimiento hayan estado, aunque sea 1 año antes; ni podrán los niños emprender en otra carrera u oficio, sin manifestar a los superiores un certificado jurado del institutor sobre su aprovechamiento y buena conducta. Todas estas circunstancias de orden pondrán el maestro en noticia de los padres antes de la admisión de los discípulos.

Artículo 40. Los alumnos de todas las escuelas guardarán entre sí buena armonía y simpatía de fraternidad en todos los casos en que sea necesario asociarse.

Artículo 41 los Institutores acordarán mutuamente cierta pequeña señal o divisa, que deben llevar los niños de cada escuela para que se distingan de las demás y de los que no pertenecen a ninguna.

Capítulo 9

De los exámenes públicos y otros actos

artículo 42. Toda la escuela primaria presentará un examen público en el mes de Julio de cada año con la pompa y solemnidad posibles observando las formalidades que detalla el decreto reglamentario de instrucción pública dicho acto será anunciado por varias impresas donde sea posible y con los pases respectivos y podrá examinar cualquiera de los concurrentes a más de los Institutores.

Artículo 43. En las parroquias donde hubiere 2 o más escuelas sean nacionales o particulares, cada una presentará una ... por turno en todo el año sobre las materias que actualmente se estudien, a cuyo acto concurrirá uno o 2 niños de las otras escuelas para que examinen; y será presidido por la autoridad respectiva o la persona que esta comisione, asociado de los institutores; pero donde haya una sola escuela está presentará su sabat una cada mes, debiéndose examinar los niños entre sí a presencia del párroco o teniente. Estos actos tendrán lugar de las 10:00 del día para adelante.

Artículo 44. Cualquiera de las autoridades o de las personas encargadas de la inspección de la instrucción pública, puede visitar y examinar una escuela el día que lo tenga por conveniente, sin que el institutor se pueda negar a dar los datos que se le pidan; más de todas estas visitas y de los actos de los 2 artículos anteriores se entenderán actos en el libro respectivo firmados por quienes presidan y el Institutor.

Artículo 10

De los premios y castigos

artículo 45 siempre que haya de premiar a un niño, se procurará el estimular solamente su pundonor, cuidando de que no se desarrolle la pasión del orgullo y soberbia, y por lo mismo los elogios en público, las distinciones honoríficas, los ascensos de una clase a otra, los nombramientos de monitores, los certificados de conducta remitidos a los padres, la distribución de billetes y lo más que invente el institutor, serán las recompensas que se den con mucho tino al buen comportamiento de los niños que merezcan ser premiados.

Artículo 46. Todo institutor o institutora de primeras letras tiene el deber de remitir mensualmente a los padres o apoderados de cada uno de los niños un billete que contenga el informe minucioso de la conducta, capacidad y del estado de instrucción en que se encuentre el niño.

Artículo 47 cuando haya necesidad de reprender se debe antes o ir al delincuente, persuadir que se ha obrado mal y que el castigo es merecido por consiguiente este será según lo exijan las circunstancias, una reconvención más o menos seria en privado o en público; una momentánea reclusión durante el receso alguna humillación que avergüence de la culpabilidad, como estar del plantón, de rodillas, separado de los demás, etcétera.

Artículo 48. Las faltas de asistencia a las sabatinas y exámenes sin causa legítima, que deberá ponerse anticipadamente en conocimiento del institutor, serán castigadas a juicio de éste, con una de las penas comprendidas en el artículo anterior.

Artículo 49. Para los que no fueren insuficientes las penas anteriores, se harán preciso usando castigo corporal, que jamás consistirá en el uso del látigo ni otro mal tratamiento de obra; más los delitos contra la honestidad, la desobediencia e irrespeto al institutor y el carácter con tomás e incorregible, serán castigados como los previenen los artículos 200 96 y 299 del reglamento general de instrucción pública.

Artículo 50. Los institutores o institutoras que incurrieron en una de las faltas detalladas por el artículo 291 del reglamento general de instrucción pública, serán penados con arreglo a lo dispuesto por el artículo 293 del mismo.

Capítulo 11

De la junta inspectora de la instrucción primaria

artículo 51 a más de las juntas creadas por el decreto reglamentario de instrucción pública se establecerá en cada cabecera de cantón una junta inspectora de la instrucción primaria compuesta de un consejero municipal, 2 institutores y 2 padres de familia que sean sujetos nutridos y buenos patriotas, nombrados cada año por los respectivos jefes Políticos.

Artículo 52. Dicha junta nombrará cada año de entre sus miembros un presidente y un secretario, y además de fuera de su seno el número de socios supernumerarios que sea necesario para el desempeño de sus atribuciones, que son las siguientes:

primero visitar con frecuencia posible las escuelas primarias de todas las parroquias del cantón, aunque sea por comisiones de uno o 2 de sus miembros.

Segundo cuidar de que no le falte a ninguno el menaje y útiles indispensables para la enseñanza.

Tercero representar al Poder Legislativo, y en su receso al Ejecutivo sobre la creación o aumento de fondos para todas las escuelas del cantón, indicando en su caso los recursos de dónde se pueda tomar.

Cuarto indicar a las demás autoridades todas las medidas conducentes al planteo, reforma y progreso de dichas escuelas.

Quinto dar puntual cumplimiento a las disposiciones que se dictaren por las autoridades directivas de la instrucción pública.

Sexo procurar activamente que los institutores estén bien dotados y pagados de sus rentas, para que los establecimientos sean desempeñados con puntualidad.

Séptimo buscar personas idóneas y ofrecerles todas las garantías posibles, para la creación de escuelas particulares de uno o de otro sexo en las parroquias donde haya facilidad establecerlas.

Octavo impedir, a más del deber que tiene la policía, el que anden vagando por las calles los niños de las escuelas, y los que no lo son; haciendo que los unos sean reprendidos por el institutor a quien se le dará los nombres en las visitas y procurando que los otros reciban la instrucción en alguna escuela menos recargada; y

noveno velar sobre la exacta observancia de todas las disposiciones de este reglamento y más leyes y decretos de la materia.

Artículo 53. La primera junta que se nombre después de la publicación de este reglamento formará otro para su régimen interior; y el presidente y secretario saliente entregará en lo sucesivo a los nuevamente electos en estado de todo lo obrado en el año con los documentos y más útiles que existan en su poder.

Artículo 54. Hasta tanto que la legislatura cree fondos especiales para la instrucción primaria de toda la República las juntas Inspectoras cuidarán que las escuelas continúen sosteniéndose a costa de las corporaciones y demás ramos que se hallan adjudicados.

Dado en Quito, capital de la República, a 19 de agosto de 1858.

Marcos Espinel, Antonio Mata.

Es copia.

En la oficina Camilo Ponce.

Lei Orgánica de Instrucción Pública (1863)

El Senado y Cámara de Diputados del Ecuador reunidos en Congreso.

Decretan.

Título 1

De los consejos de instrucción pública.

Capítulo 1.

Del Consejo General de Instrucción Pública.

Artículo 1. La instrucción pública abrazará la enseñanza primaria, secundaria y superior dada en establecimientos públicos o libres, bajo la dirección del Consejo General y de los consejos de académicos de provincia.

Artículo 2, el Consejo General de Instrucción Pública residirá en la capital de la República y lo compondrán. El ministro de instrucción Pública, el arzobispo de la Arquidiócesis. El rector de la Universidad, dos miembros de la Academia Nacional nombrados por ella misma y los decanos de las facultades universitarias.

Artículo 3. El Consejo General de Instrucción Pública celebrará sus sesiones en el local de la Universidad, necesitará la mayoría de sus miembros para reunirse y será presidido por 1 de ellos, según el orden en que se menciona el artículo anterior, prefiriendo entre los académicos al primero, según el orden de sus nombramientos. Y entre los decanos, al profesor más antiguo, el secretario de la Universidad lo será del Consejo.

Artículo 4. Correspondiente al Consejo General de Instrucción Pública.

1 determinar los días de sucesiones y lo concerniente a su régimen interior.

Dos, dar el Reglamento General de estudios, los programas de enseñanza, aprobar los reglamentos especiales de las facultades, colegios, liceos y demás establecimientos públicos de instrucción. El Consejo académico respectivo presentará al Consejo General los proyectos de reglamentos de los colegios que formen las juntas administrativas de estos.

3 presentar al Poder Ejecutivo los proyectos de leyes y decretos concernientes a la instrucción pública, cuando lo crea necesario o lo pida el ministro de este ramo, quien lo pasará con su informe al Congreso.

Autorizar la creación de colegios con previa aprobación del Poder Ejecutivo y con arreglo a lo prescrito por la presente ley.

5 Designar, previo informe de los profesores respectivos, las obras que han de servir de textos en los establecimientos públicos de enseñanza y prohibir en estos y en los libros las que sean contrarias a la religión, a la moral o a las leyes.

6 Nombrar los empleados de la Universidad y los profesores de las facultades universitarias y destituirlos con causa de sus destinos. El rector de la Universidad y los

decanos de las facultades podrán también ser destituidos por el Consejo General, siempre que hubiere causa legal.

7 Fijar los sueldos de los profesores y demás empleados de la Universidad, aprobar los presupuestos que hagan la Junta administrativa y examinar y fenecer las cuentas de los colectores y claveros de la Universidad.

8 Declarar la nulidad de los grados universitarios cuando el rector, el decano o alguno de los examinadores lo pidan en el término de un mes, alegando infracción manifiesta de las disposiciones legales ocasionadas por culpa del graduado.

9. Conocer en última instancia de las. Causas contenciosas o de transgresión del Reglamento y de las leyes juzgadas por los consejos académicos.

10. Informar cada año al Poder Ejecutivo y al Congreso en todas las reuniones ordinarias acerca del Estado general de la enseñanza e indicar las reformas que pudieran hacerse.

Capítulo 2

De los consejos académicos.

Artículo 5. Habrá consejos académicos en todas las provincias de la República donde haya colegios. En donde estos no hubiere, habrá una Comisión compuesta de un inspector y de 2 vecinos nombrados por el Consejo General y tendrá las mismas facultades que los consejos académicos respecto de la instrucción primaria de la provincia.

Artículo 6. Cada provincia será regida por un Consejo académico que lo impongan. Compondrá el director nombrado por el Consejo General de Instrucción Pública. Aquí en el mismo Consejo General puede destituir con causa los profesores de enseñanza secundaria de los establecimientos donde residiera el Consejo y un maestro de primeras letras nombrado por el Consejo General y sujetos a ser destituidos por. Del mismo con causa legal y dos miembros de las sociedades literarias de provincia nombrados por el Consejo General, sin que la asistencia. De los dos últimos sean indispensable para las reuniones del Consejo.

Artículo 7. Los consejeros académicos que no sean profesionales. Que no sean profesores durarán 4 años en su destino y podrán ser reelegidos indefinidamente.

Artículo 8. Para reunirse a los consejos de académicos se necesita el concurso de la mayoría de los miembros, quienes deberán tener por la por la menos 1 sesión cada 15 días presididos por el director y si es. ¿Qué falta hace? Se observará para la Presidencia de la orden en que las mencione el artículo 6. Prefiriéndose entre los profesores al más antiguo servirá el Secretario 1 de los consejeros nombrado por sus colegas, quien gozará del sueldo anual de 100 pesos pagados por el respectivo colegio.

Artículo 9. Incumbe a los consejos de académicos:

1 fijar los días para sus sesiones y arreglar su régimen interior.

2 Presentar al Consejo General los proyectos de reglamento de los establecimientos públicos de enseñanza primaria, secundaria y superior y crear por sí cátedras de enseñanza superior en los colegios donde haya. Sobrantes de fondos después de planteada la enseñanza secundaria.

3 Nombrar interinamente catedráticos, dando cuenta inmediatamente al Consejo General.

- 4 Establecer escuelas públicas primarias, nombrar los maestros y fijar, previo informe de la municipalidad respectiva, a la dotación de ellos y la retribución que deba pagar cada alumno cuando la renta del maestro no sea suficiente.
 - 5 Examinar a los que pretenden dirigir escuelas de instrucción primaria y ex. Pedirles. En caso de aprobación, el correspondiente título, conforme al artículo 16.
 - 6 Nombrar inspectores de las escuelas primarias y secundarias en los lugares en que lo estime conveniente:
 - 7 Velar sobre el orden moral e higiene de todas las escuelas y establecimientos de instrucción de la provincia y sobre la enseñanza en los establecimientos públicos.
 - 8 Conocer los de asuntos contenciosos que se refieran a la apertura o supresión de la escuela y establecimientos libres, a los derechos de los maestros particulares y al ejercicio del derecho de enseñar con recursos al Consejo General en el efecto devolutivo.
 - 9 Conocer de las causas seguidas a los empleados de instrucción pública, primaria, secundaria y superior por quebrantamiento de las leyes y reglamentos de ellas, dejando libre el recurso al Consejo General.
 10. Aprobar los presupuestos de los establecimientos públicos de enseñanza secundaria y superior y conocer en primera instancia de las cuentas de los colectores y claveros.
 11. Nombrar una comisión en la cabecera del cantón para la para que examine a los que pretendan ser maestros de primeras letras cuando éstos residan muy distantes de la capital de la provincia.
 12. Informar al Consejo General sobre el estado de la instrucción primaria, secundaria y superior de la provincia en los periodos que designe el mismo Consejo.
- Artículo 10. Los inspectores de escuelas de enseñanza primaria comunicarán al Consejo que los haya nombrado, los avisos y observaciones que juzguen oportunas o que el Consejo los les pidiere sobre el estado de la enseñanza. Podrán cerrar provisionalmente los establecimientos en que noten faltas graves de moral. Y suspender a los maestros negligentes o incapaces de lo que dará cuenta inmediatamente al Consejo académico. Acompañando los documentos respectivos para que dicten la resolución definitiva.

Título dos.

Capítulo 1.

De las escuelas públicas primarias.

Artículo 11. La enseñanza primaria de las escuelas públicas comprenderá necesariamente.

La instrucción moral y religiosa,

La lectura,

La escritura,

Los elementos de la gramática castellana,

La aritmética elemental y el sistema legal de pesos y medidas y

La costura de las en las escuelas de niñas.

Además, podrá comprender por disposición del Colegio académico o por voluntad del maestro. Todos o alguno de los ramos siguientes. Elementos de Geografía e historia,

aritmética comercial, rudimentos de arquitectura de física y de historia natural aplicables a los usos de la vida, dibujo lineal, música. Gimnasia e idiomas.

Artículo 12. En cada parroquia habrá una junta de inspección compuesto del párroco y de 2 vecinos elegidos por el Consejo académico. Estas juntas deberán vigilar y fomentar la enseñanza de las escuelas de primeras letras e informar a los consejos de académicos sobre el estado de ellas y sobre las medidas que se deben adoptar para su conservación y progreso.

Artículo 13. La enseñanza primaria en las escuelas públicas se dará gratuitamente a los niños de familias pobres. Los demás pagarán la cantidad que fije previamente el Consejo respectivo, cuando por la escasez de fondos no se alcance a cubrir las el estipendio designado al maestro.

Artículo 14. Habrá por lo menos 1 escuela pública de niños en cada parroquia, una de niñas en las cabeceras de cantón y en las demás parroquias que designe el Consejo académico, costeadas con todo o en parte por las rentas municipales. Los fondos para la instrucción pública primaria no podrán ser invertidos en ningún otro objeto.

Capítulo dos.

De los maestros de primeras letras.

Artículo 15. Para ser maestro de escuela pública primaria se requiere 1 ser mayor de edad, dos tener título de maestro de primeras letras expedido expedido por el Consejo académico de la provincia, y 3 no estar comprendido en las excepciones del artículo 18.

Único. No necesitarán títulos los que hayan obtenido anteriormente una escuela pública por oposición.

Artículo 16. El Consejo académico expedirá el título de maestro de primeras letras al que haya sido aprobado en el examen público. Por la mayoría de sus miembros o por la Comisión del Cantón. Este examen comprenderá los Ramos de enseñanza obligatoria señalados en el artículo 11, y podrá versar también sobre los de enseñanza voluntaria cuando el examinado lo solicitare o cuando quisiera dirigir una escuela en que estos deben enseñarse por disposición del Consejo académico. El título esperará si el examen comprendido todos los Ramos o si únicamente los obligatorios.

El examen tendrá 3 partes, primero será sobre escritura para comprobar ante los examinadores la aptitud del examinado en la caligrafía y ortografía. Segundo, se reducirá a contestar las preguntas que se hiciere y la tercera, a explicar el método de enseñanza cada una de. De estas partes. Durará 20 minutos por lo menos y exige votación separada. El que haya sido reprobado en la primera o segunda no será admitido a la siguiente ni podrá presentarse a un nuevo examen antes de 3 meses. Por lo por el examen y título de los maestros de primeras letras no se cobrará derecho alguno.

Artículo 17. El Consejo académico nombrará libremente a los maestros para las escuelas vacantes o que no estén pre proveídas en propiedad, eligiéndolos entre los designados en el artículo 15. Si no hubiere quien llene estas condiciones del Consejo, elegirá libremente un interino.

Artículo 18. No podrán ser maestros de primeras letras los que no profesan la religión del Estado, los que hayan sido depuestos de un empleo de enseñanza, los que hayan sido suspendidos mientras dure la suspensión y los que hayan sido condenados judicialmente por delitos que merezcan pena corporal o infamatoria.

Artículo 19. Correspondieron a los consejos de académicos, fijar el sueldo de los maestros de primeras letras, atendiendo a la población de las parroquias, al número de alumnos, a la materia que se enseña y el mérito y servicio del maestro.

Artículo 20. Habrá escuelas normales en las provincias donde determine el Consejo General de instrucción Pública. La enseñanza en las escuelas normales comprenderá, además de las materias que se expresa en el artículo 11, el conocimiento teórico y práctico de los métodos más útiles de enseñanza y de los principios de pedagogía. La Escuela Normal será sostenida con las rentas de 1 o más colegios nacionales de las provincias en que se haya establecido. A falta de éstos, todos los cantones de la provincia contribuirán proporcionalmente a sus rentas, según la distribución que haga el mismo Consejo.

Título 3.

De la enseñanza secundaria.

Capítulo 1.

Enseñanza secundaria.

Artículo 21. La enseñanza secundaria en los establecimientos públicos se divide en dos secciones de primera y segunda clase. La sección de primera clase comprende:

La instrucción moral y religiosa,

El estudio completo de la gramática castellana,

El estudio de la gramática latina,

Elementos de historia y geografía. Particularmente del Ecuador

Aritmética,

Dibujo lineal y de imitación

Jimnástica.

La de segunda clase, abraza:

Elementos de retórica y literatura,

Geografía e historia,

Gramática francesa e inglesa,

Algebra,

Geometría elemental y analítica,

Elementos de química,

Principios de física.

Lógica, psicología, derecho natural, fundamentos de religión ontología teodicea, ética e historia de la filosofía.

La enseñanza se arreglará a los programas que diere el colegio general, quien determinará la materia que debe enseñarse en cada establecimiento público atenta a sus circunstancias especiales, como también qué ramos han de enseñarse forzosa y cuáles voluntariamente.

Artículo 22. La instrucción moral y religiosa se dará obligatoriamente en todos los establecimientos de enseñanza a lo menos una vez por semana.

Artículo 23. Habrá en cada capital de la provincia un colegio nacional donde se enseña en los ramos de expresados en el artículo 21. será sostenido con los caudales públicos, siempre que le faltará en rentas propias. Esos colegios se denominarán liceos si el colegio tuviera sobrantes después de establecida la enseñanza secundaria, podrá plantear otras como las de las ciencias naturales y aún las enseñanzas superiores.

Artículo 24. El Consejo jeneral podrá autorizar a los consejos de académicos para que entreguen por contrato los establecimientos a corporaciones o personas particulares, cuando por falta de fondos no sea posible enseñar los ramos que prescribe el citado artículo. Esos contratos no se podrán, en efecto, sin la aprobación del Consejo Jeneral.

Unico. Para que las enseñanzas que se den en estos colegios sirvan a los escolares para recibir grados académicos es necesario que hubiese estudiado en la forma que establece el reglamento general de instrucción pública y que los estatutos que den los empresarios estén aprobados por el Consejo jeneral.

Artículo 25. Nadie podrá ser admitido en los liceos y colegios públicos sin dar examen ante el Rector e inspectores repetido a repetidores de las materias obligatorias de enseñanza primaria, expresadas en el artículo 11. Asimismo, ningún alumno podrá matricularse en un curso sin haber concluido el anterior ni en la sección de segunda clase de enseñanza secundaria, sin haber sido examinado y aprobado en los ramos correspondientes a la de primera clase. Los requisitos de esos exámenes serán determinados en el reglamento general de instrucción pública.

Artículo 26. Son fondos de los colegios o liceos a más de los que les correspondan por disposiciones especiales,

- 1 Los derechos de matrículas y exámenes,
- 2 El capital y réditos de las capellanías legales sin poseedor llamado en la función.
- 3 Lo que se haya dejado al alma del testador sin especificar de otro modo su inversión:
- 4 Los censos de capellanías adjuntadas por el Gobierno a los establecimientos de instrucción pública.
- 5 las cosas perdidas o sin dueño, practicadas las formalidades prescritas en el Código Civil.
- 6 La sucesión testamentaria, o. Abintestato, que corresponde al fisco; y
- 7 Las cantidades con que contribuya el tesoro nacional, las municipalidades y las donaciones particulares.

Único. En las provincias donde el Colegio cuente con suficientes fondos para su sostenimiento, los detallados en este artículo serán aplicados a las escuelas primarias de la misma provincia, a juicio del Consejo académico provincial.

Capítulo dos,

De los superiores y profesores de los establecimientos públicos de enseñanza secundaria.

Artículo 27. En cada colegio o Liceo habrá un Rector y los inspectores de repetidores necesarios según las circunstancias y la resolución del Consejo jeneral.

Artículo 28. Para ser Rector se requiere ser mayor de 25 años, no estar comprendido en las excepciones del artículo 18 y tener las demás cualidades que determina el Reglamento General de instrucción pública.

Artículo 29. Para ser inspector repetidor se requiere no estar comprendido en las excepciones del artículo 18. E

El rector y los inspectores repetidores tendrán el sueldo que se fije en el Reglamento de instrucción pública.

Artículo 30. El que quiera ser profesor en las en los establecimientos públicos de enseñanza secundaria deberá obtener el Consejo jeneral el título correspondiente previo al examen examen dado ante la Facultad de Filosofía. Cuando falten los profesores del Consejo jeneral, encargará provisionalmente el desempeño de las cátedras a las personas que juzgue conveniente.

Artículo 31. El examen a que se refiere el artículo anterior se dará en 3 días diferentes: en el primero se juzgará de una disertación trabajada por el pretendiente en el término de un mes que versará sobre algún punto de pedagogía propuesto por la facultad o sobre algún otro científico. Un literario relativo a las materias que debe enseñar. En el segundo se examinará al pretendiente por el espacio de 2 horas sobre las materias que hayan de enseñar y en el tercero dará una lección oral de media hora, preparada en 6 horas con el auxilio de libros y en incomunicación.

Único. No será necesario el título de profesor para quien haya dirigido 10 años u obtenido por oposición una cátedra de la materia que hubiese de enseñar. Para quien haya publicado una obra estimable o juicio del Consejo General sobre el ramo en que pretenda ser profesor. Para los extranjeros que enseñen por contrato, ni para los que enseñen lenguas vivas, música o dibujo.

Título IV

De la enseñanza superior

Título V

De los establecimientos auxiliares de instrucción pública.

Capítulo 1

De los establecimientos públicos de auxiliares.

Artículo 55. El Consejo General y los consejos académicos promoverán en los liceos y colegios de la Fundación de Bibliotecas y de museos de historia natural: De escuelas dominicales de instrucción primaria y secundaria para el público de escuelas especiales de náutica, agricultura, minería, artes y oficios y de casas de caridad para los niños desvalidos.

Artículo 56. Las academias de abogados, las sociedades médicas y las de amigos del país se anexas a los colegios o liceos de la respectiva provincia.

Capítulo 2.

De los establecimientos de enseñanza libre.

Artículo 57. Son establecimientos de enseñanza libre:

Los fundados y sostenidos por corporaciones o personas particulares y

Los seminarios diocesanos.

Único. Los estudios que se hicieran en los seminarios servirán para obtener grados en la respectiva facultad.

Artículo 58. Los establecimientos de enseñanza libre estarán sujetos en lo concerniente a la moral y a la salubridad, a las autoridades encargadas de la instrucción pública y en todo lo demás son independientes.

Artículo 59. El que quisiera abrir una escuela o establecimiento de enseñanza libre, primaria, secundaria o superior estará obligado a ponerlo previamente en conocimiento del teniente público político de la municipalidad del Cantón y del Consejo académico del distrito, declarando su nombre y apellido su profesión. estado, edad, religión, el lugar de su nacimiento y en el que en haya residido los últimos 4 años; indicará también la especie de enseñanza que ha de dar el local y las personas que han de ayudarlo y si su establecimiento ha de ser para alumnos internos o externos. Esta declaración será fijada en un lugar público por orden de la municipalidad y del juzgado parroquial. Si treinta días después del puesto, el aviso no hubiese causa justa que impida abrir el establecimiento, podrá hacerlo libremente.

Artículo 60. Si el Concejo Municipal o el teniente de parroquia hallar en motivos justos para impedir que se abra el establecimiento, los comunicará el interesado y al consejo académico, quien resolverá lo lo conveniente.

Artículo 61. No podrá dirigir establecimiento de enseñanza libre primaria ni secundaria quien no profese la religión del Estado.

Artículo 62. El que abriera un establecimiento libre de enseñanza primaria o secundaria sin cumplir con el lo prescrito en el artículo 61, o el que lo abra sin autorización del consejo académico o sin permiso especial después de suprimido, pagará una multa de 10 hasta 100 pesos y en caso de no poder satisfacer, las sufrirá un arresto de 1 hasta 3 días, 3 meses y serás y se cerrará el establecimiento por orden del consejo académico respectivo. ¿La multa o el retraso serán impuestos por el Consejo académico?

Artículo 63. Los que sin dirigir escuela o establecimiento ninguno de enseñanza diera lecciones en casas particulares particulares no quedarán comprendidos en las disposiciones de los artículos precedentes, pero en caso de mala conducta podrán ser privados de derecho de enseñar, por los consejos académicos. Con previo conocimiento de causa. Los que contravinieren a la prohibición expresada, serán juzgados y castigados, según lo prevenido en el artículo anterior.

Título VI

Disposiciones jenerales y transitorias

Capítulo 1

Disposiciones jenerales

Artículo 64. Las faltas de los maestros de primeras letras, profesores y superiores de los establecimientos de enseñanza pública que deben ser corregidas por los consejos de académicos y el Consejo jeneral son:

negligencia habitual en el cumplimiento de los deberes:

quebrantamiento de las leyes y reglamentos de instrucción pública:

insubordinación o falta de respeto a los superiores:

conducta inmoral o irreligiosa

Artículo 65. Las penas aplicables a las faltas expresadas, son:

represión privada del jefe del establecimiento:

represión de palabra o presencia del consejo académico:

represión por nota oficial:

suspensión de empleo de uno a 12 meses con privación parcial o total del sueldo:

restitución: en la aplicación de las penas se procederá breve y sumariamente, haciendo de fiscal uno de los consejeros y oyendo al culpable si quiere defenderse:

la pena de destitución se impondrá solamente por la última clase de falta, u cuando se hayan empleado las otras penas sucesivas e inútilmente:

Artículo 66. El año escolar será de 10 meses, y los últimos días del décimo mes se dedicarán a los exámenes y certámenes, en la forma que designe el reglamento jeneral.

Artículo 67. En los empleos que se dan por elección los empleados podrán ser indefinidamente reelegidos. Los que sean empleados en propiedad, no podrán ser removidos causa, en conformidad con lo dispuesto en la presente ley.

Artículo 69. El consejo general podrá establecer un papel sellado especial determinando sus clases y precio, y el uso que deba hacerse en todos los asuntos relativos a la instrucción pública.

Único. El valor del papel no excederá de los precios que fija la ley de papel sellado, respecto del que debe hacerse uso en los títulos, matrículas y certificaciones.

Capítulo 2

Disposiciones transitorias

Artículo 70. Las disposiciones de la presente ley, concernientes a exámenes y a grados, empezarán a regir desde el primero de septiembre de 1864.

Artículo 71. el actual Rector y Vicerrector de la Universidad continuarán en el ejercicio de sus funciones hasta terminar su periodo.

Artículo 72. Los que, según el antiguo reglamento y leyes de estudios, hayan recibido cualquier grado en Medicina, Jurisprudencia o Teología; o los que estén cursando el último año para graduarse de Bachiller, pueden recibir este grado y el de Doctor, y concluir su carrera con arreglo a esas mismas leyes.

Artículo 73. Quedan derogadas todas las leyes sobre instrucción pública, anteriores a la presente. La orgánica de la Facultad Médica, regirá en lo que no se oponga a esta, y solamente hasta que el Consejo jeneral publique el reglamento especial de dicha facultad.

También se observará en lo que no se oponga a la presente ley, el decreto reglamentario de instrucción pública de 1838 y la de 1861 hasta que el Consejo jeneral dé el reglamento de estudios.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para su ejecución y cumplimiento.

Dada en Quito, capital de la República, a 24 de octubre de 1863.

El presidente del senado, Manuel Gómez de la torre

El presidente de la Cámara de Diputados, Juan bautista vázquez

El secretario del Senado, Julio Castro

El secretario de la Cámara de Diputados, Napoleón aguirre

Palacio de Gobierno en Quito a 24 de octubre de 1863.

Ejecútese, G. García moreno
El Ministro del Interior R. Carvajal.

Lei Orgánica de Instrucción Pública (1869)

Título 1

De los Consejos de Instrucción Pública

Del Consejo jeneral de instrucción pública

Artículo 1. La acción administrativa del Poder ejecutivo en la instrucción pública se ejerce por medio de las autoridades siguientes.

El Consejo general de instrucción pública:

Los Consejos académicos, y

Los inspectores do enseñanza.

Artículo 2. La instrucción pública es nacional y libre o particular: la primera se da por la nación en las escuelas universidades y colegios costeados por ella, establecidos por la ley y dirigidos por el Gobierno: la segunda es costeada por los particulares y se da por todo el que haya aprobado que posee legalmente y en la forma establecida por las leyes y reglamentos de instrucción pública, los conocimientos y aptitudes necesarias.

Artículo 3. La instrucción pública comprende la enseñanza primaria, secundaria y superior dada en los establecimientos expresados en los artículos anteriores.

Artículo 4. Las rentas que la Nación asignare para la instrucción pública serán administradas por el Gobierno y por los liceos y colegios las que fueran propias de estos establecimientos, por fundación particular o por adjudicación de la ley.

Artículo 5. En la capital de la República habrá un Consejo jeneral de instrucción pública, compuesto del ministro del Interior, del arzobispo, del Rector del Colegio Nacional y del de la Escuela Politécnica y de los Decanos de las facultades anexas a los establecimientos nacionales de dicha capital.

Artículo 6. El Consejo jeneral de instrucción pública será presidido por uno de los miembros designadas en el artículo anterior según el orden con que estén expresados, y el Secretario y amanuenses del Colegio nacional lo serán también del Consejo jeneral.

Artículo 7. Cada seis meses se reunirá el Consejo General para sesión ordinaria durante doce días, prolongables por seis más, i se reunirá extraordinariamente cuando lo convoque el ministro del Interior.

Artículo 8. El Consejo jeneral no podrá abrir sus sesiones sin la mayoría absoluta de sus miembros. El Gobierno proporcionará el local necesario para las sesiones del Consejo.

Artículo 9. Son atribuciones del Consejo Jeneral de Instrucción Pública:

1 Determinar lo concerniente al régimen interior.

2 Cuidar de que se observe en toda la República a las leyes, decretos, reglamentos y resoluciones supremas relativos a la instrucción pública, y dar cuenta al Poder Ejecutivo de las infracciones que notare:

3. Suspender y destituir con causa a los Rectores de los colegios y liceos y a los profesores que no cumplieron sus obligaciones o cometieron faltas graves, y dar cuenta

de ello al Poder Ejecutivo para su aprobación en receso del Consejo jeneral, el Poder Ejecutivo usará libremente de estas atribuciones.

4 Conoceré en última instancia, de las causas contenciosas o de transgresión de leyes o reglamentos juzgados por los consejos académicos.

5 Impedir que se enseñe en los establecimientos nacionales y libres, doctrinas contrarias a las instituciones republicanas, a la religión católica, a la moral y buenas costumbres.

6 Presentar al Poder Ejecutivo cuando lo pidiere los proyectos de reglamentos generales de instrucción pública. El Poder Ejecutivo podrá dar libremente estos reglamentos, así como los estatutos de los Liceos.

7 Autorizar los métodos, textos y programas de enseñanza, cuidando de que sean uniformes en toda la República.

8 Aprobar los reglamentos especiales de las facultades, colegios, liceos y demás establecimientos públicos de instrucción y dar cuenta al Poder Ejecutivo para su aprobación o reforma:

9 Revisar los expedientes o documentos que deban presentarse para optar grados académicos, a fin de ver si se han observado los requisitos legales y refrendar los títulos de Bachilleres, Licenciado i Doctor.

10 Promover y autorizar la creación de nuevos colegios de uno y otro sexo en las provincias donde fuere necesario, y encargarlos a la dirección de profesores particulares o de institutos católicos, toda previa aprobación del Poder Ejecutivo y con arreglo a la prescrito en las leyes:

11 Cuidar de que en todas las parroquias de la República se establezcan escuelas primarias de uno y otro sexo, y proponer al Poder Ejecutivo el modo y los medios de verificarlo:

12. Hacer que se distribuyan en todas las escuelas los métodos y las obras elementales de enseñanza primaria y que se las provea de locales y útiles necesarios.

13. Indicar al Poder Ejecutivo los lugares donde deban establecerse escuelas normales.

14. Instruir al Gobierno sobre la necesidad de reformar o suprimir alguno o algunos establecimientos de instrucción pública:

15. Disponer la reparación de los edificios destinados a la instrucción pública, siempre que pertenezcan a la Nación, y presentar al Gobierno los presupuestos respectivos.

16 Pedir al Gobierno los fondos necesarios para gastos de imprenta, compras de muebles, máquinas, libros y mas enseres necesarios para los establecimientos de enseñanza:

17 Resolver, con aprobación del Poder Ejecutivo, las consultas que les dirija las autoridades subalternas acerca de la inteligencia de las leyes, decretos o reglamentos de instrucción pública.

18 Promover y proteger las asociaciones científicas, literarias y artísticas y el restablecimiento de la Academia Nacional: nombrar los individuos que han de componer esta última y determinar los trabajos en que ha de ocuparse.

19. Favorecer la publicación de obras científicas o literarias y conceder premios honoríficos o pecuniarios a los autores que lo merecieren.

20. Cuidar del establecimiento, conservación y fomento de las bibliotecas, museos, gabinetes de física, observatorios, quintas normales de agricultura, escuelas de arte y oficio y demás establecimientos públicos que tengan por objeto cultivar las ciencias o las artes.

21. Presentar al Gobierno el presupuesto de la instrucción pública que debe regir en cada año:

22. Presentar al Poder Ejecutivo las ternas para el nombramiento de los empleados de los colegios nacionales e incluso los rectores, profesores de las facultades de Ciencias y directores de los Consejos académicos de provincia:

23. Declarar, con aprobación del Poder Ejecutivo, la nulidad de los grados de académicos, siempre que le pidiera el rector del Colegio en que se hubiere conferido el grado fundándose en infracción de ley, y debiendo proponerse en el perentorio término de treinta días contados desde la concesión de dicho grado:

24. Informar anualmente al Poder Ejecutivo sobre el estado general de la instrucción pública e indicarle las reformas que pudieran hacerse.

Artículo 10. El Poder Ejecutivo, de acuerdo con el Consejo jeneral de Instrucción pública, designará a las facultades que hayan de establecerse en los colegios según lo permitan las circunstancias y nombrará a los profesores de ellas y de entre estos a los que deban desempeñarse el cargo de decano de las facultades respectivas.

Artículo 11. El Consejo jeneral determinará, con aprobación del Poder Ejecutivo a los colegios, liceos donde puedan establecerse una o más facultades, el número de cátedras de cada una de las sesiones en que están facultadas se dividan y las facultad o facultades que se menester se establezcan en un colegio o liceo para conferir grados académicos.

12 No se establecerán en ningún cantón ni provincia colegios de instrucción secundaria sin que hayan establecido debidamente las escuelas de instrucción primaria, ni se establecerán colegios de enseñanza superior y profesional, sin que se haya establecido la instrucción secundaria.

Artículo 13. La enseñanza de Medicina se dará en los hospitales donde las haya que tuviera locales cómodos y suficientes.

Artículo 14. El presidente del Consejo jeneral de instrucción Pública y los Rectores y superiores de los colegios y liceos gozarán de franquicia en su correspondencia oficial con los superiores de otros establecimientos de enseñanza.

Artículo 15. Los establecimientos de instrucción pública no pagarán derechos de aduana por los libros, papeles y demás útiles de enseñanza que se pidieren al exterior para dichos establecimientos. En los negocios judiciales actuará de oficio y en papel común: estarán exentos de contribución directa y de impuestos municipales, incluso el de farol o alumbrado, que lo hará la Municipalidad respectiva con sus propios fondos.

Capítulo 2

De los consejos de académicos

16 En cada provincia habrá un Consejo académico que lo compondrá el Director: que será de libre nombramiento y remoción del Poder Ejecutivo, los rectores y profesores de enseñanza secundaria de los establecimientos en que recibiera el Consejo, y un maestro de primeras letras nombrado por los demás miembros de dicho cuerpo. El Consejo jeneral podrá destituir con causa a los miembros de los consejos académicos.

Artículo 17. Los Consejeros de académicos que no sean profesores durarán cuatro años en su destino y podrán ser reelegidos indefinidamente.

Artículo 18. Para la reunión de los consejos de académicos se necesita el concurso de la mayoría de sus miembros, quienes deberán tener por lo menos una sesión cada quince días presididos por el Director, y si éste faltare, se observará para la presidencia el orden en que los menciona el artículo 16, prefiriéndose entre los profesores al más antiguo. Servirá de Secretario uno de los consejeros nombrados por sus colegas, quien gozará de sueldo anual de cien pesos pagaderos por los respectivos colegios.

Artículo 19. Incumbe a los consejos de académicos:

1 Fijar los días para sucesiones y arreglar su régimen interior.

2, prestar al Consejo jeneral los proyectos de reglamento de los establecimientos públicos de enseñanza primaria, secundaria y superior.

3 Establecer escuelas públicas primarias, nombrar los maestros de fijar, previo informe de la municipalidad respectiva, a la dotación de ellos y la respectiva retribución que deba pagar cada alumno cuando la renta del maestro no sea suficiente.

4 Examinar a los que pretendan dirigir escuelas de instrucción primaria y expedirles, en caso de aprobación, el correspondiente título conforme al artículo 26, dando aviso de ello al Consejo jeneral, para que, en caso necesario, haga uso de la contribución 11 del artículo 9.

5 Nombrar inspectores de las escuelas primarias y secundarias en los lugares en que lo estime conveniente.

6 Velar sobre el orden moral e higiene de todas las escuelas y establecimientos de instrucción de la provincia y sobre la enseñanza en los establecimientos públicos:

7 Conocer de las causas, seguidas a los empleados de instrucción pública, primaria y secundaria y superior, por quebrantamiento la de las leyes o reglamentos de ellas, dejando libre el recurso del al Consejo jeneral.

8 Nombrar una comisión en la cabecera del cantón para que examine a los que pretendan ser maestros de primeras letras cuando éstos residan muy distantes de la capital de la provincia.

9 Informar al Consejo jeneral sobre el estado de instrucción primaria, secundaria y superior de la provincia en los periodos que designe el mismo Consejo.

Artículo 20. Los inspectores de escuelas de enseñanza primaria comunicarán al Consejo que los haya nombrado, los avisos y observaciones que juzguen oportunos o que el Consejo les pidiera sobre el estado de la enseñanza: podrán cerrar provisionalmente los establecimientos en que noten faltas graves de moral y suspender a los maestros negligentes o incapaces; de lo que dará cuenta inmediatamente al Consejo académico, acompañando los documentos respectivos para que dicte la resolución definitiva.

Capítulo dos.

Capítulo 1.

De las escuelas públicas primarias.

Artículo 21. La enseñanza primaria de las escuelas públicas comprenderá necesariamente:

La instrucción moral y religiosa:

La lectura,

La escritura,

Los elementos de gramática castellana:

La aritmética elemental i el sistema legal de pesas y medidas y la costura en las escuelas de niñas.

Además, podrá comprender, por disposición del Consejo académico y por voluntad del maestro, todos o algunos de los ramos siguientes:

Elementos de jeografía e historia.

Aritmética comercial:

Rudimentos de arquitectura de física y de historia Natural, dibujo lineal, música, gimnasia e idiomas.

Artículo 22. En cada parroquia habrá una Junta de inspectores compuesta del párroco y del vecino elegidos por el Consejo académico. Estas juntas deberán vigilar i fomentar la enseñanza de primeras letras e informar a los Consejos de académicos sobre el estado de ellas y sobre las medidas que deben adoptar para su conservación y progreso.

Artículo 23. La enseñanza primaria en las escuelas públicas se dará gratuitamente a los niños de las familias pobres: los demás pagarán la cantidad que fije previamente el Consejo respectivo, cuando por la escasez de fondos no se cubra el estipendio asignado al maestro.

Artículo 24. Habrá por lo menos una escuela pública de niños en cada parroquia, una de niñas en las cabeceras de cantón y de las demás parroquias que designe el Consejo académico, costeadas en todo o en parte por la renta municipal. Los fondos destinados para la instrucción pública primaria no podrán ser invertidos en ningún otro objeto.

Capítulo dos.

De los maestros de primeras letras.

Artículo 25. Para ser maestro de una escuela pública primaria se requiere:

1 ser mayor de edad,

2 tener título de maestro de primeras letras expedido por el Consejo académico de la provincia; y

3no estar comprendido en las excepciones del artículo 28.

Único. No necesitará el título Los que por oposición hayan obtenido anteriormente una escuela pública.

Artículo 26. El Consejo académico expedirá el título de maestro de primeras letras al que haya sido aprobado en el examen público por la mayoría de aquellos miembros o por la Comisión del cantón. Ese examen comprenderá los Ramos de enseñanza obligatoria señalados en el artículo 21; i podrá versar también sobre los de enseñanza voluntaria cuando el examinado lo solicitare o cuando quiere dirigir una escuela en que estos deban enseñarse por disposición del Consejo académico. El título expresará si el examen comprendido todos los ramos o si únicamente los obligatorios.

El examen tendrá tres partes: primera, sobre escritura para comprobar ante los examinadores la aptitud del examinado en caligrafía y ortografía, la segunda se reducirá a contestar las preguntas que se le hiciere y la tercera a explicar el método de enseñanza.

Cada una de estas partes durará veinte minutos por lo menos no exige votación separada, el que haya sido reprobado en la primera o segunda no será admitido en la siguiente ni podrá presentarse a un nuevo examen antes de tres meses.

Artículo 27. El Consejo académico nombrará libremente a los maestros para las escuelas vacantes o que no estén proveídas en propiedad, eligiéndolos entre los designados en el artículo 25. Si no hubiere quien llene de estas condiciones, el Consejo elegirá libremente un interino.

Artículo 28. No podrá ser maestro de primeras letras, los que no profesan la religión católica, los que hayan sido depuestos de un empleo de enseñanza, los que hubieren sido suspendidos (mientras dure la suspensión) y los que hayan sido condenados judicialmente por el delito que merezca pena corporal o infamatoria.

Artículo 29. Corresponde a los Consejos de académicos fijar el sueldo de los maestros de primeras letras, atendiendo a la población de la parroquia, al número de alumnos, a las materias que se enseñan y al mérito y servicio del maestro.

Artículo 30. Habrá escuelas normales en las provincias donde lo determine el Poder Ejecutivo. La enseñanza en las escuelas normales comprenderá, además de las materias que se expresan en el artículo 21, el conocimiento teórico y práctico de los métodos más útiles de enseñanza y de los principios de pedagogía. La Escuela Normal será sostenida con la renta de uno o más colegios nacionales de la provincia en que se haya establecido a falta de éstas, todos los cantones de la provincia contribuirán proporcionalmente para formar las rentas, según la distribución que haga el mismo Consejo.

Título 3.

De la enseñanza secundaria.

Capítulo 1.

Enseñanza secundaria.

Artículo 31. La enseñanza secundaria en los establecimientos públicos se divide en dos secciones: de primera y segunda clase. La sección de primera clase comprende la instrucción moral y religiosa.

El estudio completo de gramática castellana,

El estudio de Gramática Latina, elementos de historia y geografía, particularmente la del Ecuador.

Aritmética,

Dibujo lineal y de imitación:

Jimnástica.

La de segunda clase abraza:

Elementos de retórica y literatura,

Geografía e Historia,

Gramática francesa e inglesa,

Algebra,

Geometría elemental y analítica,

Elementos de química,

Principios de física,

Lógica, sicología, Derecho natural, fundamentos de religión, Ontología Teodicea. Ética e Historia de la filosofía.

La enseñanza se arreglará a los programas que viene el Consejo jeneral, el que determinará las materias que deben enseñarse, encabezamiento público atenta a sus circunstancias especiales, como también que ramo han de enseñarse forzosa e igual y cuáles voluntariamente.

Artículo 32. La instrucción moral y religiosa será dar obligatoriamente en todos los establecimientos de enseñanza. A lo menos una vez por semana.

Artículo 33. Habrá en cada capital de provincia en colegio nacional, donde se enseñan los ramos de expresados en el artículo 31 y serán sostenidos con los caudales públicos, siempre que le faltara en rentas propias, esos colegios se denominarán liceos y el colegio tuviera sobrante. Después de establecida la enseñanza secundaria podrá plantear otras como las de Ciencias Naturales y aún las enseñanzas superiores.

Artículo 34. El Consejo jeneral podrá autorizar a los consejos académicos para que entreguen por contrato los establecimientos o corporaciones a personas particulares cuando por falta de fondos no sea posible enseñar los Ramos que prescribe el citado artículo. Estos contratos no se llevarán a efecto, sin la aprobación del Poder Ejecutivo, por conducto del Consejo General.

Único. Para que las enseñanzas que se den en estos colegios sirvan a los escolares para recibir grados de académicos, es necesario que hubiese estudiado en la forma que establece el Reglamento General de instrucción pública y que los estatutos dados por los empresarios, estén aprobados por el Consejo jeneral.

Artículo 35. Nadie podrá ser admitido en los liceos y colegios públicos sin dar examen ante el Rector y sus inspectores repetidores de la materia obligatoria de enseñanza primaria, expresados en el artículo 21. Asimismo, ningún alumno podrá matricularse en un curso sin haber concluido la anterior, ni en la sección de segunda clase de enseñanza secundaria, sin haber sido examinado y aprobado en los ramos correspondientes a la primera. Los requisitos de estos exámenes serán determinados en el Reglamento General de instrucción pública.

Artículo 36, son fondos de los colegios o liceos a más de los que les correspondan por disposiciones especiales:

- 1 Los derechos de matrículas y exámenes.
- 2 El capital y réditos de las capellanías legales sin poseedor, llamado en la fundación:
- 3 Lo que se haya dejado a el alma del testador, sin especificar de otro modo la inversión.
- 4 Los censos o capellanías adjudicados por el Gobierno a los establecimientos de instrucción pública.
- 5 Las cosas perdidas o sin dueños, practicadas las formalidades prescritas en el Código Civil.
- 6 Las sucesiones testamentarias o abintestato que correspondan al fisco, i
- 7 Las cantidades con que contribuyen el Tesoro nacional, las municipalidades y las donaciones particulares.

Unico. En las provincias donde los colegios cuenten con suficientes fondos para su sostenimiento, los detallados en este artículo serán aplicados a las escuelas primarias de la misma provincia, a juicio del Consejo académico o provincial.

Título 5.

De los establecimientos auxiliares de instrucción pública.

Capítulo 1.

Artículo 60. El Consejo jeneral y los consejos de académicos promoverán en los liceos y colegios la fundación de bibliotecas y de museos de historia natural, de escuelas dominicales, de instrucción primaria y secundaria para el público, de escuelas especiales de náutica, agricultura, minería, artes y oficios y de casas de caridad para los niños desvalidos.

Artículo 61. Las academias de abogados, las Sociedades médicas y las de Amigos del país se anexan a los colegios y liceos de las respectivas provincias.

Capítulo dos.

De los establecimientos de enseñanza libre.

Artículo 62. Son establecimientos de enseñanza libre, los fundados y sostenidos por corporaciones o personas particulares i

Los seminarios diocesanos.

Único, los estudios que se hicieron en los seminarios servirán para obtener grados en la respectiva Facultad.

Artículo 63. Los establecimientos de enseñanza libre estarán sujetos en lo concerniente a la moral y la salubridad, a las autoridades encargadas de la instrucción pública, y en todos los demás son independientes.

Artículo 64. El que quisiera abrir una escuela o establecimiento de enseñanza libre, primaria, secundaria o superior estará obligado a ponerlo previamente en conocimiento del teniente político de la Municipalidad del Cantón y del Consejo académico del distrito, declarando su nombre y apellido, su profesión, estado, edad, religión, en lugar de su nacimiento y el en que haya residido los últimos cuatro años: indicará también la especie de enseñanza que pretende dar el local y las personas que hayan de ayudarle y si su establecimiento ha de ser para alumnos internos o externos. Esta declaración será fijada en un lugar público por orden de la Municipalidad y del Juzgado parroquial. Si treinta días después de puesto el aviso no hubiese causa justa que impida abrir el establecimiento, podrá hacerlo libremente.

Artículo 65. Si el Concejo Municipal o el Teniente parroquial, hallare motivos justos para impedir que se abra el establecimiento, lo comunicarán al interesado y al Consejo académico, el que resolverá lo inconveniente.

Artículo 66. No podrá dirigir establecimiento de enseñanza libre primaria ni secundaria quien no profese la religión del Estado.

Artículo 67. El que abriera un establecimiento de libre enseñanza primaria y o secundaria sin cumplir con el prescrito en el artículo 64, o el que lo abra sin autorización del Consejo académico y sin permiso especial después de su suprimido, pagará una multa de diez hasta cien pesos, i en caso de no poder satisfacer, sufrirá un arresto de uno hasta tres meses y se cerrará el establecimiento por orden del Consejo académico respectivo. La multa o el arresto será impuesto por el Consejo académico.

Artículo 68. Los que, sin dirigir escuela o establecimiento alguno de enseñanza, dieren lecciones en casas particulares no quedarán comprendidos en las disposiciones de los artículos precedentes, pero, en caso de mala conducta podrán ser privados del derecho de enseñar por los Consejos de académicos, previo conocimiento de causa. Los que contravinieren a la prohibición expresada, serán juzgados i castigados, según lo prevenido en el artículo anterior.

Título VI

Disposiciones transitorias.

Artículo 78. Queda reformada la ley orgánica de instrucción pública de 28 de octubre de 1863, y derogado el decreto del Presidente interino de la República de 13 de febrero último, así como las demás leyes relativas a esta materia, en lo que fuere contrarias a la presten ley.

Dado en Quito, capital de la República, a 29 de octubre de 1869, García Moreno,
Presidente,

Ministro de Instrucción Pública, Francisco J. Salazar.

Ley Adicional a la de instrucción pública (1872). En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares, espedidos en 1869, 1870,71,72,73 y 74. Quito: Imprenta Nacional (1874).

El Senado y Cámara de Diputados del Ecuador, reunidos en Congreso,
Decretan

Artículo 1. La enseñanza primaria es gratuita es las Escuelas públicas.

Artículo 2. La enseñanza primaria es obligatoria para los niños y niñas de 6 a 12 años, y en consecuencia son responsables por ellos sus padres, y en falta de estos sus abuelos, tutores o personas que los tienen a su cuidado o aprovechan de sus servicios o trabajo.

Los padres, abuelos, tutores o personas expresadas que al menos no enseñar en o hicieren enseñar a los niños o niñas que dependan de ellos, el catecismo y a leer y escribir, si tuvieran bienes, pagarán una multa anual que no exceda de 3 a 10 pesos por cada niño o niña que en la edad indicada no aprenda los ramos expresados.

Artículo 3. Desde el 01/01/1882 la contribución personal, llamada del trabajo subsidiario, será pagada únicamente por los varones que no supieran leer y escribir, pasar en de 10 y 8 años y hubieren nacido después de 1860.

Una contribución será entonces correspondiente a 10 jornales por cada uno de los contribuyentes.

Artículo 4. El sorteo para el reemplazo del ejército se verificará desde 1882 de preferencia entre los comprendidos en el artículo anterior.

Artículo 5. Toda población donde puedan reunirse al menos 50 niños o niñas de 6 a 12 años tiene el derecho de exigir del Gobierno el establecimiento de una escuela de enseñanza primaria; y el Gobierno tiene el deber de establecer, aunque no se le pida, siendo responsable por toda negligencia o retardo culpables en el cumplimiento de este deber.

Artículo 6 donde por la distancia a otro número de habitantes no pueda reunirse el número de niños expresados, el Gobierno promoverá por medio de los curas o propietarios, la creación de pequeñas escuelas, de diez alumnos al menos, acordándoles subvenciones pecuniarias y útiles de enseñanza.

Artículo 7. Toda población, donde el número de niños y niñas pasare de ciento, tiene derecho de exigir del Gobierno y bajo la responsabilidad del artículo 5, la creación de 2 escuelas una de varones y otra de mujeres.

Artículo 8. Donde se establezca sólo una escuela habrá necesariamente en ella una clase de niñas completamente separada de la de niños, y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará la enseñanza. La directora de la escuela gozará del sueldo que corresponda a un ayudante.

Artículo 9. Toda escuela que tenga más de 80 alumnos tendrá un ayudante, nombrado a propuesta del institutor, con un sueldo que no baje de la mitad del que tiene el primero y que llegará a las dos terceras partes cuando el número de niños pasare de ciento veinte.

Si la escuela pasare de doscientos alumnos, tendrá dos ayudantes, agregándose uno más por cada cien niños. Igual disposición se observará en las escuelas de mujeres, atribuyéndose a las profesoras la propuesta de las que deben servirles de ayudantes.

Artículo 10. Se prohíbe, so pena de destitución y 100 pesos de multa, que aún en las escuelas particulares puedan tenerse niños y niñas en las mismas clases, sea la que fuere la edad que tuvieren, y que una clase o escuela de niñas este bajo la dirección de un hombre, sino con arreglo a lo dispuesto en el artículo 8.

Artículo 11. Los institutores e institutoras se dividirán en 3 clases: primera, segunda y tercera.

La primera clase tendrá 360 pesos anuales;

la segunda 300;

la tercera 180.

En la costa estos sueldos serán el doble.

Artículo 12. La primera clase consta de los institutores e institutoras que enseñen a más de los ramos necesarios los facultativos designados en el artículo 21 de la ley de instrucción pública, que señalase el gobierno, siempre que reúnan las condiciones siguientes:

1. Más de 6 años continuos de servicio en la enseñanza primaria con crédito y buena conducta:
2. Que la escuela esté establecida en una población de 4000 habitantes al menos.

Artículo 13. La segunda clase comprende los que ven la enseñanza expresada en el artículo anterior sin reunir las 2 condiciones de expresadas.

Artículo 14. La tercera abraza a los institutores e institutoras no comprendidos en las clases precedentes, siempre que enseñen todos los ramos de obligatorios del citado artículo 21 y sus alumnos lleguen a 40.

Los que tengan menor número, ganarán su sueldo a prorata.

Artículo 15. Los sueldos de los institutores e institutoras serán pagados del tesoro nacional desde 1872 en adelante.

Los Consejos municipales pagarán mensualmente al Tesoro las sumas que ahora invierten en el sueldo de los institutores e institutoras de sus cantones respectivos.

Artículo 16. Quedan suprimidos los consejos académicos. El nombramiento de institutores e institutoras se hará por el Gobierno, a propuesta de los Gobernadores de provincia, previos los requisitos exigidos por la ley de instrucción pública. Las otras atribuciones de los Consejos de académicos las ejercerá el Gobierno por sí o por medio de sus agentes.

Los actuales de institutores e institutoras quedan sujetos a la disposición de este artículo, debiendo el Poder Ejecutivo a propuesta de los Gobernadores respectivos, refrendar los nombramientos de los que lo merezcan por sus aptitudes y buena conducta.

Artículo 17. Para la fábrica de escuelas se destina el trabajo subsidiario de las respectivas parroquias que no estuviese actualmente asignado a la construcción, reparo de caminos u otras obras públicas.

Artículo 18. Se establecerá, cuanto antes, una escuela normal de institutores en la capital de la República. Los alumnos gozarán de becas costeadas a medias por el Tesoro y por los fondos de los colegios de las provincias a que pertenezcan los de alumnos o por los fondos municipales donde los colegios a juicio del Gobierno, no tuvieron fondos suficientes. Los 2/3 de las becas de los colegios de niñas que paga el erario se reservan a la clase de institutores. Se faculta al Poder Ejecutivo para que cuando lo permitan las circunstancias, pueda crear escuelas normales en otros puntos de la república.

Artículo 19. El gobierno nombrará visitadores de escuelas, cuando fuere necesario. Si tuviera en renta o pensión del Tesoro, les abonará los gastos de viaje que hicieren. Si no tuvieren, podrá asignarles hasta el doble de la renta que corresponde a un institutor de primera clase fuera de los gastos de viaje.

Artículo 20. En beneficio de los institutores e institutoras se separará el cinco por ciento de su sueldo, y se depositará este fondo a uno de los bancos con el objeto de asegurarles un recurso para cuando dejen la enseñanza, o se inhabiliten por la enfermedad o la vejez o para sus herederos.

A este fondo, que ganará un interés como depósito, no tendrá derecho alguno los que abandonen, antes de 8 años de continuos servicios, la enseñanza voluntariamente y los que en cualquier tiempo fueren destituidos por ineptitud, negligencia o mala conducta.

Artículo 21. Se suprime el impuesto de uno a 8 reales que pueden cobrar las municipalidades para los gastos de instrucción primaria, por el inciso cuatro del artículo 87 de la ley de régimen interior.

Artículo 22. El Consejo general de instrucción pública es un auxiliar del Ministerio del ramo, correspondiendo a este la dirección y responsabilidad de ella en todas sus partes.

Artículo 23. Los estudios que se hagan en los seminarios sirven exclusivamente para la carrera eclesiástica.

En consecuencia, el Poder Ejecutivo establecerá los liceos o colegios de que habla el artículo 33 de la ley principal de instrucción pública; y procederá, cuanto antes sea posible, a separar los existentes de los seminarios a que estuvieren reunidos.

Artículo 24. El Gobierno, de acuerdo con los profesores de la Facultad de ciencias, dará los programas para uniformar la enseñanza secundaria en los colegios y liceos.

Artículo 25. Se autoriza al Poder Ejecutivo para que, de los fondos votados para la instrucción pública, pueda destinar la cantidad que creyere conveniente para la provisión de premios a las escuelas, gastos de exámenes y recompensas a los institutores distinguidos.

Artículo 26. Queda derogada la ley de instrucción pública de 1869 en lo que se oponga a la presente.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para su ejecución y cumplimiento.

Dado en Quito, capital de la república a 2 de noviembre de 1871.

El presidente del Senado, José M. de Santistéban.

El presidente de la Cámara de Diputados, Francisco A. Arboleda.

El secretario del Senado, Manuel Eloy Salazar.
El secretario de la Cámara de Diputados, José Modesto Espinoza.
Palacio de Gobierno en Quito a 3 de noviembre de 1871.
Ejecútese. G. García Moreno
El Ministro del Interior, Francisco Javier León.

Decreto Ejecutivo, Uniformando el régimen de las escuelas (1873). En Leyes, decretos legislativos y ejecutivos y circulares, espedidos en 1869, 1870, 71, 72, 73 y 74. Quito: Imprenta Nacional (1874).

Gabriel García Moreno, presidente de la República del Ecuador,
Considerando:

Que es necesario uniformar el régimen de las escuelas de la república; en uso de las facultades que me concede el inciso 6 del artículo 9 de la ley de instrucción pública de 29 de octubre de 1869,

Decreto:

Artículo 1. Desde el primer día del año escolar, pasadas las próximas vacaciones, se observará en todas las escuelas de la República el reglamento de las escuelas primarias compilada por el Hermano Yon José, Visitador de las Escuelas Cristianas, el cual está aprobado por el Gobierno, y publicado en la imprenta de “El Nacional”.

Artículo 2. El Ministro del Interior e instrucción pública queda encargado de la ejecución del presente decreto.

Dado en Quito, a 1 de mayo de 1873.

G. García Moreno. El Ministro del Interior e Instrucción pública, Francisco Javier León.

Para la transcripción de los archivos y documentos legales utilizamos la función “dictado” del sistema Word y el transcriptor de OneDrive IA.