

Textos escolares, saber pedagógico e infancia en el Ecuador (1930-1955)*

*School textbooks, pedagogical knowledge,
and childhood in Ecuador (1930-1955)*

Textos escolares, saber pedagógico e infância no Equador (1930-1955)

Sonia Fernández Rueda

Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH)

Quito, Ecuador

sfernandezrueda@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7326-2122>

<https://doi.org/10.29078/procesos.n60.2024.5033>

Fecha de presentación: 30 de agosto de 2024

Fecha de evaluación: 26 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2024

Artículo de investigación

Cómo citar: Fernández Rueda, Sonia. "Textos escolares, saber pedagógico e infancia en el Ecuador (1930-1955)". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 60 (julio-diciembre 2024): 71-98. <https://doi.org/10.29078/procesos.n60.2024.5033>.



* El texto original de esta investigación fue realizado con el apoyo del fondo del Taller de Estudios Históricos (TEHIS). Dialoga y se complementa con otra indagación que realicé previamente: Sonia Fernández Rueda, "El laberinto icónico. Textos escolares en imágenes", *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 13 (II semestre 1998-I semestre 1999): 73-87, donde la preocupación fue reflexionar, desde una perspectiva semiológica, sobre el papel de las imágenes en los manuales escolares. En el presente trabajo la pregunta se centra en las cosmovisiones sociales que subyacen en esos textos, por lo que el análisis se detiene en el contenido de las palabras.

RESUMEN

Con la premisa surgida —a partir de la década de los 90 del siglo pasado— de que los manuales escolares constituyen una rica fuente de información para el estudio de una diversidad de nuevos campos de investigación vinculados a la historia de la educación, este artículo busca establecer la relación entre manuales escolares, saber pedagógico e infancia, con el objetivo de evidenciar cómo los manuales escolares no solo se diseñan acogiendo nuevas ideas pedagógicas, sino que albergan nociones relacionadas a los imaginarios colectivos que aparecen en torno a los niños desde distintos ámbitos de la sociedad.

Palabras clave: historia del Ecuador, historia de la educación, manuales escolares, infancia, saber pedagógico, escuela nueva, desarrollismo, UNESCO.

ABSTRACT

With the premise that emerged in the 1990s that school textbooks are a rich source of information for the study of a variety of new fields of research linked to the history of education, this article seeks to establish the relationship between school textbooks, pedagogical knowledge and childhood, with the aim of showing how school textbooks are not only designed to embrace new pedagogical ideas, but also harbor notions related to the collective imaginaries that appear from different spheres of society regarding children.

Keywords: History of Ecuador, history of education, school textbooks, childhood, pedagogical knowledge, new school, developmentalism, UNESCO.

RESUMO

Partindo da premissa que emergiu na década de 1990 de que os manuais escolares constituem uma rica fonte de informação para o estudo de uma variedade de novos campos de pesquisa relacionados à história da educação, este artigo busca estabelecer a relação entre esses manuais, o saber pedagógico e a infância, com o objetivo de demonstrar como os manuais escolares não são apenas elaborados para acolher novas ideias pedagógicas, mas também estão relacionados aos imaginários coletivos que surgem em torno das crianças desde diferentes âmbitos da sociedade.

Palavras chave: História do Equador, história da educação, manuais escolares, infância, saber pedagógico, escola nova, desenvolvimentismo, UNESCO.

CONSIDERACIONES GENERALES

En las últimas décadas, la historia de la educación se ha enriquecido gracias al uso de los manuales escolares como fuentes de estudio. A través de sus análisis, los investigadores han podido incursionar en la comprensión de complejas, diversas y nóveles temáticas que refieren e involucran aspectos hasta entonces desconocidos de la disciplina. En este sentido, ha jugado un papel destacado el proyecto Emmanuelle, iniciado en la década de 1980 por el *Institut National de Recherche Pédagogique* de París, bajo la dirección del historiador Alain Choppin, y el proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares MANES, que comenzó en 1992, y paulatinamente estableció convenios de adhesión con universidades latinoamericanas.¹ A partir de entonces se consolidó un rico campo de investigaciones, promovido por alguno de estos proyectos, que ha servido para enriquecer la reflexión disciplinar en sus diversos campos.

Un acercamiento a la historia de los manuales escolares muestra que su surgimiento es más o menos reciente. En Europa, los primeros libros escolares aparecieron a partir de la segunda mitad del siglo XV, una vez que la invención de la imprenta desplazó al manuscrito, forma monopólica de comunicación escrita durante la Edad Media.² En Francia, el primer manual escolar se publicó en 1470, cuando se estableció un inicial taller tipográfico francés.³ El uso masivo de manuales escolares, no obstante, debió esperar todavía algunos siglos más, debido a la conjunción de una serie de factores: la aparición de nóveles métodos pedagógicos que revolucionaron la educación a finales del siglo XVIII y principios del XIX, por ejemplo, y que llevaron a que “en lugar de un solo alumno para un profesor, los nuevos profesores enseñen a muchos alumnos”.⁴ Entonces, los maestros que debían impartir sus clases a numerosos estudiantes de características heterogéneas en forma simultánea en una misma clase, encontraron que los manuales se ajustaban idealmente a los nuevos propósitos escolares. Del mismo modo, también colaboraron en su

1. Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, “Introducción”, en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, ed. por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (Madrid: UNED, 2001), 13-34.

2. Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”. En este artículo, a diferencia del anterior, se amplía la reflexión sobre el origen de los textos escolares, con base en el trabajo de Alain Choppin, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité* (París: Hachette Éducation, 1992).

3. Choppin, *Les manuels scolaires...*, 6-7. *Lettres de Gasparini de Pergame* es considerado el primer libro escolar escrito en Francia.

4. Miguel de Zubiría Samper, *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento* (Quito: Susaeta, 1995), 13-14.

generalización, por un lado, el desarrollo sostenido de una política de escolarización y alfabetización masiva, que surgió como consecuencia de las ideas de la Ilustración, y que en Europa se concretó, primero, en Francia, como resultado de la Revolución liberal burguesa, y, posteriormente, en otros países del continente, que paulatinamente fueron acogiendo las nuevas ideas que la Revolución francesa trajo consigo. Por otro lado, su generalización también se debió al apareamiento de las grandes empresas editoras, que mejoraron las técnicas de impresión y reproducción de los libros.⁵

Se debe señalar, sin embargo, que el uso generalizado de los manuales escolares a partir de la Ilustración se debió a que sus “hombres [...] se ocuparon de desarrollar el principio de supremacía de la función educativa, propugnando una educación social (es decir, masiva) para ser útil al Estado y a la sociedad”.⁶ Al mismo tiempo, la mentalidad empírica iluminista, que se esforzó “por aproximar a los hombres a ver, palpar, relacionar los hechos y las cosas y servirse de ellos”,⁷ se opuso, contradictoriamente, a su uso. Por ejemplo, para el empirismo educativo de Juan Jacobo Rousseau, que proponía una educación basada en la percepción sensorial de las cosas en el contacto directo del alumno con la naturaleza, los manuales escolares eran “instrumentos nocivos para los niños”, en tanto no permitían el aprendizaje a través de la experiencia concreta, y, por lo mismo, eran inservibles a los objetivos metodológicos empíricos de la educación.

Tal como lo señala Choppin, desde su aparición, la noción semántica de manual escolar ha estado sujeta a una compleja y constante evolución: en Francia, antes de la Revolución, no existía un término particular para designar este tipo de obras “porque la enseñanza individual no necesitaba del empleo de manuales uniformados ni tampoco de obras impresas”.⁸ Para entonces, según el mismo autor, los manuales de clases eran considerados como cualquier libro y, por lo tanto, podían ser designados con una diversidad de términos, dependiendo, entre otras cosas, de su contenido: *Gramática*, *Aritmética*, etc. Es recién durante el Renacimiento, época que se caracterizó por una intensa reflexión sobre la educación, que aparecieron las obras propiamente pedagógicas, y solamente a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, como vimos, los libros escolares empezaron a jugar un papel destacado dentro de las aulas.

De hecho, la Revolución francesa consagró oficialmente su uso y les otorgó inclusive una “existencia legislativa”. Para entonces, la terminología para nombrarlos era muy diversa: libros de estudio, manuales de enseñanza, libros de clase, manuales escolares. Aparentemente, estos términos eran

5. Choppin, *Les manuels scolaires...*, 7.

6. José Antonio Maravall, “Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado”, *Revista de História das Ideias* 5 (1986): 125.

7. *Ibíd.*

8. Choppin, *Les manuels scolaires...*, 9.

sinónimos; sin embargo, esta polisemia determinó su significado de uso. Así, un *manual* podía ser considerado al mismo tiempo un libro de lectura sobre la vida de los santos o una guía práctica en donde las personas podían encontrar variada información sobre los más diversos asuntos.⁹ Solo fue en el siglo XX que este término pasó a pertenecer definitivamente al dominio de la educación, como “obra didáctica que presenta en formato de fácil manejo, las nociones esenciales de una ciencia, de una técnica, y especialmente los conocimientos exigidos para los programas escolares”.¹⁰ Concebidos de esa manera, los *manuales escolares* son el resultado de la sociedad que los produce; es decir, productos histórica y geográficamente determinados, como dice Choppin. En tal virtud, no son elaboraciones inocuas, sino que pueden servir a múltiples propósitos predeterminados: ideológicos, culturales, pedagógicos, de soporte de conocimientos escolares e, inclusive, comerciales.

Como se ha venido sosteniendo, desde el punto de vista ideológico y cultural, los manuales escolares son vehículo de transmisión de los múltiples sistemas de valores sociales, religiosos, políticos o doctrinales, en los que se reconocen tanto las élites como los sectores populares de una sociedad. En cambio, vistos desde la pedagogía, los manuales escolares “reflejan las tradiciones, las innovaciones o las utopías pedagógicas de una época”,¹¹ y como soporte de los conocimientos escolares son depositarios de la memoria técnica y científica colectiva. Mirados así,

Los libros de manuales son instrumentos de poder: se orientan a espíritus jóvenes aun manipulables y necesariamente poco críticos. Pueden ser reproducidos en gran número y difundidos en todo el territorio de un país. Fijando por escrito el contenido educativo, garantizan frente a la palabra del profesor una cierta ortodoxia; su eficacia procede también de la lenta impregnación que permite su utilización frecuente, prolongada y repetida.¹²

En tanto productos históricos, estos manuales han estado sujetos a profundas transformaciones de fondo y forma; resultado, por un lado, de los cambios que en el devenir educativo experimentan los objetivos y métodos pedagógicos, y, por otro, del desarrollo de las técnicas de impresión y de reproducción. Como consecuencia de esa evolución, han surgido una diversidad de tipologías o modelos de manuales escolares, entre los que Choppin menciona: el apologético, el catequístico, el jurídico o el enciclopédico. A cada uno de estos tipos de manuales escolares le corresponde una especí-

9. *Ibíd.*

10. Definición citada por Alain Choppin, en *Le petit Robert*, s. a., s. r.

11. Choppin, *Les manuels scolaires...*, 20.

12. *Ibíd.*, 169.

fica dimensión pedagógica, que puede ser memorística o enciclopédica. Por ejemplo, los manuales que participan del modelo catequista presentan una organización muy sencilla, cuyo propósito fundamental está encaminado a asegurar la memorización de nociones por parte de los estudiantes.

Desde el punto de vista del aspecto formal, los manuales contienen características que les son propias y se organizan alrededor de dos tipos de elementos: “*el contenido*, que posee la particularidad de variar a lo largo del manual, de tal manera que en uno solo se pueden encontrar diferentes tipos: narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos o históricos; y el *para-contenido*, compuesto por la portada, los títulos y subtítulos, la paginación y las ilustraciones o imágenes tipificadas, estas últimas bajo la denominación de fotografías, dibujos y esquemas”.¹³

Ahora bien, cabe señalar que a partir de los resultados pioneros de Choppin (a los que nos hemos referido antes), y luego los de Agustín Escolano Benito, quien, entre otras cosas, tal como lo hizo el autor francés, estableció una tipología de manuales escolares,¹⁴ se desencadenó una rica veta de trabajos referidos a un sinnúmero de temas pensados, precisamente, a la luz de la información contenida en ellos. Rebasa el interés de este artículo presentar un estudio historiográfico pormenorizado de las líneas de investigación surgida de ese empeño, pero en su calidad de dispositivo de enseñanza, los manuales escolares, tal como hemos señalado, han sido utilizados como rica fuente de información para la comprensión de aspectos concernientes a muy diversos campos. En este sentido, se ha constituido un importante *corpus* bibliográfico, que confirma la presencia de una línea de trabajo que tiene como denominador común el uso de los manuales como fuente de información.¹⁵

13. Alain Choppin, citado en Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”, 77-78.

14. Gabriel David Samacá Alonso, “Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 16 (enero-junio 2011): 199-224.

15. Un estudio pormenorizado del papel que han cumplido los manuales escolares en la investigación histórica puede verse en Gabriela Ossenbach, “¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES”, en *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balances y perspectivas*, ed. por Juri Meda y Ana María Badanell (Macerata: Università de Macerata, 2013), 1-11; Gabriela Ossenbach, “Aportaciones a la investigación sobre manuales escolares en España y Portugal a partir de la experiencia del Centro de Investigación MANES”, en *A investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*, coord. por Cláudia Ribeiro Pinto, Eva Baptista, José António Moreno Afonso y Juliana Rocha (Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021), 127-140.

LOS MANUALES ESCOLARES EN EL ECUADOR: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En el Ecuador, la historia de los manuales escolares ha sido objeto de escasa reflexión. Según Juan Carlos Brito Román, su producción en el siglo XIX estuvo colmada de una serie de vicisitudes.¹⁶ En tiempos coloniales, señala el autor, los niños llevaban los libros que mejor podían. A principios de la República, aunque Rocafuerte pretendió dotar a las escuelas de manuales homogéneos, no consiguió hacerlo. En realidad, la producción de manuales de autoría ecuatoriana debió esperar algún tiempo. Los primeros manuales que se produjeron en el país fueron el *Compendio de historia del Ecuador*, de Pedro Fermín Cevallos (1871) y el *Catecismo de geografía del Ecuador*, de Juan León Mera (1875). En medio de la publicación de los libros de historia del Ecuador de G. M. Bruño (1881) y de Roberto Andrade,¹⁷ en 1915 se publicó el manual de Federico González Suárez *Elementos de historia general de la república del Ecuador compuesto para los alumnos del Pensionado Nacional*, libro que se opuso a la producción historiográfica del liberal Roberto Andrade.

El proceso de incorporación de los manuales a las aulas escolares fue relativamente lento, y su difusión, como en el caso europeo, dependió, entre otras razones, de la introducción masiva de los niños y jóvenes a las escuelas, que en el actual Ecuador se inició, aunque muy tímidamente, a partir de la etapa colombiana. Se sabe que, entonces, el Estado intentó organizar la escuela de acuerdo con el método lancasteriano de educación, que estaba en boga a nivel internacional. Dadas sus características, sin embargo, el manual no fue herramienta inherente a ese sistema. En realidad, los manuales constituyeron importantes recursos de conocimiento del método para los maestros “que habrán de aplicar sus ideas en las escuelas”, los pedagogos o funcionarios obligados a “supervisar la aplicación” del método por parte de los docentes.¹⁸ Tal como lo sostiene Roger Pita, el lancasterianismo propuso la utilización de una serie de recursos didácticos en correspondencia con la

16. Juan Carlos Brito Román, “Métodos, currículum y textos escolares en la formación del Estado nacional ecuatoriano: la disciplina Historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)” (tesis de doctorado, Universidad Santiago de Compostela, 2019). Hasta ahora, esta tesis es la reflexión más acabada sobre los textos escolares de historia del Ecuador.

17. G. M. Bruño, *Compendio abreviado de historia del Ecuador* (Quito: Imprentas Salesianas, 1881); Roberto Andrade, *Lecciones de historia del Ecuador para los niños* (Guayaquil: Imprenta de El Tiempo, 1899).

18. Mariano Narodowski, “Libros de textos de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830), en *Los manuales escolares...*, 87.

metodología de enseñanza piramidal que planteó.¹⁹ Entre ellos, el manual no fue precisamente el más utilizado.

Así pues, hasta finales de la década de 1850, debido a la vigencia del lancasterianismo y del limitado número de niños en las escuelas,²⁰ “el uso de manuales escolares distaba mucho de ser todavía una “moda didáctica-pedagógica”. “Diversos factores explicarían aquello: las escasas rentas dedicadas a la educación; el limitado desarrollo de la imprenta en el país; la ausencia de editores de manuales y un sistema educativo poco acostumbrado al empleo de recursos pedagógicos de reciente popularización en Europa y Estados Unidos. Los pocos libros que estudiantes y profesores empleaban eran en su mayoría ediciones adaptadas e importadas principalmente de Europa”.²¹ En todo caso, entre 1860 y 1912 la historia de los manuales en el país conoció dos momentos importantes: el primero durante la etapa garciana (1860-1875) y, el segundo, durante la Revolución Liberal (1895-1912).

En el primer período presidencial de García Moreno, en medio de una educación regida todavía por un modelo de tipo corporativo, la selección de manuales le correspondió a la Academia Nacional, institución miembro del Consejo General de Instrucción Pública.²² En la segunda presidencia, ya en el marco de un Estado centralizado con amplias competencias en la dirección de las políticas educativas, resultado de la reforma legislativa, el garcianismo delegó a la congregación de los Hermanos Cristianos “el conjunto de la organización escolar primaria”.²³ En este sentido, tal como lo sostiene Enrique Ayala Mora, “ni una cátedra, ni una publicación, ni una expresión pública del pensamiento quedaron al margen de la injerencia clerical”,²⁴ con lo cual la selección de manuales pasó a manos de los Hermanos Cristianos, ya presentes en el país desde 1863.

Esta fue una etapa durante la cual la producción de manuales escolares suscitó un importante interés, concomitante con el espíritu moderno que

19. Roger Pita Pico, *Patria, educación y progreso. El impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828* (Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2017).

20. De acuerdo con Carlos Paladines, en 1857 “existían apenas 213 escuelas primarias de varones y 41 de niñas, de las cuales 192 eran municipales o fiscales y 62 particulares. Había colegios nacionales solo en Pichincha, Imbabura, León, Guayas, Manabí y Loja, además de un plantel mixto en Cuenca y tres seminarios”. Carlos Paladines, *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador* (Quito: Santillana, 1998), 105.

21. Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”, 76.

22. Rosemarie Terán Najas, “La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)” (tesis de doctorado, UNED, 2015), <https://dialnet.unirioja.es>.

23. *Ibíd.*, 78.

24. Enrique Ayala Mora, “El período garciano: panorama histórico 1860-1875”, en *Nueva historia del Ecuador. Época republicana I*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 7 (Quito: Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1990), 226.

caracterizó la reforma educativa garciana, que, entre otras cuestiones, se empeñó en transformar los contenidos curriculares y en introducir nuevas metodologías educativas, aspectos dentro de los cuales los libros escolares jugaban un papel fundamental. Se podría, entonces, pensar que la reforma garciana redimensionó el rol de los manuales escolares en el acto educativo: modernizó su uso y, por lo tanto, consolidó semánticamente la noción de manual escolar en su acepción moderna. Coadyuvó a este proceso la importación del sistema simultáneo de educación, implantado en las escuelas por los Hermanos Cristianos.²⁵

Ese constituyó un momento importante en la historia de los manuales en el Ecuador porque la institucionalización del sistema simultáneo de educación, utilizado por los hermanos de las Escuelas Cristianas, promovió su uso, ya que obligaba, en términos didácticos, “a que los alumnos de una misma clase contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo homogéneo de todo el grupo”, tal como lo señalan Ossenbach y Somoza.²⁶ Así, jugó un papel fundamental el hermano Miguel Febres Cordero, de la congregación, quien, empeñado en dotar de manuales para la enseñanza, frente a la carencia que existía, produjo alrededor de cincuenta libros para todas las materias, con enorme éxito nacional e internacional.²⁷

En realidad, tal como lo sostiene Rosemarie Terán, la influencia de los Hermanos Cristianos rebasó los marcos temporales aquí tratados y se hizo sentir hasta décadas después, de tal manera que, durante el Progresismo, los manuales lasallanos constituyeron referente fundamental para la producción de otros,²⁸ y durante la Revolución liberal sirvieron, inclusive, de medio de unificación de lo que la autora considera “universo segmentado de la enseñanza primaria”, propio de ese período.²⁹

Más allá de esas continuidades, y en el marco de las transformaciones educativas que trajo consigo la Revolución liberal, se procuró generalizar el uso de los manuales, “al tiempo que su mayoritaria producción recayó en manos de maestros normalistas, de amplia experiencia, que la Revolución liberal produjo. Este hecho encaja dentro de la política educativa secular que el liberalismo buscaba instaurar”.³⁰ Sin embargo, la utilización del manual

25. Rosemarie Terán Najas sostiene la necesidad de matizar el primer impacto de las Escuelas de los Hermanos Cristianos debido a las dificultades grandes que supuso su implementación. “La escolarización de la vida...”, 87-88.

26. Ossenbach y Somoza, “Introducción”, 1.

27. Brito Román, “Métodos, currículum y textos...”, 158-159. El hermano Miguel publicó sus textos bajo el seudónimo G. M. Bruño, “en honor al matemático y Superior General del Instituto, el francés Gabriel Marie Brunhes”, en *ibíd.*, 159. A partir de allí, todos los textos de los Hermanos Cristianos aparecieron con ese seudónimo.

28. Terán Najas, “La escolarización de la vida...”, 149.

29. *Ibíd.*, 194-195.

30. Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”, 77.

en las aulas escolares estuvo abocada a desacuerdos, lo que desencadenó una suerte de debate respecto de su uso. Por ejemplo, Rosa María Stacey, primera directora del Instituto Normal de Señoritas, actuó en defensa del libro. Fue precisamente ella quien produjo el manual *Lecciones de Geografía del Ecuador*,³¹ que da cuenta del importante papel que las mujeres cumplieron como redactoras de manuales ya desde la época liberal. Empero, la disidencia argumentó en el sentido de “la poca importancia del manual como instrumento de mediación pedagógica”, postura defendida por algunos personajes importantes como Roberto Andrade.³²

De todas formas, durante la primera etapa liberal los manuales hechos por religiosos siguieron utilizándose mayoritariamente en las aulas escolares debido a la falta de manuales escolares laicos, a consecuencia, entre otras razones, de los pocos recursos, en general, dedicados a la educación por parte del Estado.³³ Cabe señalar, también, que la elaboración de los manuales laicos, cuando se viabilizó, entró, necesariamente, en contradicción con los intereses eclesiásticos del clero, opuesto a que el Estado liberal cediera a sus maestros normalistas los espacios ideológicos que tradicionalmente había controlado. En todo caso, a pesar de que el paradigma educativo confesional se mantuvo relativamente vigente, y, con él, la instrucción religiosa-confesional, opuesta a la formación intelectual racionalista defendida por el positivismo liberal, les cupo, como decíamos, a los profesores y profesoras normalistas la responsabilidad editorial de los manuales,³⁴ que mantuvieron hasta entrada la década de los años 70 del siglo pasado, cuando las grandes empresas editoriales se hicieron cargo de su mayoritaria producción.

Así pues, debido al enorme peso ideológico conservador que se mantenía en la sociedad ecuatoriana todavía en la etapa liberal, el Estado solo pudo ejercer una censura limitada sobre la producción de manuales escolares, inaugurando, a partir de entonces, un “sistema de reglamentación híbrido”; es decir, un sistema que permitiera “la coexistencia (en el sistema educativo) de obras oficiales y obras concebidas libremente”.³⁵

31. Terán Najas, “La escolarización de la vida...”, 225.

32. *Ibíd.*, 229.

33. John William Piedrahita Ordoñez, “*Revista Ecuatoriana de Educación: un espacio de producción intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951)*” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2022), <http://hdl.handle.net/10644/8709>.

34. La producción normalista de textos escolares fue un empeño privado. Sin embargo, el Estado y el municipio la apoyaron decisivamente.

35. Choppin, *Les manuels scolaires...*, 174.

EL CONTEXTO HISTÓRICO: 1925-1948

En las décadas posteriores a la etapa liberal, la utilización de los manuales en las aulas escolares terminó por afianzarse definitivamente. Bien se podría afirmar que, entre 1920 y 1955, los manuales escolares pasaron a convertirse en una de las herramientas didácticas máspreciadas de los profesores. En ese contexto, cabe preguntarse lo siguiente: ¿fueron los manuales escolares que se produjeron en este momento congruentes con los imaginarios que se intentaba imponer en el período de estudio? ¿Sirvieron de instrumentos de acreditación de las cosmovisiones pedagógicas que se importaron del exterior? O, en su defecto, ¿a qué otros propósitos sirvieron?

Ahora bien, si los manuales “representan, a la vez, el apoyo del saber y un instrumento del poder”, en tanto imponen, desde la perspectiva del saber, una “distribución y una jerarquía de los conocimientos y contribuye[n] a formar la armadura intelectual de los alumnos” y, desde la perspectiva del poder, “el libro escolar contribuye al nivelamiento cultural y a la propagación de las ideas dominantes”,³⁶ nos interesa analizar dos manuales escolares paradigmáticos que aparecieron en las décadas de los 40 y 50 en el Ecuador, para poder establecer, por un lado, el papel que cumplieron como instrumentos de difusión de determinadas versiones socioculturales y, por otro lado, para analizar si sirvieron de medio de acreditación de las cosmovisiones pedagógicas que se debatían en el país durante los años de estudio, especialmente entre 1925 y 1948.

A partir del establecimiento del Estado ecuatoriano, la escuela, como en otros países de la región, ha estado sometida a la influencia de sucesivos paradigmas pedagógicos importados. En el país, la influencia de la escuela nueva, progresista, activa o escolanovista estuvo presente desde 1925 hasta finales de la década de los 40. Durante estos años, las políticas sociales estatales consolidaron nuevas formas de conciencia social acerca del bienestar ciudadano, que se vertebró en torno a la salubridad, la higienización, el asistencialismo, la regeneración racial y la modernización.

Bajo tal consideración, específicamente los niños fueron objeto de miradas distintas. Y es que, al amparo de la cuestión social y de las emergentes ciencias del niño (pediatría, paidología, psicología infantil) se configuraron no solo una serie de saberes renovados sobre la infancia que, yuxtapuestos, dieron lugar al reconocimiento de los niños en sus especificidades físicas y psicológicas, en correspondencia a las características correspondientes a su franja etaria. Fue tam-

36. Alain Choppin, “L’Histoire des manuels scolaires: une approche globale”, citado por Héctor R. Cucuzza y Miguel Somoza, “Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía”, en *Los manuales escolares...*, 210.

bién que, bajo estas condiciones, se reemplazó el modelo de educación al que estaban sujetos hasta entonces, la ya mencionada escuela nueva, cuyos principios estuvieron en sintonía con los parámetros que estructuraban la cuestión social y las ciencias del niño. En ese sentido, la preocupación se dirigió a su “biorregulación”, iniciándose lo que Michel Foucault llama un proceso de “estatización de lo biológico”. Se trató, entonces, de impulsar un nuevo tipo de niño, cuya atención se centró en su cuerpo sobre el que se debía intervenir con fines racialmente correctivos y preventivos. Con este propósito, se buscó establecer “un orden médico e higiénico” que irrumpió en el ámbito escolar en realidad como “técnica política de intervención”, dirigida a formar una población saludable, fuerte y productiva, orientada a la gobernabilidad. “Bajo tales circunstancias, fue en la escuela donde se depositaron las mayores esperanzas de lo que se dio en llamar la ‘redención de la niñez’ ”.³⁷

En el marco de lo señalado, el modelo de escuela nueva permeó sustancialmente el ambiente escolar del país, pero fue, sobre todo, la pedagogía decrolyana (una de sus corrientes más sustantivas) la que ejerció mayor influencia en la educación ecuatoriana de la época. Con el propósito de revertir tal situación, se procuró que entrara en funcionamiento un complejo y amplio programa escolar higienista que debía incluir la inspección médica y dental, las mediciones antropométricas, la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la investigación de su ambiente socioeconómico y cultural.³⁸

En ese ambiente de renovadas percepciones en torno al niño, cabe preguntarse qué papel jugaron los manuales escolares en el aparato educativo. Si concentramos nuestra atención en Decroly, se puede decir que su “sistema de principios, no de fórmulas”, no solo que representó toda una transición didáctica innovadora, sino que propuso la modificación del programa tradicional, la clasificación previa de los escolares para organizar clases homogéneas y una profunda modificación de los procedimientos de enseñanza.³⁹ En este sentido, existen manuales producidos en este período que intentaron seguir la propuesta didáctica decrolyana. En estos manuales hay un cierto empeño por tratar las disciplinas de forma enlazada, sin contradecir los “centros de interés” decrolyanos que refieren a desarrollar a partir de un tema, de manera conectada, nociones de geografía, historia, ciencias, ejercicios de lenguaje, escritura o cálculo.⁴⁰

37. Sonia Fernández Rueda, *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2018), 141.

38. *Ibíd.*

39. Juan Manuel Moreno, Alfredo Poblador y Dionisio del Río, *Historia de la educación. Edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*, 4.^a ed. (Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa, 1986), 448.

40. *Ibíd.*, 450.

Sabemos que la escuela es una instancia a través de la cual los educandos socializan ideas, conocimientos, cosmovisiones, de tal manera que, por su intermedio, se configuran determinados pensamientos, valores y normas, que a su vez se convierten en patrones de conducta, de los que en la posterioridad difícilmente podemos librarnos. Los manuales han cumplido, en ese sentido, una tarea muy importante. De acuerdo con la investigación realizada en la Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit, que, en la actualidad, cuenta con un fondo bibliográfico de 7414 manuales, el 7% corresponde a libros editados entre los años 1925-1948.⁴¹ Aunque algunos textos del listado son ediciones extranjeras, la gran mayoría son publicaciones hechas por editoriales e imprentas nacionales (Imprenta Fernández, Imprenta Municipal, Editorial Ecuatoriana, La Buena Prensa del Chimborazo, Guayaquil Reed & Reed, Imprenta del Clero, Tipografía de la Prensa Católica, Editorial Riobamba, Tipografía y Encuadernación Salesiana, por ejemplo), al tiempo que el contenido de los libros refiere a un vasto campo de saberes: lectura, gramática, historia, anatomía, higiene, botánica, geografía, zoología, música, cívica, ética, aritmética o biología.

Si la *concentración de materias* en el sentido decrolyano fue una de las características de los libros hechos bajo aquellas rúbricas pedagógicas, los hubo también producidos para promover una “nueva clase de sujeto conocedor”,⁴² en el sentido, por ejemplo, de convertir la moderna higiene y la salud (preocupaciones apegadas a los principios educativos de la escuela nueva) en temas centrales del contenido. El interés estuvo ligado a la importancia que había desencadenado la biología de la nación, propia de un Estado que en ese momento pretendía la formación de sujetos biológica y culturalmente normalizados. A esto se podría añadir que las políticas educativas favorecieron el cultivo y profundización de una enseñanza técnica y científica, es decir, “conocimientos útiles” que la exigencia ilustrada, primero, y la “positivista”, después, postularon en el afán de integrar en el sistema educativo ecuatoriano saber con acción. Desde esa perspectiva, los manuales más vanguardistas se hicieron acogiendo las recomendaciones salubristas e higienistas que debatían diversos grupos de intelectuales de la época, como lo reflejan, precisamente, los manuales que estamos analizando. Estos grupos, preocupados por esa cuestión, fueron capaces de armar verdaderos modelos de atención salubrista y médica que pusieron en consideración del Estado, convirtiéndolos en fuente de inspiración administrativa de algunos de los considerados aspectos fundamentales de la cuestión social.

41. En 1998 eran todavía muy pocos los manuales escolares registrados por la biblioteca. Véase Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”, 74.

42. Concepto de Michel Foucault citado por Keith Hoskin, “Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado”, en *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, comp. por Stephen J. Ball, 4.ª ed. (Madrid: Fundación Paideia / Morata, 2001), 33-57.

No se puede dejar de señalar que, en esta etapa, durante los dos primeros gobiernos de José María Velasco Ibarra (1934-1935 y 1944-1947), la educación laica, fortalecida, enfrentó todavía la oposición de la educación privada confesional defendida por el presidente, quien, con la Iglesia, sirviéndose del principio liberal de libertad, abogaron por la “libertad de enseñanza” a favor de la educación religiosa.⁴³ En todo caso, tal como hemos visto, el objetivo fundamental educativo de los años que estamos analizando giró en torno a una educación hecha para la formación de individuos sanos y productivos, en medio de una situación de profunda crisis económica, social y política.

SEMILLITAS: UN MANUAL VANGUARDISTA

Entre los manuales que hemos encontrado, los de lectura resultan más recurrentes. Por su interés vamos a referirnos a *Semillitas*, libro para niños de primer grado, de los profesores normalistas Rafael Báez y Juan Francisco Cevallos, y “elaborado (según consta en la portada del libro) de acuerdo con el Sistema de Enseñanza Globalizado, previa prolija experimentación y adaptación de los métodos preconizados por las Escuelas Nuevas”.⁴⁴

Se trata de un trabajo innovador que tuvo mucho éxito editorial, seguramente, entre otras razones, porque fue recomendado como libro de lectura por el Ministerio de Educación Pública mediante resolución ministerial de 4 de junio de 1938.⁴⁵ Este libro, producido para escuelas de educación laica, fue publicado en Guayaquil por la editorial Reed & Reed. Los temas que trata, entre otros, son los siguientes: la escuela, la familia, la casa, el jardín, el huerto, la calle, los vehículos, los alimentos, las frutas, los vestidos. Este contenido no es arbitrario, sin duda, establece lazos con las necesidades básicas de la vida del niño, ya consideradas por Decroly: alimentación, protección, defensa, acción y trabajo solidario. Además, el plan de lección que propone se asocia a las etapas de aprendizaje que conducirían al niño al conocimiento: la observación, la asociación y la expresión.

En este libro, el material gráfico es extenso; inclusive, las ilustraciones copan las primeras páginas para estimular la atención del niño sobre los colores y las formas, preparándolo para el aprendizaje de la lectoescritura:

43. Rosemarie Terán Najas y Guadalupe Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950”, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 23 (I semestre 2006): 39-55.

44. Rafael Báez y Juan Francisco Cevallos, *Semillitas. Libro único para primer grado*, 4.^a ed. reformada (Guayaquil: Reed & Reed, 1941).

45. Resolución del Ministerio de Educación Pública, por la cual se aprueba y recomienda ampliamente el empleo del texto *Semillitas* en el primer grado de las escuelas primarias del país. Quito, 4 de junio de 1938, en *ibíd.*, contraportada.

Figura 1. Portada del manual escolar *Semillitas*

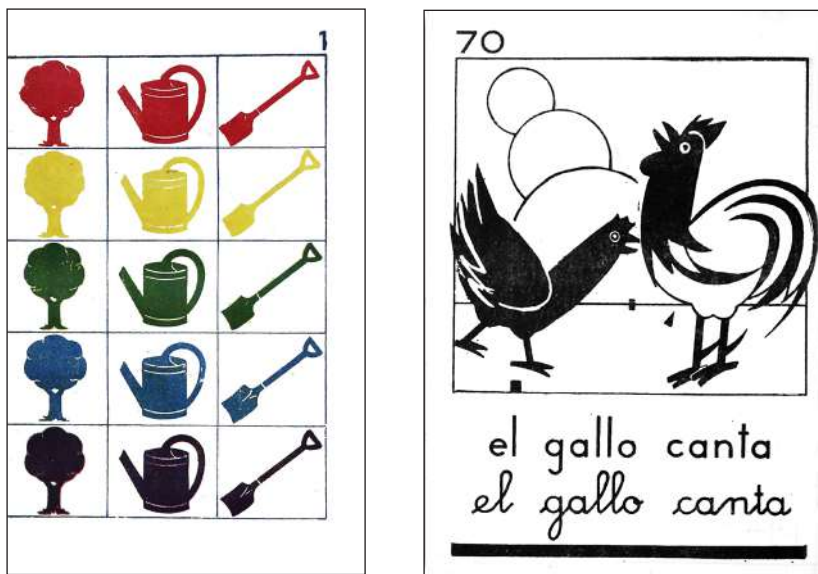
Fuente: Rafael Báez y Juan Francisco Cevallos, *Semillitas. Libro único para primer grado*, 4.^a ed. reformada (Guayaquil: Reed & Reed, 1941).

abunda el color, cuyo uso representa, sin lugar a dudas, una importante innovación editorial educativa. Las ilustraciones policromas son en este manual una constante hasta la página treinta y dos, aunque a partir de allí esta característica descende en intensidad, de tal manera que el negro y el blanco dominan los gráficos de las últimas páginas.

En todo caso, el manual atiende la concepción de aprendizaje decrolyana, al considerar las imágenes, una vez observadas, el medio a través del cual el niño capta un conjunto globalizado. Por lo tanto, las ilustraciones se convierten en importantes recursos didácticos, en tanto sirven expresamente para que el alumno pueda observar “indirectamente la realidad”. Se sabe, además, y según Román Gubern, que “los colores se perciben más tempranamente que las formas en la evolución perceptiva del niño”.⁴⁶ De hecho, se puede pensar que el estímulo cromático deviene en una importante herramienta de conocimiento que el editor del libro conscientemente buscó explotar en clave decrolyana.

Así, podríamos afirmar que *Semillitas*, con otras publicaciones en su tipo, inició un nuevo género de libros escolares en el Ecuador. La gran cantidad de

46. Román Gubern, *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea* (Barcelona: Gustavo Gili, 1987), 102.

Figuras 2 y 3. Imágenes internas del libro *Semillitas*

Fuente: Báez y Cevallos, *Semillitas. Libro único...*, 1 y 70.

ilustraciones y la incorporación del color revelan que los niños y sus específicas capacidades intelectuales han sido tomados en cuenta, poniendo el manual más a su alcance, además de estar direccionado a desarrollar entre los estudiantes destrezas sicomotoras. Desde el punto de vista de los ejercicios didácticos incorporados, a la manera de “actividades prácticas y manuales”, el manual en sí mismo se ha diversificado como herramienta pedagógica. Cabe añadir que en el texto abundan un sinnúmero de niños y de niñas, de tal manera que su protagonismo iconográfico es significativo y estaría mostrando la primacía que el activismo dio al niño como sujeto de la educación.⁴⁷

Además, en *Semillitas* la iconografía social y natural representa aspectos o personajes nacionalmente identificables; por ejemplo, el indígena, quien aparece recreado en varias partes del manual. Sin embargo, desde el punto de vista comunicativo, hay la tendencia, también en este caso, a la tipificación estereotipada de los personajes, a los que se les asigna, por ejemplo, roles seculares: la madre dedicada a las labores domésticas,⁴⁸ el indígena a las labores del

47. Entre los principios de la Escuela Nueva está que “se apoya en la actividad personal del niño” o que “la enseñanza está basada en el interés espontáneo del niño”. Véase el documento completo de los “Principios de la Escuela Nueva” en Fernández Rueda, *La escuela que redime...*, 304.

48. Esta forma de representar a la madre remite a una herencia cultural que se remonta

Figura 4. Imagen usada para la letra “u”



Fuente: Báez y Cevallos, *Semillitas. Libro único...*, 18.

Figura 5. Imagen usada para la letra “i”



Fuente: Báez y Cevallos, *Semillitas. Libro único...*, 17.

campo, y el padre a los suyos tradicionales. Y es que la pedagogía biologicista decrolyana convocó sobre todo el desarrollo de las habilidades manuales de los niños, bajo el presupuesto genetista de que era mayor el número hecho para el trabajo físico y en correspondencia menor el que poseía habilidades de

a la época colonial. El liberalismo, a pesar de algunos de sus presupuestos reivindicativos femeninos, la siguió acogiendo como un orden destinado a la reproducción de la vida cotidiana. La imagen de la madre ejecutando labores domésticas es reiterativamente utilizada en los manuales de lectura de la época. Véase Fernández Rueda, “El laberinto icónico...”.

Figuras 6 y 7. Madre en labores domésticas e indígena campesino



Fuente: Báez y Cevallos, *Semillitas. Libro único...*, 26 y 64.

dirigencia.⁴⁹ Este libro y otros inspirados en su retórica pedagógica estuvieron articulados a ese discurso en última instancia de carácter elitista.

Ahora bien, los discursos estatales y sociales que propusieron la gestación de un “modelo de identificación” de la niñez, dieron lugar a un proceso de configuración/reconfiguración de la infancia ecuatoriana. Sostengo que el discurso pedagógico que piensa al niño ahistóricamente, puesto en acción, sirve de medio de historización de la infancia a través de sus forjados señalamientos utópicos. En ese sentido, entre 1925 y 1948, bajo la influencia de múltiples factores, los niños despertaron otras miradas. Y es que se trató de alcanzar entonces un modelo identitario de niño, regido por la presencia de óptimos factores físicos, mentales y socioambientales, con fines regenerativos, de los que da cuenta el manual analizado.

EL CONTEXTO HISTÓRICO: DÉCADA DE 1950

Si durante la etapa anterior el Ecuador vivió un importante proceso de modernización, no se puede soslayar el hecho de que durante esos mismos años

49. Javier Saénz Obregón, “Las Ciencias Humanas y la reorientación de la pedagogía”, en *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, ed. por Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid: UNED, 2003), 18. Véase Fernández, *La escuela que redime...*, 202.

la escuela se convirtió en instrumento fundamental de la modernidad.⁵⁰ En la década de los 50, las preocupaciones modernas se profundizaron y, en medio del auge bananero, tuvieron como base las ideas desarrollistas que inspiraron importantes cambios políticos, económicos, sociales y culturales.⁵¹ Estas transformaciones históricas de interés moderno se concretaron en una “multitud de prácticas”, dentro de las cuales la educación mereció especial atención. Esta no solo experimentó importantes variaciones, sino que su crecimiento fue significativo. Influido el aparato escolar por las ideas cepalinas, se lo pensó sometido a una rigurosa programación y planificación, inspiradas todas en el “impulso desarrollista” de entonces. En ese contexto, señala Milton Luna:

La relación entre economía y educación propiciada por el modelo cepalino asumido por el país desde 1950 reemplazó a la anterior vocación de las políticas educativas diseñadas en función de la consolidación del Estado Nacional. Sin embargo, los temas del patriotismo y el nacionalismo no desaparecieron, más bien fueron reforzados en sintonía con la respuesta nacional frente a la disputa territorial con el Perú. Aparecieron nuevos desafíos para que la educación los asumiera: la paz, la lucha contra la discriminación racial, la moral en función de la eficiencia económica, la escuela integrada a la comunidad y al territorio y como instrumento del cambio social y económico.⁵²

Ahora bien, en medio de una educación orientada a crear “condiciones que favorezcan el establecimiento de un modelo económico en el marco de las relaciones capitalistas”,⁵³ las prácticas educativas tuvieron como telón de fondo varias reformas educativas hechas bajo la influencia de una serie de organismos internacionales, como la ya mencionada CEPAL, la Alianza para el Progreso y la UNESCO. En ese sentido, y desde el punto de vista pedagógico (se deduce del trabajo de Luna), se demandó, entre otras cuestiones, la

50. Hoskin advierte que “Foucault descubrió algo muy sencillo (aunque muy raro, sin embargo): el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad”. Hoskin, “Foucault a examen...”, 33.

51. De acuerdo con Gabriela Ossenbach, la política desarrollista durante el período tuvo sus matices. Y es que “los gobiernos velasquistas contrastarían con los afanes desarrollistas de Galo Plaza o con la política planificadora de la Junta Militar de 1963-1966, pero el resultado de ambas políticas, asistencialista y planificadora, redundaron a lo largo de todo este período en beneficio de la extensión de la educación pública”. Gabriela Ossenbach, “Políticas educativas en Ecuador, 1944-1983”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 10, n.º 1 (1999): 44.

52. Milton Luna Tamayo, “Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad” (tesis de doctorado, UNED, 2014), 15, <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/5f4d6285-062e-49b2-b513-b79434fa45e3>. Esta afirmación, citada por Luna, amerita una acotación. Si bien los objetivos educativos entre 1830 y 1925 estuvieron enlazados a intereses político-ideológicos, entre 1925 y 1950 la preocupación se centró, sobre todo, en el alcance de objetivos sociales y económicos, de acuerdo al nuevo sujeto que el Estado pretendía forjar.

53. *Ibíd.*, 35.

gestación de un docente carismático capaz de ejercer importantes funciones de liderazgo dentro y fuera del sistema escolar, con el propósito de vincular escuela con comunidad. Desde la misma perspectiva pedagógica, y en virtud de que la vieja escuela tradicional era todavía una constante en las aulas escolares,⁵⁴ se recomendó, una vez más, una enseñanza libre de prácticas educativas memorísticas que impedían la gestación de un modelo de niño que debía forjarse para atender las necesidades productivas y económicas que el país requería en ese momento, en sintonía con sus intereses desarrollistas.

En ese sentido, influida por la idea de una educación democrática propuesta a nivel global, se planteó como objetivos gestar individuos comprometidos con una cultura de la paz (tras el trauma de la guerra),⁵⁵ libre de prejuicios racistas, educado para el trabajo y el consumo, ordenado, disciplinado y moral, en definitiva, integralmente formado. Estos presupuestos pedagógicos vinieron tomados de la mano de algunos de los principios de la escuela nueva porque, a su vez, se demandó al profesor considerar en términos pedagógicos las necesidades vitales de los niños, sus intereses de aprendizaje y sus habilidades manuales, esto último con el objetivo de alcanzar una educación práctica y técnica. Fueron años durante los cuales se procuró, al mismo tiempo, incentivar un “sano” nacionalismo, en cuyo marco se promocionó el estudio de la historia nacional.⁵⁶

Ahora bien, los nuevos saberes sobre el niño, que en la anterior etapa concitaron enorme interés y que llevaron a hablar de él en sus especificidades físicas y emocionales, iniciaron en la década que estamos tratando (se deduce del trabajo de Carlos Paladines) un proceso de visibilización científica de la infancia. Las recomendaciones estuvieron direccionadas a abortar aproximaciones empíricas acerca de los niños y a llegar a un conocimiento científico que debía servir al maestro como fuente de inspiración para un trabajo pedagógico riguroso que venían demandando algunos importantes pedagogos de la época.⁵⁷ Se intentó entonces que los niños fueran objeto de minuciosa y estricta observación, de acuerdo con las recomendaciones que formularon esos destacados pedagogos: el objetivo fue generar un discurso

54. Ello a pesar de los principios de la escuela progresista o activa, implementada en el país con fuerza inmediatamente antes de los 50.

55. La influencia de la UNESCO fue muy importante en ese proceso. Emilio Uzcátegui acogió la idea generalizada de la posguerra de que “cada día aparece más imperiosa la necesidad de agrupar a las Naciones en un movimiento defensor y propulsor de la Educación, la Ciencia y la Cultura”, movimiento a través de la cual “pudieran realizar su acción preservadora de la civilización y mantenedora de la paz”. Emilio Uzcátegui, “La organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura”, *Revista Ecuatoriana de Educación* 3, n.º 9 (enero-marzo 1950): 3-15. Ello, a pesar de los principios de la escuela progresista o activa, implementada en el país con fuerza inmediatamente antes de los 50.

56. Luna Tamayo, “Las políticas educativas...”, 35-54.

57. Ermel Velasco, Emilio Uzcátegui, Edmundo Carbo, Gerardo Larrea, entre otros.

que buscara identificar la pedagogía con la ciencia, en términos de saber moderno.⁵⁸

Si se considera el importante papel que supo cumplir la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, especialmente bajo la dirección de Emilio Uzcátegui, estamos en un momento de relevante reflexión pedagógica que, sin embargo, no impactó en las aulas escolares, que funcionaron en términos pedagógicos de manera aleatoria. En todo caso, vale la pena recalcar la relevancia intelectual que estos pedagogos alcanzaron para entonces: conscientes de los presupuestos que sostenía la UNESCO, ellos no solo que plegaron a las ideas sostenidas por el ente internacional, sino que algunos se convirtieron en representantes del país ante el organismo.⁵⁹ Desde allí, y dentro del país, militaron en la defensa de los principios educativos sostenidos por la UNESCO, con fines pacifistas, desarrollistas y democráticos.

TERRUÑO: LA IDENTIDAD LOCALISTA

Bajo los sucesivos gobiernos de Galo Plaza, Velasco Ibarra y Camilo Ponce, las prácticas educativas recomendaron el empleo del manual escolar como importante instrumento de aprendizaje. Su permanente escasez llevó a promocionar desde distintos ámbitos su producción, que se concretó con el establecimiento de departamentos de edición de manuales escolares,⁶⁰ algunos de los cuales tuvieron un gran impacto editorial. En estos años debemos referirnos a un libro que mantuvo su vigencia hasta la década de los 70. Se trata del manual *Terruño*, para tercer grado de las escuelas quiteñas.⁶¹ El libro está dividido en cuatro partes: la primera refiere a los símbolos patrios, la segunda a la ciudad de Quito, la tercera a los prohombres y fechas históricas consideradas destacables, y la cuarta, que el autor titula “intimididades del terruño”, ejecuta un recorrido por una serie de leyendas tradicionales referidas a Quito.

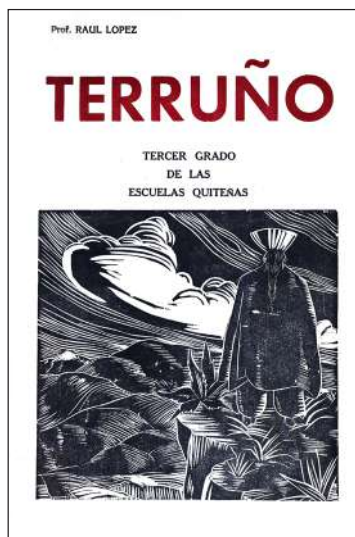
En el *Terruño*, el autor construye una herramienta para un sujeto lector encaminado a reforzar una serie de conocimientos que en el manual no dan ocasión a la duda. En este sentido, se sostiene la afirmación de Ossenbach y Somoza, quie-

58. El ejemplo más destacado es el de Ermel Velasco, quien publicó *La investigación del niño en edad escolar*, libro a través de la cual “dio los instrumentos para que los docentes pudiesen realizar trabajos de investigación y de comprobación y apreciación de su labor diaria”. Carlos Paladines, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos* (Quito: Universidad Politécnica Salasiana, 1997), 14.

59. Piedrahita Ordoñez, “*Revista Ecuatoriana de Educación...*”, 70.

60. *Ibíd.*

61. Raúl López, *Terruño. Tercer grado de las escuelas quiteñas* (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación Pública, 1952).

Figura 8. Portada del manual escolar *Terruño*

Fuente: Raúl López, *Terruño. Tercer grado de las escuelas quiteñas* (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación Pública, 1952).

nes afirman que en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX los manuales, en general, “se inclina[ron] frecuentemente a presentar al saber cómo un objeto concluido, definitivo [...] Pocas veces el saber es presentado [...] como una construcción social e histórica, sujeta a limitaciones de validez y veracidad”.⁶² *Terruño* sigue precisamente un camino lineal de comprensión de los temas que aborda, con base en lo que hasta entonces se habían consagrado como saberes históricos de Quito, contruidos desde la perspectiva de la centralidad política de la urbe. A través de un lenguaje grandilocuente, “engalanada” la ciudad con una serie de atributos de distinta naturaleza, los alumnos son convocados a desarrollar actitudes de identidad con un quiteñismo de convicción emocional.

Si bien, como se ha dicho antes, los objetivos económicos de la educación, vinculados a los intereses desarrollistas nacionales, constituyeron el *leitmotiv* educativo de la etapa, el manual no detiene su atención en lo señalado, sino que el empeño va dirigido a la consecución de objetivos de carácter político-ideológico: en la primera parte del manual, la mayor importancia está direccionada a reforzar lazos nacionalistas y, sobre todo, localistas, a través, entre otras cuestiones, de lo que Ossenbach y Somoza llaman “mitos fundadores”

62. Ossenbach y Somoza, “Introducción”, 22.

o “rituales de liturgia patriótica”.⁶³ En realidad, la temática histórica y su tratamiento sigue, al menos en parte, los clásicos derroteros historiográficos de antaño: el culto a los héroes y la exaltación de las consideradas grandes fechas históricas nacionales y locales a través del relato descriptivo.

Empero, interesado el autor en acercar al sujeto lector a su contexto cultural inmediato, míticamente construido, el manual, en su segunda parte, presenta un Quito desconectado de los otros espacios nacionales, lo cual deviene en un relato descontextualizado. Si el “modelo textual” del manual acoge objetivos identitarios a través de una parafernalia patriótica, también imposibilita el acercamiento del sujeto lector a otras realidades culturales del país con las cuales la urbe se encuentra interconectada, sobre todo en su calidad de capital ecuatoriana. En realidad, en esta parte se intenta instrumentalizar con fines de exaltación una concepción urbana moderna de la ciudad, entretejida con la tradición. Se trata entonces de un Quito forjado a la luz de un pasado y un presente mitificados, maniobra cuyo uso busca configurar una ciudad gloriosa dentro de la cual inclusive sus actores sociales colectivos se encuentran invisibilizados.

Pero el libro no se detiene en los asuntos antes abordados; su lectura también está encaminada a ofrecer una serie de lecciones morales de cuño secular a los niños, en un momento de la historia del país en el que, se entiende, está plenamente consolidado el laicismo. De esta manera, el manual intercala en la narración una serie de recomendaciones éticas a través de las vidas ejemplares de los personajes que estudia en la tercera parte: el maestro, la madre, fray Jodoco Ricke, Eugenio Espejo, Mariana de Jesús, Atahualpa, Huayna Cápac, Rumiñahui, Vicente Rocafuerte, Simón Bolívar y Antonio José de Sucre. Se trata de una serie de héroes individuales y curiosamente dos colectivos a los que se les otorga una serie de positivos atributos que deberían ser emulados por los niños. Así se les exhorta: “¡Paisanos, mirémonos en Espejo, noble ejemplo de criollo ecuatoriano! ¡Sigamos sus huellas!”;⁶⁴ o “¡Bolívar, tú que moriste por la Patria mía; tú que cambiaste el oro por la pobreza, haz que yo siga tus pasos!”.⁶⁵

Se debe indicar que cuando se abordan los personajes religiosos (Jodoco Ricke y Mariana de Jesús), el discurso secular tampoco es acallado: de las vidas de estos dos personajes se resaltan no solo su religiosidad, sino sus acciones terrenales, asociadas a una moral de carácter social. Así, en Ricke los niños deben reconocer el origen de la siembra del trigo en el país;⁶⁶ en cambio, en Mariana de Jesús se resalta su carácter no solo de santa, sino de niña y de mujer.⁶⁷ Los personajes indígenas son asociados a un quehacer de

63. *Ibíd.*, 23.

64. López, *Terruño. Tercer grado...*, 161.

65. *Ibíd.*, 176

66. *Ibíd.*, 159.

67. *Ibíd.*, 165.

hechos heroicos en oposición a las acciones de los españoles que son repudiadas. Al respecto, el autor señala: “una deuda imposible de pagárnosla tienen los españoles, al haber matado, en Cajamarca, el 29 de Agosto de 1533, a nuestro último Shyri quiteño”.⁶⁸ Esta frase no solo que recoge una postura histórica frente a la derrota de los indígenas en contra de los españoles, sino que muestra un autor atrapado en la historiografía positivista de esos años, que se encargó de forjar un discurso “atawalpista”, anclado en la conciencia colectiva de la época, y más tarde, entre otros medios, a través de los manuales escolares.⁶⁹ Pero para resaltar aún más el valor histórico de la ciudad, se recurre a la enunciación de una poesía de corte exaltativo que ha servido como recurso para perfilar con mayor fuerza el acervo mítico quiteño. El siguiente ejemplo, citado en el manual y de autor anónimo, ilustra lo señalado:

Salve, glorioso Quito, de América la lumbré,
madre de heroicas almas, cuna de Libertad.
Salve ruja el Pichincha, desde su altiva cumbre,
A ti la ciudad ínclita, muy noble y muy leal.
Tus hijos son los próceres que en gesto legendario
dieron ejemplo al mundo de cívico valor,
y tuyos son los mártires que en bélico Calvario,
en aras de la Patria, nos dieron redención.⁷⁰

Pero si el autor recurre a la poesía para reafirmar por su intermedio los objetivos político-ideológicos que se ha propuesto, al igual que en el caso de *Semillitas*, en *Terruño* la palabra está acompañada de una serie de ilustraciones que complementan, de manera subordinada, el mensaje verbal. Así pues, el manual contiene una serie de ilustraciones redundantes que refuerzan cada una de las partes contenidas en el mismo. Las caras recreadas de los grandes personajes y que preceden la breve biografía narrada de cada uno, ilustran lo señalado. En definitiva, como en el caso de *Semillitas*, el autor recurre a una pluralidad de medios comunicativos en el afán de reforzar el mensaje que busca transmitir.

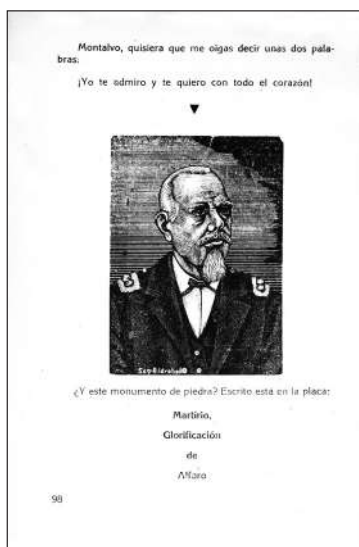
CONCLUSIONES

Hasta aquí se ha visto que los discursos estatales y sociales que propusieron la gestación de un “modelo de identificación” de la niñez, dieron lugar a un proceso de configuración/reconfiguración de la infancia ecuatoriana. En

68. *Ibíd.*, 169.

69. Véase Brito Román, “Métodos, currículum y textos...”, 327.

70. *Ibíd.*, 151.

Figura 9. Imagen del expresidente Eloy Alfaro en el libro *Terruño*

Fuente: López, *Terruño. Tercer grado...*, 98.

ese sentido, entre 1925 y 1948, bajo la influencia de múltiples factores, la infancia despertó otras miradas. Se trató, pues, de alcanzar un modelo identitario de niño, regido por la presencia de óptimos factores físicos, mentales y socioambientales, con fines regenerativos. *Semillitas* jugó, en este sentido, un papel importante. De acuerdo con el análisis de este manual, se ha podido apreciar que se trató de despertar en los escolares una serie de virtudes vinculadas a los imaginarios sociales de la época, que propusieron una población sana, fuerte y productiva, en consonancia con lo que se decía eran necesidades nacionales.

Este imaginario estuvo en sintonía con los principios pedagógicos escalonovistas que postularon una escuela dirigida a formar una infancia higienizada y apta, en el futuro, para el trabajo práctico y manual, ideales muy bien expresados en el libro. Así pues, bien se puede decir que la obra no solo fue congruente con las nuevas virtudes ciudadanas que se intentaba imponer en un período de tiempo que, en términos generales, sirvió para hacer tambalear el núcleo dogmático social reconocido, sino que al mismo tiempo se constituyó en instrumento de acreditación de las nuevas cosmovisiones pedagógicas que se intentaba imponer. En ese contexto, la arremetida velasquista a favor de la educación confesional privada y la oposición liberal a la misma constituyó uno más de los aspectos que caracterizó el contexto histórico de la producción de manuales escolares en estos años.

Entonces, si *Semillitas* dirigió su atención a la consecución de objetivos fundamentalmente sociales, *Terruño* planteó otros propósitos. Como se ha visto, en la década de los 50 la educación estuvo estrechamente vinculada tanto a la consecución de fines económicos como al alcance de objetivos ideológico-políticos, y este manual se propuso como medio a través del cual reforzar en el plano simbólico lazos identitarios localistas, es decir, una identidad adscrita a la realidad sociopolítica más cercana de los lectores. Sin embargo, *Terruño*, aunque muy tangencialmente, no descuida la formación de un sujeto ciudadano nacional en consonancia con un Estado que, se entiende, estaba plenamente consolidado. En este sentido, fija su atención en el alcance de objetivos político-ideológicos a través de un discurso mítico que hemos tratado de decodificar.

Para terminar, si los manuales escolares se han constituido en “fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los silencios de la educación tradicional”,⁷¹ no cabe duda de la importancia que estos tienen como “espacio de la memoria”. Mirados de esa manera, los manuales se constituyen en innegables dispositivos de información: tras su análisis hermenéutico, señala Escolano, pueden reflejar los rasgos de la sociedad que los produce, la cultura del entorno en que circulan o la pedagogía que regula la práctica de su uso. Algunas de estas preocupaciones se visibilizan a través del análisis de los manuales estudiados en este artículo.



FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- Andrade, Roberto. *Lecciones de Historia del Ecuador para los niños*. Guayaquil: Imprenta de El Tiempo, 1899.
- Báez, Rafael, y Juan Francisco Cevallos. *Semillitas. Libro único para primer grado*. 4.ª ed. reformada. Guayaquil: Reed & Reed, 1941.
- Bruño, G. M. *Compendio abreviado de historia del Ecuador*. Quito: Imprentas Salesianas, 1881.
- Cevallos, Pedro Fermín. *Compendio de la Historia del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero, 1879.
- González Suárez, Federico. *Elementos de historia general de la república del Ecuador compuesto para los alumnos del Pensionado Nacional*. Quito: Tipografía de la Prensa Católica, 1915.

71. Agustín Escolano Benito, “El libro escolar como espacio de memoria”, en *Los manuales escolares...*, 35-46.

- López, Raúl. *Tercer grado de las escuelas quiteñas*. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación Pública, 1952.
- Mera, Juan León. *Catecismo de geografía del Ecuador*. Quito: Imprenta Nacional, 1875.
- Uzcátegui, Emilio. "La organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura". *Revista Ecuatoriana de Educación* 3, n.º 9 (enero-marzo 1950): 3-15.

FUENTES SECUNDARIAS

- Ayala Mora, Enrique. "El período garciano: panorama histórico 1860-1875". En *Nueva historia del Ecuador. Época republicana I*, editado por Enrique Ayala Mora. Vol. 7, 197-235. Quito: Corporación Editora Nacional (CEN) / Grijalbo, 1990.
- Brito Román, Juan Carlos. "Métodos, currículum y textos escolares en la formación del Estado nacional ecuatoriano: la disciplina Historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)". Tesis de doctorado. Universidad Santiago de Compostela. 2019.
- Cucuzza, Héctor R., y Miguel Somoza. "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía". En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 209-258. Madrid: UNED, 2001.
- Choppin, Alain. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. París: Hachette Éducation, 1992.
- Escolano Benito, Agustín. "El libro escolar como espacio de memoria". En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 35-46. Madrid: UNED, 2001.
- Fernández Rueda, Sonia. "El laberinto icónico. Textos escolares en imágenes". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 13 (II sem. 1998-I sem. 1999): 73-87.
- . *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) / CEN, 2018.
- Gubern, Román. *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
- Hoskin, Keith. "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado". En *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, compilado por Stephen J. Ball. 4.ª ed., 33-57. Madrid: Fundación Paideia / Morata, 2001.
- Le petit Robert*. s. a., s. r.
- Luna Tamayo, Milton. "Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad". Tesis de doctorado. UNED. 2014. <https://espacio.uned.es/entities/publication/5f4d6285-062e-49b2-b513-b79434fa45e3>.
- Maravall, José Antonio. "Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado". *Revista de Historia das Ideias* 5 (1986): 123-144.
- Moreno, Juan Manuel, Alfredo Poblador y Dionisio del Río. *Historia de la educación. Edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*. 4.ª ed. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa, 1986.
- Narodowski, Mariano. "Libros de textos de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)". En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 13-34. Madrid: UNED, 2001.

- Ossenbach Gabriela. "Aportaciones a la investigación sobre manuales escolares en España y Portugal a partir de la experiencia del Centro de Investigación MANES", en *A investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*, coordinado por Cláudia Ribeiro Pinto, Eva Baptista, José António Moreno Afonso y Juliana Rocha, 127-140. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021.
- . "¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES". En *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balances y perspectivas*, editado por Juri Meda y Ana María Badanell, 1-11. Macerata: Università de Macerata, 2013.
- . "Políticas educativas en Ecuador, 1944-1983". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 10, n.º 1 (1999): 37-60.
- , y Miguel Somoza. "Introducción". En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 13-34. Madrid: UNED, 2001.
- Paladines, Carlos. *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 1997.
- . *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito: Santillana, 1998.
- Piedrahita Ordoñez, John William. "Revista Ecuatoriana de Educación: un espacio de producción intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951)". Tesis de maestría. UASB-E. 2022. <http://hdl.handle.net/10644/8709>.
- Pita Pico, Roger. *Patria, educación y progreso. El impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2017.
- Saénz Obregón, Javier. "Las Ciencias Humanas y la reorientación de la pedagogía". En *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, editado por Gabriela Ossenbach Sauter. Madrid: UNED, 2003.
- Samacá Alonso, Gabriel David. "Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 16 (enero-junio 2011): 199-224.
- Terán Najas, Rosemarie. "La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)". Tesis de doctorado. UNED. 2015. <https://dialnet.unirioja.es>.
- , y Guadalupe Soasti. "La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n.º 23 (I sem. 2006): 39-55.
- Zubiría Samper, Miguel de. *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Quito: Susaeta, 1995.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener ningún conflicto de interés financiero, académico ni personal que pueda haber influido en la realización del estudio.