

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR**

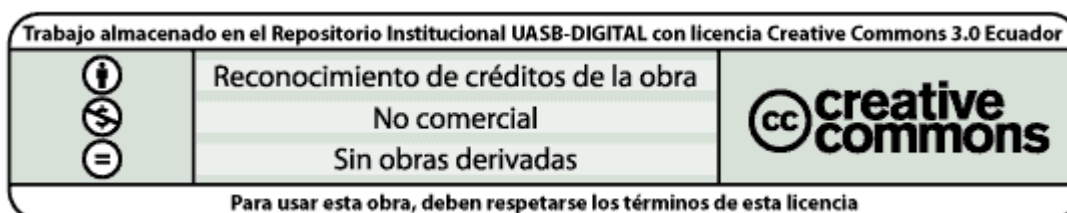
COMITÉ DE INVESTIGACIONES

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**Indigenismo y educación de los indígenas rurales serranos en el
Ecuador (1925-1948)**

Sonia Marina Fernández Rueda

**Quito – Ecuador
2016**



RESUMEN

Se sabe que el indigenismo, en tanto corriente de pensamiento e ideas acerca de los indígenas, hizo acto de presencia al poco tiempo de que los españoles llegaran a América. Al primer indigenismo, de fundamento lascasiano o “paternalista”; le sucedieron sucesivamente una serie de “otros”, que en el marco de determinadas condiciones políticas, económicas, sociales e ideológicas se encargaron de legitimar “regímenes de verdad” en torno al cuerpo, mente y espíritu de los indígenas. Este trabajo se interesa por mostrar la relación entre el pensamiento indigenista que se armó entre 1925 y 1948 con la educación que el Estado ecuatoriano, a través de destacados pedagogos indigenistas, propusieron para los indígenas. Se pregunta entonces acerca de la manera cómo el indigenismo inspiró el programa educativo de la educación rural, acerca del papel que jugaron los indigenistas en su construcción y sobre los propósitos que guiaron la educación rural, que se la pensó colmada de “espíritu indígena”.

PALABRAS CLAVE

Indigenismo, Indigenistas, Educación rural, Educación de “espíritu indígena”, Escuela de Trabajo, decrolyano, Revolución Juliana

DATOS DE LA AUTORA

Magister en Docencia y Educomunicación, Especialista Universitario en Historia de América Latina, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Doctora en Historia, Universidad Andina “Simón Bolívar”. Editora de diversos libros especializados y autora de artículos publicados en revistas especializadas, ex Presidenta de la Asociación de Historiadores Ecuatorianos

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Los nuevos saberes sobre los indígenas: una visión desde los indigenistas (1925-1948) .	7
La educación de “espíritu indígena”	13
La “escuela predial”: un intento fallido del proyecto liberal	13
“La Escuela de Trabajo”: El nuevo perfil del ciudadano rural	18
BIBLIOGRAFÍA	36

Introducción

Como es conocido, entre 1925 y 1948 el Ecuador vivió una nueva etapa de su historia republicana que ha sido objeto de importantes y sugerentes estudios. La Revolución Juliana fue el evento que marcó el inicio de este nuevo momento histórico del país; revolución que propuso una serie de medidas que alcanzaron a desarmar el poder político de la bancocracia guayaquileña y también a encaminar el aparato gubernamental del Estado hacia un modelo de organización administrativa renovado y moderno. La Revolución Juliana fue la clara expresión de la importancia que los sectores medios habían alcanzado en la vida política del país; sectores que no solo en la Juliana, sino a lo largo de toda la etapa, fueron capaces de demandar a las poderosas élites serranas y costeñas, monolíticas usufructuarias de poder, importantes cuotas de decisión política a nivel de las más altas esferas estatales; cuestión ésta que fue posible en el marco de una situación que North y Maiguashca llaman “la crisis de lealtad de los sectores medios frente a los poderosos”, fenómeno resultante de una serie de cambios sociales ocurridos tras la crisis cacaoera y posterior diversificación económica regional, que cuestionó las asimétricas relaciones de poder entre las élites dominantes y los sectores subalternos.¹

En medio de esta situación de emergencia y consolidación de los sectores medios, el país vivió un ambiente de profunda crisis política a lo largo de este período; ambiente en medio del cual no faltaron las alianzas coyunturales entre los sectores dominantes costeños y serranos en orden a desarticular la movilización popular contestataria, que había surgido como resultado de la crisis económica y la difusión de las ideas socialistas entre los intelectuales y profesionales surgidos de la Revolución Liberal.

Empero, los acuerdos entre las élites dominantes no trastocaron la vigencia del Estado liberal, sino que, por el contrario, en medio de una virulenta oposición clerical, “se conservaron

¹ Juan Maiguashca y Liisa North, “Orígenes y significado del velasquismo: lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972”, en Rafael Quintero, edit., *La cuestión regional y el poder* 89-154 (Quito: Corporación Editora Nacional, 1991), 100-101.

y profundizaron, las tendencias laicas y el anticlericalismo”.² Por lo tanto, los antagonismos entre el poder moral y el político, lejos de resolverse, se profundizaron en esta etapa; aunque, en esta ocasión, las contradicciones se hicieron sentir especialmente en el campo de lo social.

En realidad, desde la Revolución Liberal la posición del Estado con respecto a lo social, se constituyó en motivo de enorme preocupación; preocupación que se acentuó aún más a partir de la Revolución Juliana; etapa en la cual, como es sabido, el Estado ecuatoriano esbozó las primeras políticas de previsión y seguridad ciudadana. Se trató, según Paz y Miño de un Estado que “institucionalizó la cuestión social ecuatoriana” de tal manera que el bienestar de la población dejó de ser asunto humanitario y pasó a depender de las políticas del Estado.³

Cabe preguntarse: ¿qué razones tuvo el poder central para mostrar una cierta preferente preocupación por este campo? Ver dicho interés solo en la dirección del enfrentamiento entre el poder moral y el civil, escamotea la presión que ejerció la organización popular por un reordenamiento de lo social por parte del Estado, al mismo tiempo que olvida el interés modernizante que mostraron algunos sectores dominantes por ese aspecto, pero también el empeño del Estado por neutralizar la protesta popular por la vía de la “reglamentación social”.

En todo caso, dentro de la “cuestión social” que surgió en estos años, resultado de esa compleja dinámica esbozada en el párrafo anterior, emergió una visión renovada en relación a su problemática, cuyo pensamiento se vertebró en torno a la ideología liberal positivista, a las ideas socialistas, al darwinismo social, a los saberes sociológicos, a la psicología y a las ciencias biológicas; ciencias, estas últimas, a través de las cuales los intelectuales consolidaron la consabida idea liberal de las “ciencias naturales como idóneo sustituto de la religión”.⁴

² Enrique Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana* (Quito: Corporación Editora Nacional / TEHIS, 1994), 17.

³ Juan Paz y Miño Cepeda, “La Revolución Juliana y el gobierno de Isidro Ayora”. En *Revolución Juliana y salud colectiva*, ed. por Germán Rodas Chaves, 79-106. (Quito: Universidad Andina “Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2012), 90.

⁴ Fernando Tinajero, “Descubrimientos y evasiones. Cultura, arte e ideología”, en Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, vol. 9 (Quito: Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1983).

En medio de estas circunstancias, se abrió también un amplio debate en relación a la situación económica, política y social de los indígenas; debate que dio lugar a la constitución de un complejo *corpus* discursivo que ha sido objeto de recientes y sugerentes estudios.⁵

En realidad, el interés por la población indígena asumió en el período de estudio características peculiares. Fueron años durante los cuales lo que se dio en llamar “el problema del indio” se direccionó al conocimiento de una serie de cuestiones relativas a su vida, con el propósito, en última instancia, de visibilizarlo y hacerlo inteligible a los ojos de los *otros* de la nación. Ese interés acrecentado por el indígena muestra la presencia de un movimiento o corriente indigenista que alumbró en este momento nuevos avistamientos en su torno, de tal manera que de ello devino una formulación política indigenista de peculiares características que operó como una fuerza que, entre otras cuestiones, propuso respuestas a lo que se consideraba el “estado de postración en el que vivían los indígenas”.

A pesar de que el indigenismo, en términos generales, se lo concibe como un movimiento político y cultural que se interesa en el estudio de los nativos habitantes americanos, la larga historia que le caracteriza muestra que se trata de una corriente que ha venido convocando cada vez de distinta manera al indígena en tanto en cuanto objeto de interés y estudio. De ello han surgido distintas modalidades de indigenismo que se han configurado en dependencia con demandas externas e internas provenientes de particulares condiciones económicas, políticas, sociales, religiosas e ideológicas.

Si, como hemos señalado, entre 1925 y 1948 el indigenismo en el Ecuador se instaló como una importante corriente de reflexión sobre los indígenas, cuyo contenido, acerca del cual interesa indagar, cabe preguntarse: ¿por qué durante estos años los indígenas se convierten en objeto de especial interés?, ¿cuál fue el contenido del indigenismo de esta etapa?, ¿a qué paradigmas científicos recurrieron los indigenistas para escarbar en los cuerpos y mentes de los indígenas?, ¿qué propósitos persiguieron y a qué intereses

⁵ Los trabajos de Kim Clark (ver bibliografía) y el de Mercedes Prieto, *Liberalismos y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950* (Quito: FLACSO / Abya-Yala, 2004), son una muestra de lo señalado.

respondieron?, ¿qué soluciones propusieron al “problema” indígena?, ¿qué efectos suscitaron sus propuestas?

Ahora, si bien en esta etapa, como nunca antes, se convocó la puesta en marcha de la educación indígena de tal manera que el programa educativo público de la época propuso como uno de sus ejes de acción fundamental la educación indígena rural, interesa también reflexionar acerca de cuál fue la relación entre indigenismo y educación indígena rural. ¿De qué manera esa interconexión, si la hubo, encaminó su dinámica?, ¿cuáles fueron los elementos que dinamizaron la propuesta de gestación de la escuela rural indígena?, ¿fue esta escuela un constructo o artefacto inventado para la enseñanza de las disciplinas, o, por el contrario, para forjar una población apta para la producción y el consumo y sujeta a control?, ¿cuál fue la relación entre educación rural indígena e integración nacional?

Los nuevos saberes sobre los indígenas: una visión desde los indigenistas (1925-1948)

Como es sabido a partir de la llegada de los europeos a América, los indígenas fueron convertidos en sujetos de discursos. Si durante la época colonial, a expensas del pensamiento lascasiano, se esgrimió la supuesta condición de *minoridad* de los nativos, a partir de la fundación del Estado ecuatoriano los indígenas, sometidos a relaciones sociales y económicas asimétricas, volvieron a ser objeto de continuas y complejas representaciones dentro de las cuales las paternalistas, con distintos matices, primó en la mentalidad de la sociedad ecuatoriana en relación a los indígenas hasta mediados del siglo XX.⁶

⁶ Según Rivera, entre otras cuestiones “la serie de paternalismos a los que se ha recurrido para incorporar culturalmente al indio y al negro en la sociedad blanco mestiza, son parte de un prolongado y complicado juego de imágenes, imaginarios y representaciones elaboradas sobre los pueblos indígenas y negros desde los sectores no indios”. Fredy Rivera Vélez, *Los indigenismos en Ecuador: de paternalismos y otras representaciones*. En *Ciudadanía e identidad*, comp. por Simón Pachano, 377-393. (Ecuador: FLACSO, 2003), 378.

Ahora bien, si durante el siglo XIX, en el marco de la construcción del Estado nación, los indígenas fueron objeto de exclusión y de prácticas de opresión, la Revolución Liberal replanteó las condiciones de vida de los indígenas. El liberalismo de finales del siglo XIX suscitó nuevas miradas en relación a ellos; miradas, empero, que no estuvieron exentas de continuidades. En realidad, la categoría indígena a los ojos de los intelectuales liberales se transformó a efectos de la influencia que ejercieron sobre los mismos las nuevas ciencias humanas, iniciándose sobre esa base un proceso de racionalización de percepciones en torno a los indígenas;⁷ percepciones que, como lo demuestra Prieto, llevaron a forjar imágenes negativas sobre los mismos; imágenes que las élites utilizaron para colocarlos en la condición de “ciudadanos inferiores”.⁸ Lo señalado muestra entonces que a pesar de los nuevos saberes que se tejieron sobre los nativos, a los que se llegaron a través de la investigación histórica, arqueológica o sociológica, los indios, tal como ocurrió en la primera mitad del siglo XIX, todavía fueron vistos en ese momento como incapacitados para ejercer los plenos derechos de ciudadanía. En todo caso, en estos años tomó forma un discurso indigenista que planteó inaplazable incorporarlos a la “civilización”, pero también, y de manera importante, uno que propuso lo que se dio en llamar la “protección de la raza indígena”.⁹ Según Mercedes Prieto el debate político de las élites sobre los indígenas, entre 1896 y 1924, examinó cuestiones como “el trabajo concierto, las fiestas indígenas, el impuesto predial y la creación de la Junta Protectora de la Raza Indígena”.¹⁰ En cambio, el discurso intelectual hizo referencia “al pasado nativo, a la evolución de la sociedad aborigen y a las particulares cualidades del espíritu y cuerpo de los indios”. Según esta autora, al mismo tiempo que detrás de tales preocupaciones estuvo presente la representación de los indígenas como “sujetos inferiores”, también las elites erigieron un discurso que validó su derecho a la igualdad. Contradictoriamente, sin embargo, “un profundo miedo social”, lo que Prieto ha denominado en términos de principios doctrinales “el liberalismo del temor”, se constituyó en un

⁷ Prieto, citando a Salomon, señala que los “Andes fueron el escenario de un redescubrimiento de los indios tanto por académicos transnacionales como por pensadores locales. En Quito, varios foros exploraron las condiciones sociales e históricas de la raza india, incluidas la Universidad Central y asociaciones civiles que realizaron investigaciones y publicaron ensayos”. Prieto, *Liberalismo y temor...*, 79.

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Ibíd.*, 43.

¹⁰ *Ibíd.*

impedimento para que alcanzaran esos mismos derechos ciudadanos promovidos por las elites.¹¹

En ese marco, el discurso civilizatorio tomó bríos renovados, al tiempo que, concomitantemente, se debatía sobre las causas del estado de postración en el que se encontraban los nativos, las medidas que se debían tomar para sacarlos de esa situación y los agentes que deberían tomar parte en ello. Los liberales empeñados en dotar al estado de centralidad en los asuntos poblacionales, defendieron la idea de indígenas como asunto de “responsabilidad pública”, mientras los terratenientes los observaron de su incumbencia.¹²

Ahora bien, si en general en la región el pensamiento indigenista maduró a partir de inicios de la Revolución mexicana (1910) hasta 1940, en el caso ecuatoriano el mismo se consolidó entre 1922, cuando apareció la obra *El indio ecuatoriano* de Pío Jaramillo Alvarado, hasta 1950, momento en el cual el discurso indigenista se reorientó hacia otras formas. En esta etapa, específicamente a partir de 1940, año en el que tuvo lugar el I Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, México, la “cuestión indígena” se internacionalizó. En ese marco, el intercambio de saberes acerca de los indígenas muestra para entonces la presencia de una tendencia generalizada regional a percibir a los indios como un “problema” que debía ser objeto de medidas.

En el Ecuador, la preocupación por la situación de la población indígena concitó como nunca antes un vivo interés entre las élites políticas e intelectuales del país, convirtiéndola en tema de fundamental preocupación, de tal manera que se constituyó en cuestión nodal de la reflexión académica de entonces. Estos fueron años durante los cuales el análisis sobre la “cuestión indígena” no solo concernió a abogados y juristas, como ocurrió entre 1896 y 1924, sino a “médicos de salud pública, antropólogos físicos y sociales, y sociólogos”,¹³ pero también a pedagogos, entre los cuales destacaron Emilio Uzcátegui, Fernando Chaves, Reinaldo Murgueytio, Gonzalo Rubio Orbe, Leopoldo Chávez y Elisa Ortiz Aulestia.

¹¹ *Ibíd.*

¹² *Ibíd.*

¹³ Kim Clark, “Raza, ‘Cultura’ y Mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950”, en José Almeida, coord., *El racismo en las Américas y el Caribe*, 91-122 (Quito: Abya-Yala, 1999), 111.

Si en el Congreso indigenista de Pátzcuaro de 1940, la agenda sobre el “problema indígena”, se articuló al tratamiento de cuatro cuestiones: la biológica, la socioeconómica, la educacional y la jurídica, en el Ecuador, entre 1925 y 1948, en concomitancia, superado el debate sobre el concertaje que llevó a que en 1918 fuera suprimido por la legislatura con el apoyo de destacados representantes liberales, el programa liberal sobre los indígenas mantuvo apremiante la cuestión de su protección, asunto que empero, en este momento, se “enfocó en la representación corporativa de la raza india, la administración comunal, las tierras comunales, las lenguas nativas, la educación rural y las regulaciones del trabajo”;¹⁴ programa detrás de la cual subyacía todavía la idea de indígena como “eterno pupilo”, como lo demuestra el hecho de reclamarlo como individuo sujeto a protección o también sometido a “un patrón ventrilocuo de representación mediante el cual otros agentes eran elegidos para personificarlos y hablar por ellos”.¹⁵ Y es que en “contraste con los ciudadanos que elegían a sus representantes, los indios no compartían esa prerrogativa”.¹⁶

Desde el punto de vista intelectual, la objetivación de los indígenas estuvo motivada, entre otros aspectos, por entender las causas “del estado depresivo de (su) raza”, sobre cuya respuesta se levantaron diversas versiones, aunque la histórica, relacionada con la conquista española percibida como fenómeno de dominio envilecedor, fue la más esgrimida. Un ejemplo interesante es la explicación que, al respecto, ofreció José V. Andrade y A. en un artículo que escribió para la revista mensual educativa *Orientaciones*, del Instituto Normal Manuel J. Calle.

Como conviniera a los conquistadores perpetuar esa absurda condición de acémila en todo el conglomerado racial americano, destruyeron sañudamente hasta los últimos restos de la civilización aborígen; impidieron por todos los medios posibles que la cultura europea se filtrara en las capas indianas; y consumaron el despojamiento más inicuo, llegando hasta a parasitar y succionar las fuerzas vivas de la raza vencida, convirtiendo al indio en animal de labranza o bestia de trabajo.¹⁷

En realidad, el interés por encontrar las razones de la situación en la cual se encontraba la “raza indígena” dio lugar a que se constituya una historiografía centrada en el

¹⁴ Prieto, *Liberalismo y temor: imaginando...*, 124

¹⁵ *Ibíd.*, 125.

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ José V. Andrade y A., “Reeducación, no regeneración de la raza indígena”, *Orientaciones*, revista mensual del Instituto Normal Manuel J. Calle, año I, No. 2, 55-7 (Cuenca, febrero de 1930): 56.

estudio de los indígenas desde sus más remotos orígenes hasta el presente de los autores que la desarrollaron.¹⁸ Esta historiografía hecha por indigenistas se encargó, por un lado, de exaltar la historia prehispánica de los nativos, y, por otro, de mostrarlos sujetos no solo al dominio y explotación de los conquistadores, sino durante los siglos XIX y parte del XX, de los terratenientes. Estos indigenistas negaron en sus trabajos cualquier agencia histórica de los indios a partir de la conquista, mostrándolos “subhombres”, despojados de toda cultura por los europeos e incapaces de responder protagónicamente al trato inhumano del que se entendió habían sido secularmente objeto. Este acercamiento histórico apologético y al mismo tiempo apocalíptico proveyó, por un lado, el marco para reforzar una conciencia nacional afirmativa basada en el pasado glorioso prehispánico construido por los indigenistas, y, por otro, contradictoriamente, una situación de rechazo por parte de la sociedad dominante a cualquier señal de raíz indígena.

Sin embargo, la reflexión en torno a las causas que generaron la situación de los indígenas no solo refirieron a su pasado histórico, sino también a otras de carácter social, cultural y económico. Pío Jaramillo Alvarado, desde una dimensión indigenista apegada a un enfoque teórico economicista, planteó que el problema del indio radicaba en la forma de tenencia concentrada de la tierra que imperaba en el país. En este sentido, dijo:

Pero ante todo es preciso reconocer al indio su derecho a vivir, por medio de los factores económicos que para esto necesita; y en primer término, la propiedad de un pedazo de tierra que satisfaga sus necesidades y las de su familia. Sin esta base ¿cómo pretender la culturización del indio? ¿De qué le servirá leer y escribir, o el conocimiento de la pequeña industria, o la disciplina militar si luego ha de continuar de peón concierto en las haciendas.¹⁹

En cambio, indigenistas como Murgueytio y Rubio Orbe (este último en lo que podría llamarse su primera etapa indigenista),²⁰ desde una dimensión más culturalista, sostuvieron

¹⁸ Entre otros, Reynaldo Murgueytio, Gonzalo Rubio Orbe y Pío Jaramillo Alvarado. La arqueología aborigen desarrollada por Max Uhle y Jacinto Jijón y Caamaño tuvo otros propósitos. El análisis de la reflexión arqueológica hecha por ambos investigadores se encuentra en Prieto, *Liberalismo y temor...*, 93-115.

¹⁹ Pío Jaramillo Alvarado, “Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador”. En *Indianistas indianófilos, indigenistas. Entre el enigma y la fascinación: una antología de textos sobre el ‘problema’ indígena*, 454-93. (Quito: ILDIS / Abya-Yala, 1993), 474.

²⁰ El mismo Gonzalo Rubio Orbe sostiene que su indigenismo había estado sujeto a “un proceso de evolución”. “El pensamiento, la política y las estrategias indigenistas”, en *Pensamiento Indigenista del Ecuador* (Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988), 234.

que en la falta de educación de los indígenas se encontraban principalmente los problemas que les aquejaban.

Así pues, para unos, en correspondencia, la regeneración de los indígenas pasaba por crear un nuevo régimen de tenencia de la tierra, que le sirviera para liberarle del estado de explotación al que estaba sometido; sin embargo, para otros, sin soslayar la importancia de una medida como esa, la educación debía ser el medio fundamental para su redención.

Rubio Orbe, por ejemplo, quien matizó miradas negativas en relación a los indígenas, señaló que no solo la postración en la que decía se encontraban los indios, sino los “valores y posibilidades” que ofrecían, constituían suficiente argumento para instituir un sistema de educación rural que debía ser pensado, dijo, en términos de responder a “las necesidades y a la realidad del indígena”.

Los indios, a pesar de su postración, del aislamiento en que una minoría dominante ya autoritaria los ha mantenido; a pesar de las fuerzas negativas que durante siglos –desde la colonia hasta nuestros días– han operado, con tenaz continuidad sobre ellos; a pesar de esa prescindencia absoluta en el vivir colectivo y en el progreso, y de la presión tiránica ejercida por los elementos humanos que han vivido cerca del indio (...) conserva todas las aptitudes y capacidades que tienen los blancos y los mestizos (...). Junto a estas aptitudes –casi siempre disimuladas o detenidas en su función por efectos del proceso histórico-cultural que se ha operado– hay también, en nuestro indio, personalidad firme y definida, llena de vitalidad y fuerza; la misma que se expresa en las manifestaciones típicas de su cultura, en sus producciones artísticas, manuales e industriales, en sus buenos y positivos hábitos, en sus costumbres, en su espíritu de cooperación y colectivismo (...).²¹

En este sentido, se arguyó como cuestión fundamental revertir la situación de esta población a fin de que el país no solo ingrese por los andariveles del tan ansiado progreso, sino que consolide el proceso tan convocado de cohesión nacional. De hecho, Jaramillo Alvarado sostenía que no era posible hablar de sentimiento nacional si la población está disuelta en castas antagónicas: la americana, la española o europea, la mestiza y la africana.²²

En ese marco, Rubio fue uno de los indigenistas que, en parte, representó la tendencia indigenista asimilacionista y homogeneizadora; tendencia que para la generalidad de los

²¹ Gonzalo Rubio Orbe, “Educación indígena y tópicos culturales”, en *Cuadernos Pedagógicos*, No. 25 (Quito, abril de 1946).

²² Pío Jaramillo Alvarado, *El indio ecuatoriano*. En *Pensamiento Indigenista del Ecuador*, 99-185. (Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988), 159.

países de la región “partió del supuesto teórico que el indio no está integrado en la cultura occidental y por lo tanto había que integrarlo”.²³ El mismo Rubio “creyó que el mejor destino para la población indígena del país sería el mestizaje cultural, hasta alcanzar los niveles más altos y brillantes de los excepcionales valores que representó el Dr. Eugenio Espejo”.²⁴ Sin embargo, este indigenismo no fue monolítico; Murgueytio, por ejemplo, lo cuestionó cuando, con motivo de la inauguración del Instituto Indigenista del Ecuador (1944), señaló que “tanto como se pretende blanquear a los indios, es necesario indigenizar un poco a los mestizos y blancos. De esta fusión puede resultar una fuerte nacionalidad con sentido humano”.²⁵ Pío Jaramillo Alvarado fue más lejos. Propuso que lo “indígena” no solo le es a los indígenas, sino que satura toda la “vida nacional”. Demandó entonces un indigenismo que reconociera que en todos anidaba la servidumbre del indio. “El servilismo, la política egoísta y desconfiada, el fetichismo falsificador de los ídolos del foro, en fin, la larga lista de las taras de la política tropical, ¿acaso no coinciden con las taras que se atribuyen al indio? Finalmente, concluye “que es lo indio lo que realmente prevalece como valor humano en América, es lo indio, el espíritu indio lo que está saturando la cultura americana, pese a todas las culturas importadas”.²⁶ Entonces, a pesar de su apego a la visión negativa de los indígenas, proclama un indigenismo al que se podría llamar “indianista” en el sentido que convocó a que los otros no “renieguen de su indianidad”, que pensó medio fundamental a través del cual la nación puede reconocer su “propia personalidad”.²⁷

La educación de “espíritu indígena”

La “escuela predial”: un intento fallido del proyecto liberal

²³ Fernández, “Indigenismo”.

²⁴ Rubio, “El pensamiento, la política y las estrategias...”, 234.

²⁵ Murgueytio, *Educación de espíritu...*, 30.

²⁶ Jaramillo Alvarado, “Situación política, económica...”, 490.

²⁷ *Ibíd.*, 491.

Aunque el garcianismo propuso, por primera vez, dentro de su programa educativo la creación de un “Colegio Normal” para indígenas y de que Juan León Mera, presidente del Senado, propusiera las “escuelas matinales” para los niños indios²⁸, empero solo a partir de la Revolución Liberal surgió un programa estructurado de educación rural indígena. Con ese propósito, el gobierno de Eloy Alfaro estableció las escuelas prediales, llamadas así “a aquellas que, en virtud de disposición de la ley, estaban obligadas a sostener los dueños de las haciendas” en orden a ofrecer educación a “los hijos de los jornaleros del respectivo predio”.²⁹ Empero esta disposición liberal no fue acogida con agrado por los terratenientes, quienes se negaron durante mucho tiempo a aplicarla. En el “Informe al Congreso” de Luis Napoleón Dillon consta que la “enseñanza predial que prescribe la Ley, ha resultado en la práctica otro fracaso inevitable (...) las *Escuelas Prediales* existen actualmente sólo en el papel y la raza indígena vegeta, como hace un siglo en la barbarie más absoluta”.³⁰ El Estado liberal docente, empeñado en consolidar un sistema de educación nacional, fue incapaz de configurar un programa educativo rural viable frente a las condiciones socio-económicas de los indígenas que, en realidad, fueron impedimento de alcance de éstos a la educación. Ciertamente, en medio de las circunstancias adversas del concertaje y de la prisión por deudas el individuo indígena fue visto y se vio así mismo imposibilitado como “sujeto histórico educativo”, de tal manera que la propuesta de educación indígena liberal se constituyó en falaz retórica. Así pues, según Ossenbach la educación del indígena ligada al concertaje expresó una de las contradicciones del Estado liberal al otorgar a la hacienda “la condición de agente subsidiario del Estado”.³¹

En todo caso, en medio del proceso de “conversión ciudadana” del indígena que se inició desde las últimas décadas del siglo XIX y del cuestionamiento interesado a la tenencia comunal de la tierra y en sí mismo del sentido comunal de su vida, detrás de la propuesta de las escuelas liberales prediales, se abanderaron fines políticos a la educación rural. Excluidos los nativos habitantes constitucionalmente del derecho a elegir o ser elegidos en

²⁸ Gabriela Ossenbach Sauter, “La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal Ecuatoriana (1895-1922)”. En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 65-86. (México: El Colegio de México / Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996), 79.

²⁹ Emilio Uzcátegui, *Estado actual de la educación en el Ecuador*, No. 18 (Washington: La Unión Panamericana, diciembre de 1931): 6.

³⁰ Elisa Ortiz Aulestia, *Realidad rural i supervisión escolar* (Quito: Imprenta y Encuadernación Americana, 1941), 92.

³¹ Ossenbach, “La educación y la integración...”, 80.

su calidad de iletrados, la educación, es decir su alfabetización, fue pensada como vehículo de igualdad legal frente al resto letrado de la población. Algunos liberales de hecho pensaron que la protección a los indígenas introducida en la Constitución no era medida eficaz para igualarlos, por el contrario propusieron que la educación y el derecho a la propiedad eran los medios idóneos para el alcance de su redención, como ya vimos antes.³² Empero, en este momento, la relación entre educación y política que se esgrimió no solo estuvo vinculada al discurso de ciudadanizar a los indígenas, sino al interés de convertirlos en sujetos gobernables en tanto en cuanto se consideraba fundamental refrenar el instinto de rebelión que, se decía, los caracterizaba.³³ Pero inclusive los propósitos educativos que se esgrimieron se anudaron al interés de incorporar a los indígenas a los modos culturales occidentales. En este sentido, se pensó que vaciados de las virtudes de su raza tras la conquista y sin haber absorbido la de los conquistadores³⁴, los indígenas se encontraban en un estado de incivilidad que debía ser remediada. Se proponía entonces crear una situación institucional educativa que desplegara una serie de dispositivos de disciplinamiento tendientes, por un lado, a refrenarlos y, por otro, a asimilarlos a las prácticas identitarias de los blanco-mestizos con propósitos claramente homogeneizadores.

Ahora bien, el “discurso del igualitarismo” y de los derechos de ciudadanía no solo fueron esgrimidos por los liberales, sino también por los círculos católicos entre cuyas filas, en su momento, el Arzobispo Federico González Suárez promovió la idea de un catolicismo afín a la idea de nación; idea dentro de la cual los indígenas fueron pensados por esos círculos como uno más de los elementos importantes de aquella.³⁵ En realidad, la Iglesia, en competencia con el Estado laico por el control de la educación, reivindicó como de su incumbencia el derecho a educar a los indígenas cuestión que al parecer no tuvo ningún impacto ya que si nos atenemos al testimonio de Moisés Sáenz, indigenista mexicano que visitó el país en 1931, las escuelas particulares sostenidas o regentadas por los religiosos no habían llegado a los indígenas todavía en ese año.³⁶ Así pues, a pesar del discurso de la ecuatorianidad y, por lo tanto, de la incorporación del indio a la nación, ni la Iglesia, ni el

³² Prieto, *Liberalismo y temor...*, 47

³³ Prieto, *Liberalismo y temor...*, 64.

³⁴ *Ibíd.*, 62.

³⁵ Ossenschaft, “La educación y la integración...”, 83.

³⁶ Moisés Sáenz, *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional* (México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1933), 145.

Estado pudieron concretar en este momento un programa educativo para los indígenas que generará esos procesos.

Esta situación se revirtió solo un cuarto de siglo más tarde, durante el reformismo “juliano” cuando el Estado logró poner en práctica la escuela predial.³⁷ Para 1931, de acuerdo con Uzcátegui, quien, en su calidad de director de Estudios de Pichincha promovió la vigencia de la escuela predial, se contabilizaron setenta y seis.³⁸

Bajo las condiciones socioeconómicas que hemos reseñado al inicio de este trabajo, la preocupación del gobierno de escuela para indígenas entonces solo se consolidó a partir de 1925 y se fortaleció en la década de los treinta, aunque todavía tuvieron que pasar unos años más para que el Estado asuma como cosa suya su total responsabilidad.

En todo caso, desde finales del siglo XIX fue gestándose la conciencia, entre los sectores más modernizantes, de que apremiaba educar a los indígenas. El interés que emergió con respecto a la educación que debían gozar éstos aparece reflejado en la gran cantidad de trabajos que surgieron en esta época sobre el tema. La importante revista *Educación* que publicaba el Ministerio de Educación, las diversas publicaciones de algunos de los colegios más importantes del país, la prestigiosa *Revista Ecuatoriana de Educación*, publicada por la Casa de la Cultura Ecuatoriana sirvieron de medio de debate a pedagogos, educadores y otros interesados sobre el tema.³⁹

Ahora bien, el establecimiento de las primeras escuelas prediales muestra la constitución de una situación educativa *sui generis* en donde las relaciones de poder entre alumno y maestro reproducían las que correspondían a las que imperaban en la hacienda entre indígenas y mayordomo, visto éste, por alguna literatura indigenista, como el mayor enemigo del indígena campesino. Colmada de improvisaciones, la escuela predial se muestra carente de significación pedagógica. El maestro contratado por el terrateniente, es generalmente uno que hace las veces de mayordomo o escribiente de la hacienda,⁴⁰ cuya presencia en el espacio “educativo”, según un observador de la época, “inspira desconfianza y miedo en los

³⁷ Uzcátegui, *Estado actual de educación...*, 6.

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ Para fines de este trabajo las revistas mencionadas han sido fuente importante de información, pero también se han consultado libros producidos en la época sobre el tema, los Informes de los Ministros a la Nación, leyes y reglamentos.

⁴⁰ A pesar de que la ley de las escuelas prediales mandaba que el hacendado contrate para la educación de los indígenas a un maestro de reconocida solvencia académica.

alumnos”. “Vestido, señala el mismo observador, en traje de montar, con su foete a la mano, sañudo y fiero, autoritario y despótico, todo delata en él al amo sirviente y no al maestro”.⁴¹

Entonces, sometidos los niños al poder incontrastable de este maestro improvisado, su vida en la escuela estuvo interconectada a los ritmos productivos de la hacienda como lo demuestra el horario de clases que se desarrollaba durante un corto tiempo en la mañana, justo en el preciso momento en que los indígenas se preparaban para ir a trabajar.⁴² En esta escuela así concebida, los niños, vivieron también pésimas condiciones de vida: el terrateniente, obligado a dotar de espacio y material didáctico para el funcionamiento de la escuela, optó, de acuerdo a sus intereses, por una colmada de carencias, por lo tanto, diametralmente opuesta a los planteamientos biólogos de la pedagogía moderna de entonces sobre la que los intelectuales pedagogos de la época debatían intensamente. Hacinados los niños en “un cuartucho reñido por completo con las condiciones de higiene y salud”⁴³ su institucionalización en la precaria escuela solo les sirvió para aprender rudimentos de escritura, lectura y cálculo en correspondencia con lo único para lo que estaba capacitado el maestro al que se había encargado la instrucción de los niños indígenas.

En todo caso, en medio de este sistema escolar anudado a los mecanismos de funcionamiento de la hacienda, el interés por la escuela rural fue concebido como parte fundamental del programa educativo estatal de la época; programa que se articuló también alrededor de educación primaria sobre secundaria, introducción en la escuela de los presupuestos pedagógicos de la Escuela Activa, formación profesional de los docentes, educación higienista, dirigida a la regeneración racial y educación cívica. La dinámica del discurso educativo se sustentó en el grupo de presupuestos antes señalados, que fueron motivo de permanente debate a lo largo de todos esos años.

⁴¹ Alfredo Boada E., “La Escuela Predial y la educación del indio”, *Educación*. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Año IX, n.º 5 (enero-abril 19346): 9.

⁴² *Ibíd.*, 8.

⁴³ *Ibíd.*, 9.

“La Escuela de Trabajo”: Fernández del ciudadano rural

Si la educación rural de la sierra, tal como fue concebida por los terratenientes, se constituyó en un dispositivo de soporte de las relaciones sociales asimétricas parecidas a las que socialmente se tejían al interior de la hacienda en la que pervivían veladamente, a pesar de la supresión del concertaje, la escuela predial, así diseñada, fue objeto no solo de observación, sino de denuncia por parte de los intelectuales que asumieron que los problemas de la población indígena incluían “todos los problemas nacionales”.⁴⁴ Esta percepción se basó, entre otras cuestiones, en la demografía nacional, cuyos asuntos que le conciernen suscitaron enorme interés en la época, sobre todo entre los indigenistas empeñados en acumular “saberes” en relación a los indígenas. De hecho en 1939, la Dirección de Estadísticas y Censos estableció que del 100% de la población ecuatoriana (aproximadamente 3'200.000 habitantes), el 57% (1'824.000 habitantes) estaba compuesta de indígenas.⁴⁵ Estas cifras que se manejaron a lo largo de la época, se transformaron en uno de los argumentos fundamentales de los indigenistas para demandar la formación de una población indígena productora y con capacidad adquisitiva para lo cual se dijo no solo era necesario desarmar la mentalidad autoconsumidora de los indígenas, sino la mentalidad precapitalista de los terratenientes. Se pensaba que la gestación de un fortalecido mercado interno, compuesto de masas de consumidores y productores, sería importante elementos dinamizador de la dañada economía del país, tal como lo ha hecho notar Kim Clark.

Ahora bien, si la instalación de la escuela predial fue, en principio, una especie de microcosmos concebido por el terrateniente en función de sus intereses, la preocupación por la educación rural que concernió a los intelectuales y al Estado, propuso otro modelo de escuela para los indígenas; modelo que se alimentó de la experiencia de la educación rural mexicana y de los presupuestos pedagógicos de la Escuela Nueva, sobre los que se reflexionaba en el país intensamente.

⁴⁴ Pío Jaramillo Alvarado, *El Indio Ecuatoriano*, en *Pensamiento indigenista del Ecuador* (Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988), 167.

⁴⁵ Dirección General de Estadísticas y Censos, *Boletín Oficial*, (junio, 1939), en Gonzalo Rubio Orbe, “Nuestros Indios”, *Educación*, Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública n.º 116 (enero 1942): 62.

A lo largo del período entonces la educación rural, en general, atravesó por distintos momentos que tuvieron como denominador común un intenso debate en su torno. Durante el período se reprodujeron y produjeron gran cantidad de artículos sobre educación rural, producidos fuera del país y por intelectuales nacionales, respectivamente, a través de los cuales se fue posicionando una serie de registros pedagógicos en relación a cómo debería ser la educación rural. En todo caso, la escuela predial propuesta para los indígenas, que inauguró prácticamente su inclusión en el sistema nacional de educación, luego de su primer momento, se fue organizando sobre la base de programas de enseñanza que seguían los mismos lineamientos de la escuela urbana. En 1941, una reconocida pedagoga, Elisa Ortiz Aulestia, señalaba que la escuela campesina estuvo “hecha a imagen i semejanza de la de la ciudad”, que a su vez estaba “sujeta al influjo europeizante”.⁴⁶

Sin embargo, y contradictoriamente, el currículo compartido no respondía a un proyecto de enseñanza igualitaria, ya que dividía la escuela, por ley, en cuatro categorías: superior, media, elemental y mixta a los indígenas solo se les dio derecho para acceder a la elemental y mixta: el *liberalismo del temor* del que nos habla Mercedes Prieto se encuentra descarnado en esta medida. Según Carlos T. García, otro destacado educador de la época:

Para que el indio llegue a ser señor, tendrán que transcurrir muchos años de una labor tesonera e intensiva, a fin de que, bien orientado y perfectamente consciente, se ponga al nivel de los blancos, como *una sencilla y espontánea necesidad de progreso, de perfeccionamiento, no como un asalto a esferas superiores, ni un desafío a los que antes fueron sus amos, ni menos como una amenaza social por el ejercicio abusivo de los conocimientos que alcance*.⁴⁷

Pero, el apuntalamiento de la escuela rural solo tuvo lugar en el año de 1930; año en el que se desarrolló el primer Congreso de Educación Primaria del país que, entre otras cuestiones, se encargó de fijar su agenda. A partir del Congreso, quedó claro que el funcionamiento y organización de la escuela campesina debía regirse bajo criterios educativos específicos, en correspondencia y en acuerdo, se entendió, con el medio social y natural donde el hecho educativo iba a tener lugar.

⁴⁶ Ortiz, *Realidad rural...*, 76.

⁴⁷ Carlos T. García, “La escuela rural y nuestros indios”, *Orientaciones*, revista mensual del Instituto Normal Manuel J. Calle, año II, No. 7 (Cuenca, julio de 1931): 168. El subrayado es nuestro.

El proyecto de educación indígena fue tomando cuerpo cuando el Estado desplegó una serie de medidas tendientes a su ejecución. En 1930, por Decreto Ejecutivo se concretó un plan de organización curricular para las escuelas rurales; en 1932, se publicó el folleto “Reforma educacional en experimentación”, que contenía los programas analíticos para éstas; en 1934 se organizó una Misión Pedagógica Nacional, que, entre otras cuestiones, debía prestar atención a la escuela rural;⁴⁸ en octubre de 1935 se creó el Normal Rural de Uyumbicho y, entre ese año y 1936, bajo la dictadura de Federico Páez, se desplegaron importantes medidas dirigidas a su consolidación. Según Elisa Ortiz, sirviéndose del “Informe a la Nación del Ministro de Educación Carlos Zambrano”, en ese período

Se amplían de manera notoria los servicios higiénico-sanitarios i de protección escolares (...) Se crean *ciento ocho* escuelas rurales con igual número de profesores. (...) Labor que se la completa con la fundación de *seis* Normales Rurales y *doce* Granjas Escolares, con la multiplicación (oficial) de escuelas de predio, la organización y funcionamiento de *dos* Misiones Culturales⁴⁹ i la apertura de centros nocturnos para desanalfabetización del adulto campesino (...).⁵⁰

Ahora bien, todo apunta a la consideración de que la vitalidad con que se desarrolló la educación rural entre 1930 y 1936, y sobre todo este último año, le siguió una etapa de desatención estatal. Este hecho no solo se fundamenta en las lamentaciones que ofrecen los educadores de la época sobre el estado de estancamiento en el que se encontraba la educación rural, sino en las altas tasas de analfabetismo que les caracterizaba a las provincias serranas, con la mayor cantidad de población indígena. La despreocupación del Estado era tal que, en 1942, fue la Unión Nacional de Periodista la que impulsó la primera campaña alfabetizadora que, según señala Prieto, alcanzó solo al 13 % de la población iletrada.⁵¹

Detrás de la tal crisis, no solo se encuentra un país en guerra con el Perú, sino también una oligarquía conservadora, revitalizada en el poder, que arremetió en contra del proyecto

⁴⁸ Ortiz, *Realidad rural...*, 81-3.

⁴⁹ La primera Misión Cultural fija que se organizó fue en Patate, provincia de Tungurahua, en el año de 1935, y estuvo a cargo de Rafael Galarza. Las Misiones Culturales fueron iniciales experimentos mexicanos, cuyo objetivo consistía en culturizar a los indígenas dentro de los hábitos, costumbres y creencias mestizas. Gonzalo Rubio Orbe, “Educación indígena y tópicos culturales”, *Cuadernos Pedagógicos*, No. 25 (Quito, abril de 1946).

⁵⁰ Ortiz, *Realidad rural...*, 104.

⁵¹ Prieto, *Liberalismo y temor...*, 206.

educativo de renovación que se estaba impulsando en el agro,⁵² por considerarlo lesivo a sus intereses.

En todo caso, tal como hemos señalado, la educación rural fue objeto de un intenso debate que giró en torno a las características físicas, mentales, sociales y económicas de los indígenas; a los objetivos educacionales; a la formación y papel de los maestros; a las razones por las cuáles institucionalizar los indígenas en el aparato escolar; al carácter de la escuela rural y al currículum.

En ese marco del debate, los pedagogos indigenistas plantearon que la escuela rural requería del conocimiento previo del sujeto discente rural; conocimiento que se creyó fundamental para poder diseñar el modelo educativo que entendía debía encaminar la escuela campesina. Está claro entonces que se partió de la idea de que a los indígenas les correspondían aptitudes diferentes a la de los otros de la nación y que la escuela debía atenderlas.

La preocupación por el estudio del cuerpo y la “estructura espiritual” de los indígenas llevó a la construcción de identidades en su torno, que como dijimos los indigenistas pedagogos estimaron debían ser obligadamente tomadas en cuenta para forjar y armar un programa de educación rural consistente.

En este sentido, los estudios que sobre el cuerpo de los indígenas se hicieron arrojaron resultados ambivalentes. Médicos, higienistas y salubristas coincidieron en afirmar que los indígenas presentaban “síntomas de inferioridad biológica” a causa de la desnutrición, el raquitismo, el parasitismo, las enfermedades endémicas, la insalubridad y el raquitismo. Se habló entonces que como resultado de ello los campesinos indios pasaban por un proceso de degeneración biológica, difícil de revertir. Pero, al mismo tiempo también hubo un discurso indigenista, más antropológico y sociológico, que configuró el presupuesto de la presencia de una peculiar “energía indígena” o “energética indiana” que explicaría lo que se entendía como la mayor capacidad y resistencia del indio para el trabajo duro, práctico y manual.⁵³ Si bien, se recurrió al estudio de la anatomía indígena para explicar tal supuesto, también se esgrimió que la “robustez” que les caracterizaba era resultado de perjudiciales hábitos alimenticios practicados por generaciones. Colmada la dieta de carbohidratos y de pocas albúminas y proteínas, la masa corporal de los indígenas, a tal efecto, habría logrado desarrollarse más, en

⁵² De hecho, en 1937 dejaron de funcionar las Misiones Pedagógicas y Culturales que se establecieron en 1935. Rubio, “Educación indígena...”, 110.

⁵³ Clark, “La medida de la diferencia...”, 116, 119.

detrimento del fortalecimiento “de los sistemas encargados de la actividad cerebral y nerviosa”.⁵⁴

Así pues, desde esta perspectiva, la degeneración de los indígenas refirió a un “estado de atrofiamiento mental”, que, empero, algunos intelectuales pretendieron matizar cuando reconocieron talentos en algunos de aquellos “rezago de sus pasadas glorias”.

En realidad, desde el punto de vista psicológico, que también refieren a especificidades colectivas en ese sentido,⁵⁵ los indigenistas pedagogos se interesaron también en construir imágenes acerca de lo que se dijo el “estado intelectual” de los indios. Así desde la perspectiva psicopedagógica se señaló que, a diferencia de los mestizos, los indios, dentro de los tipos de inteligencia establecidos para entonces, poseían una concreta o práctica, con lo cual eran más aptos para resolver problemas cotidianos y puntuales, a diferencia de los mestizos, cuya inteligencia abstracta, les permitía, mayor poder de asimilación de ideas “una mayor capacidad de comprensión de las ciencia (...) y más fluidez en la expresión hablada, escrita y gráfica”.⁵⁶ Según esta visión los indios estaban más capacitados para “adquirir una cultura autóctona (...) más americana que europea, más realista que utópica, más práctica que teórica (...)”, en cambio, los mestizos estaban “capacitados para adquirir una cultura universalista, vasta, erudita y de contenido idealista”.⁵⁷

Otra de las cuestiones que sobre la inteligencia se debatieron fue la referida a las aptitudes memorísticas. En este sentido, se dijo que los indígenas tenían una capacidad retentiva extraordinaria, aunque esta capacidad hacía de ellos grandes imitadores y, en consecuencia, poco creativos. De hecho Rubio Orbe, uno de los intelectuales que sostuvo ese rasgo como propio de los indios, ejemplifica la mirada de los intelectuales pedagogos sobre los nativos. Según este educador, el indígena “difícilmente crea, porque su psicología es imitativa. *Acaso culturalmente, es un niño que necesita pasar de este estadio al de la creación*”.⁵⁸ También Murgueytio, otro de los educadores importantes de la época, sostuvo la presencia de

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ *Ibíd.*, 120.

⁵⁶ Leopoldo N. Chávez, “Educación de espíritu indígena”, *Previsión Social*, n.º14 (1943): 574-575. El mismo trabajo con el mismo título y contenido fue publicado también en 1944 bajo la autoría de Reinaldo Murgueytio.

⁵⁷ *Ibíd.*, 120.

⁵⁸ Gonzalo Rubio Orbe, “Caracteres psicológicos individuales y colectivos del indio imbabureño”, *Horizontes*. Revista del Instituto Juan Montalvo, época III, No. 18 (diciembre de 1941): 30. La cita muestra un Rubio subsidiario del espíritu paternalista que durante la época colonial puso al indígena en situación de un “niño crecido”.

similares características intelectivas para los indígenas. Sobre la base de su experiencia pedagógica en su calidad del Director del Normal Rural de Uyumbicho estableció una serie de atributos intelectuales específicos tanto para indios como para mestizos. En este sentido, por ejemplo, coincidió en afirmar que mientras los indígenas poseen una gran capacidad de retención, los mestizos eran “frágiles, superficiales y olvidadizos”.⁵⁹

Ahora bien, otro de los aspectos fundamentales acerca de los que se debatió durante la época en relación a los indígenas refirió a lo que se consideró su apego a la tierra cuestión que suscitó el interés tanto de los hacendados como de los indigenistas. En conveniencia con sus intereses, los terratenientes se opusieron a la educación indígena aduciendo decía uno de ellos que

el indio es parte integrante de la tierra, él es el que más la aprovecha. El sol, el aire, la lluvia, el manantial, el monte, los otros seres animales y vegetales forman parte de él mismo; cada una de estas cosas es como su pierna, su brazo, su cabeza y, el día que se le saque de este ambiente pleno que forma la Naturaleza, ese día el indio estaría amputado, extinguido”.⁶⁰

De similar manera, los indigenistas, aunque por otras razones, como vamos a ver, defendieron el espíritu rural de los indígenas. Víctor Gabriel Garcés, un renombrado liberal de la época, en ese aspecto sostuvo que

es posible caracterizar en general la vida indígena anterior a la conquista en estas esenciales modalidades: el pueblo aborigen es pegado a la tierra y su módulo de acción es agrario por excelencia. El indio se identifica con el medio en que vive, adquiere mimetismo terrígeno. El hombre lo es en tanto su espacio vital –este sí vital– lo define como miembro de una comunidad humana profundamente aquerenciada a su lar nativo (...). Pero, a la vez, la circunstancia de que aún el grupo o pueblo no tenga verdadero valor en sí mismo, sino en función de la tierra en que vive y trabaja, permite declarar en forma rotunda que la inicial de la cultura indígena es el resultado de dos factores sin los cuales, o al faltar el uno, se destruye la unidades y desaparece su esencia: la colectividad y la tierra. Grupo humano y tierra son, pues, componentes imperativos de la cultura indígena, entendida como manera de ser recurso de existencia, sistema de comportamiento del hombre ante la vida.⁶¹

⁵⁹ Reinaldo, Murgueytio, “El Normal Rural de Uyumbicho”. *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, no. 112 y 113 (enero-junio 1940): 134.

⁶⁰ Reinaldo Murgueytio, “El problema de las Escuelas Prediales”, *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, n°. 68-73 (julio-diciembre 1932): 75.

⁶¹ Víctor Gabriel Garcés, “El indigenismo”. En *Realidad y posibilidad del Ecuador*, ed. por Unión Nacional de Periodistas, 61-74. (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1946), 70-71.

En todo caso, a partir de repeticiones binarias, que terminaron dotando a los indígenas de características positivas y negativa, se asumió, de todas maneras, como un hecho la condición de inferioridad de los indígenas, condición que los intelectuales consideraron entender científicamente. De tal manera que si el interés de los indigenistas fue deconstruir cosmovisiones estereotipadas en relación a los indios, en realidad, tal como lo sostiene Clark, paradójicamente, desde las complejas ciencias humanas y conscientes de la importancia cuantitativa y cualitativa del “conglomerado indígena”, construyeron una imagen de ellos como “un grupo racial separado”, al que le correspondían una serie de aspectos específicos biologizados que los hacía diferentes a los “demás” de la nación.

En este sentido, se configuraron identidades en relación a los indígenas que se plantearon como ejes en los procesos organizativos de la educación. Sobre esa base se habló de una educación de “espíritu indígena” o de una “escuela hecha a la medida”, es decir diseñada, sobre el sustento de los saberes de los indígenas, o bien, para transformar sus presupuestas anomalías, o bien, para atender y reforzar lo que fueron considerados sus atributos psicológicos y biológicos. Estos “juegos de verdad y subjetividad” acerca de los nativos, parafraseando a Stephen J. Ball, sirvieron de medio de “clasificación y división” de la población infantil en general, formando parte de esas “prácticas divisoras (...) que son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación (...).⁶²

A partir del conocimiento del sujeto de la educación, primer aspecto que debía tomarse en cuenta para emprender en un proyecto de educación rural, los objetivos de la escuela campesina se anudaron a tres cuestiones fundamentales: defensa biológica de los indígenas, incorporación de estos a la nación y formación de sujetos útiles.

La escuela campesina indígena intentó vertebrarse en torno a un proyecto de educación indigenista adscrito a toda una corriente de ese nombre que agrupaba a la literatura, el arte, las leyes y la medicina. A fin de alcanzar tal propósito, se propuso la puesta en marcha de una serie de dispositivos que, teniendo como fin último estructurar un programa educativo para indígenas, consideró indispensable, como vimos, conocer antes que nada su “estructura espiritual”. Elisa Ortiz Aulestia señalaba que “Es necesario que el maestro se compenetre de

⁶² Stephen J. Ball, “Presentación de Michel Foucault”, en Stephen J. Ball, comp., *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, 4a. ed. (Madrid: Fundación Paideia / Ediciones Morata, 2001), 8.

los intereses y costumbres de infante agrario para actuar sobre terreno firme en las perspectivas raciales del mismo”.⁶³

Así pues, en el marco del análisis de la biología del indígena, que incluía su psicología, la educación debía servir para transformar los rasgos distintivos psicológicos negativos que se decía caracterizaban al indio. Sometido a relaciones de trabajo expoliadoras, consideradas éstas una de las causas de las supuestas patologías que presentaba (mutismo, melancolía, complejo de inferioridad), la escuela, en respuesta, debía convertirse en antítesis del medio ambiente opresivo en el que transcurría la vida de los indígenas. Pero, además, la escuela indigenista que se propuso debía encargarse de revertir las características psicológicas negativas que se les atribuía a los indígenas e inclusive, su “alma panteista”, sugiriendo para tal fin la puesta en marcha de un liberalismo religioso, de ascendencia cristiana. “La pedagogía indigenista, señala Murgueytio, debería poner en el alma de los niños indígenas alguna luz de esperanza y algún germen de renovación”.⁶⁴

Los objetivos educacionales debían estar también dirigidos a fortalecer la salud del cuerpo de los indígenas. Así pues, asumida por los intelectuales y el Estado la idea normalizadora sanitaria e higienista, que en Europa hizo acto de presencia en el siglo XIX, la escuela debía proveerlos de una cantidad de saberes concernientes a su cuerpo a fin de evitar y combatir enfermedades. En este sentido, ya antes de 1930, el Estado creó una serie de servicios ambulantes de atención médica e higiénica para escuelas rurales⁶⁵ como urbanas, que paulatinamente se fueron incrementando e institucionalizando en el aparato administrativo del Ministerio de Educación. Así pues, los fines de regeneración de la raza, adscritos al cuidado del cuerpo y de la mente, dan cuenta de un Estado que ha hecho de la biología de la nación un campo de interés poblacional específico.

Detrás de la preocupación estatal por la higiene y la salud, proyecto liberal que se inició en la época alfarista, cuando la salud dejó de ser asunto privado para convertirse en público, el Estado, entonces estaba convocando a la escuela no solo rural, sino también urbana, como uno de los medios importantes de formación de individuos sanos e higiénicos. En 1926, Carlos R. Sánchez, profesor de Pediatría en la Universidad Central y médico escolar, sostenía que el aprendizaje de la higiene puede hacerse a través de “casi todas las

⁶³ Ortiz, *Realidad rural...*, 117.

⁶⁴ Murgueytio, *Educación de espíritu...*, 13 y 17.

⁶⁵ Ortiz Aulestia, *Realidad rural...*, 78.

materias”, es decir, lectura, geografía, historia, dibujo, aritmética, etc., y planteaba que su estudio debía convertirse en eje transversal del currículo. A este interés, también se sumó el de la enseñanza de la puericultura, entendida como “el estudio y la aplicación de todos los conocimientos relativos a la reproducción, conservación y mejoramiento de la especie humana”.⁶⁶ Bajo esa concepción, tanto el aprendizaje de la higiene como la puericultura debían interconectarse como vehículos de mejoramiento racial; preocupación importante en esta época vinculada a la idea de que los problemas del país se “debían a las características inherentes a la población”.⁶⁷ No se puede dejar de señalar que el diagnóstico del cuerpo de los indígenas planteó la utilización del “test para la clasificación mental; mediciones antropométricas; investigaciones de índole social”; conocimientos sobre los cuales debía organizarse la “Educación de espíritu indígena”.⁶⁸

Ahora bien, la educación rural desplazó también su interés hacia la consecución de fines político-culturales y económicos.

Si los indigenistas percibieron el país, tras la visión intelectual estrecha forjada del indio, más que nunca étnicamente atomizado, la escuela rural se pensó como espacio privilegiado para su incorporación a la nación con claros propósitos político-culturales homogeneizadores. Esta idea, consagrada por el Congreso Pedagógico de 1930, adhirió al pensamiento de José Vasconcelos de la raza cósmica, mostrando la influencia que ejerció la escuela rural mexicana en la ecuatoriana.⁶⁹ De hecho, fueron los mexicanos, en medio de la presencia de una país-mosaico, los primeros que propusieron someter al indígena a lo que Loyo llama una “nueva tiranía”,⁷⁰ es decir a una cultura que les era ajena. Según esta autora “Forjar

⁶⁶ Carlos R. Sánchez, “La enseñanza de Higiene y Puericultura”, en *Educación*. Revista mensual para el Magisterio, año I, No. 2 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1926): 10.

⁶⁷ Kim Clark, “Raza, ‘Cultura’ y Mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950”, en José Almeida, coord., *El racismo en las Américas y el Caribe*, 91-122 (Quito: Abya-Yala, 1999), 16.

⁶⁸ Esta preocupación no solo estuvo direccionada a los indígenas sino también a los niños institucionalizados en el aparato escolar público de las urbes. Ver Sonia Fernández Rueda, “La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): ‘La cuestión social’, la ‘Escuela Nueva’ y las Nuevas Ciencias Humanas”. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

⁶⁹ Sobre esta cuestión puede verse los trabajos de Engrasia Loyo Bravo, “La ‘dignificación’ de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940). En *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 347-385. (México: El Colegio de México, 1999); “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”. En *Educación Rural e indígena en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 139-159. (México: El Colegio de México / Universidad de Educación a Distancia, 1996), 139.

⁷⁰ Loyo Bravo, “Los Centros de Educación Indígena...”, 139.

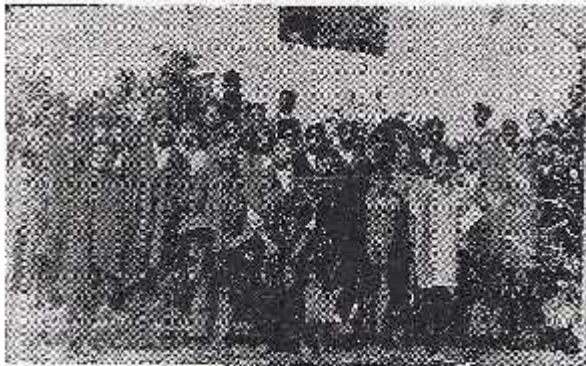
el ‘alma nacional’ e incorporar a los indígenas a la ‘civilización’ se convirtió en una de las tareas prioritarias de los gobiernos posrevolucionarios” mexicanos.⁷¹ Ligados los pedagogos ecuatorianos a este pensamiento, armaron un discurso en términos similares, de tal manera que asociaron la “cuestión indígena ecuatoriana” con la “cuestión indígena mexicana”. Asumida sin reparos la idea asimilacionista, que se convirtió en rasgo fundamental del indigenismo latinoamericano de la época de estudio (idea que precisamente inspiró uno de los propósitos de la Ley de Educación de 1938), el interés por la incorporación del indio a una “añorada” cultura nacional estuvo vinculado a las prácticas racistas de las que eran objeto los indígenas. Si, como hemos visto, desde la educación se plantearon la puesta en acción de una serie de dispositivos tendientes a regenerar sus cuerpos, sin tener que ir muy lejos, esto, ciertamente, es evidencia de la existencia para entonces de un racismo de urdimbre biológico. Empero, al mismo tiempo estuvo también presente una forma de *racismo culturalista*,⁷² de carácter etnocida del que da cuenta el objetivo educativo de inclusión cultural de los indígenas a la nación. En este sentido, es decidor que la “educación de espíritu indígena” debía contemplar como uno de sus principales propósitos la castellanización de los indígenas. Si la lengua era considerada como medio fundamental de identificación étnica, el aprendizaje del castellano por parte de los indígenas operatibizaba su formación identitaria nacional. En ese empeño es revelador el hecho de que los primeros estudiantes del Normal Rural de Uyumbicho no solo fueran indígenas sino también mestizos; según Murgueytio: “el aporte lingüístico e intelectual de los mestizos es notable y eficaz (en el Normal). El indio, añade, necesita hablar castellano para ascender en conocimientos y necesita pulir y mejorar su propio idioma, para conservar su espíritu racial”.⁷³ Si examinamos este planteamiento de Murgueytio a la luz de dos fotografías (una de los alumnos que asistieron al normal con sus atuendos propios al inicio de su formación y otra posterior de los mismos alumnos vistiendo ropa donada por el gobierno), podemos ver deslumbrados lo que los gráficos muestran: la metamorfosis cultural a la que los indígenas fueron sometidos por la vía de la educación rural.

⁷¹ *Ibíd.*, 141-142.

⁷² Ver al respecto Wallerstein y Balibar, *Raza, nación...*, 35-38.

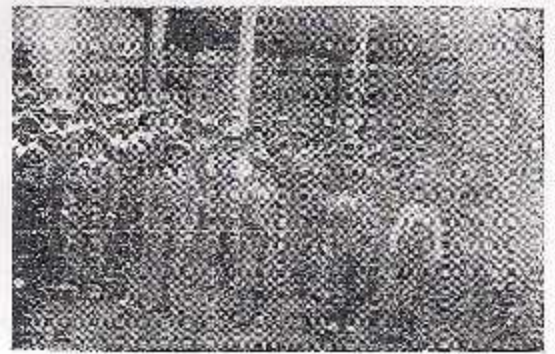
⁷³ Murgueytio, “El Normal Rural...”, 126.

FOTOGRAFÍA 1



Los primeros alumnos que acudieron al Normal, con sus vestidos típicos.

FOTOGRAFÍA 2



Alumnos con sus uniformes de salida dados por el Gobierno.

En este mismo sentido el destacado escrito y pedagogo Fernando Chaves⁷⁴, quien jugó un papel importante en el desarrollo, en general, de la educación de estos años, planteó una escuela campesina asimilacionista capaz de ofrecer a los indígenas, “a la vera de la cultura”, nociones de nacionalismo y de patria para lo cual dijo era fundamental su castellanización.

Ahora bien, si las fotografías evidencian transformaciones culturales, también testimonios escritos refieren a los procesos de aculturación que la escuela rural provocaba en los indígenas. Inclusive, se debe indicar que algunos intelectuales vieron con preocupación cómo los “indígenas asimilados” lejos de servir a la promoción de procesos “civilizatorios” entre los suyos, cuestión que se especificó como una de las metas de las escuela rural, terminaban, a la postre, repudiando sus orígenes y convirtiéndose muchos “asimilados” en “parias” en las urbes.

La escuela, entonces, fue pensada para promover y asegurar la inclusión de los indígenas dentro de la nación. Para entonces “la construcción de la nación significaba disolver el elemento indio dentro del mestizo, privilegiando el elemento blanco. Cuando se

⁷⁴ Fernando Chaves fue uno de los más importantes pedagogos de la época. En 1930 fue uno de los miembros destacados del Primer Congreso Pedagógico Nacional y, entre otras de sus funciones educativas, fue nombrado, en 1936 por el Ministro de Educación el socialista Carlos Zambrano Orejuela, Director General de Educación. Desde allí impulsó un programa de educación rural importante, cuyo diseño remite al programa de escuela rural campesina mexicana.

forma el concepto de mestizaje, y después de desligarlo del tinte degenerativo que los europeos le habían dado, se lo vio como la síntesis de la nacionalidad”.⁷⁵

Ahora bien, si tal como hemos visto se habló de los indígenas como individuos esencialmente agrarios, bajo ese supuesto desde 1930 se abogó por una escuela campesina de carácter agrícola, manual e industrial. Desde esta perspectiva la escuela debía “despertar y arraigar el amor por la tierra; elevar el poder económico y social del campesino, capacitándole para el aprovechamiento racional de los recursos naturales que ofrece el medio; fomentar el espíritu de cooperación independiente (...) y crear hábitos de trabajo.”

En los fines económicos de la escuela, encerrados en la cita, se pueden identificar los dispositivos discursivos que refirieron al alma terrígena de los indígenas. Vinculados aquellos al desarrollo de destrezas y conocimientos, se esperaba formar una población preparada acorde con la organización científica del trabajo. El contenido utilitarista de la escuela rural, que se decía estaba atendiendo especificidades y necesidades de la población indígena, en realidad, pone de manifiesto una concepción de escuela al servicio de los intereses de los terratenientes. Así pues, los pedagogos indigenistas, a través de sus saberes, legitimaron de forma paradójica, un espacio escolar de clasificaciones, dentro del cual no cabía entonces una escuela única. De hecho, había la visión generalizada de “la necesidad de adecuar un sistema especial de normas y conocimientos útiles para el niño urbano y para el niño campesino (de tal manera que) el nuevo tipo de Escuela Rural será para el campo como la nueva Escuela Urbana lo será para la ciudad”.⁷⁶

Las limitaciones que se pusieron a la educación indígena muestran, una vez más, que ésta no solo que era percibida como instrumento de poder, sino también como una amenaza a la estructura del sistema de dominación imperante. Así pues, si los terratenientes decimonónicos y los de principios del siglo XX se opusieron, en general, a la educación para los indígenas,⁷⁷ el Estado y los pedagogos intelectuales, sus impulsores, se preocuparon por

⁷⁵ <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=4917>

⁷⁶ Humberto Mata, *Nuevo sentido de la educación rural* (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 9 y 15.

⁷⁷ El testimonio de un terrateniente recogido por Ricardo Murgueytio es decidor al respecto: “ustedes [refiriéndose a los funcionarios del Ministerio] están empeñados en hacer un grave mal a los indios, pues, éstos son mucho más felices, naturalmente felices, sin las complicaciones de la cultura. Sus huasipungos, sus animales, sus herramientas hechas por ellos mismos, sus fiestas tan hermosamente primitivas, sus intereses tan elementales y que les satisfacen a diario, dan al indio el sentido y razón de su vida. Estoy seguro de que ni la escuela ni los libros, ni las doctrinas de avance podrían dar al indio lo que él ama: la tierra con todas sus cosas”. Ricardo Murgueytio, “El problema de las escuelas prediales”, *Educación. Revista del Ministerio de Educación Pública*, No. 68 (julio-diciembre de 1932): 75.

impedir que, por la vía de una educación homogénea, aquellos –los indígenas– se convirtieran en individuos contestatarios. Ateniéndonos al planteamiento de Stephen J. Ball, “la educación no solo opera para someter a los estudiantes al poder, sino que también los constituye, al menos a algunos de ellos, en sujetos poderosos”.⁷⁸

Esta educación práctica y manual, dirigida a formar una población trabajadora, refleja también lo que Balibar sostiene en relación a la escolarización obligatoria que promovieron los Estados nacionales. En el marco de la “selección de cuadros”, ésta, señala Balibar, naturaliza y legitima divisiones sociales basadas en la especialización del trabajo.⁷⁹ En este sentido, el interés insistente de enseñanza de técnicas agrícolas a los indígenas, lejos de servir para promover procesos sociales de igualación y movilidad social, naturalmente coadyuvaron para reforzar miradas sociales diferenciadoras. Al respecto, se hicieron planteamientos como el siguiente: “Si hemos anotado que es peculiaridad propia del indio, que es inclinación suya, el apego al trabajo en su tierra, ¿por qué no apoyar como base de educación precisamente este impulso propio de su raza?”.⁸⁰

En todo caso, detrás de esos empeños se encuentra el interés por gestar desde la escuela rural, en última instancia, una masa trabajadora vigorosa y productiva⁸¹, funcional al interés de promover el desarrollo agrícola del país, en medio de una visión económica que arguyó que en un agro tecnificado, con mano de obra especializada, se encontraba la solución a la crisis económica que vivía el país en estos años.

Pero la “enseñanza de raigambre agraria y con sentido económico”⁸² estuvo también destinada a la generación de estudiantes que ejecutasen al interior de la escuela actividades productivas que debían servir “para beneficio individual y social”.⁸³ El Colegio Normal de

⁷⁸ Ball, “Presentación de...”, 9.

⁷⁹ Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar, *Raza, nación y clase* (Madrid: IEPALA, s. f.), 27.

⁸⁰ V. Gabriel Garcés, “La instrucción adecuada para el indio”, *Educación. Revista del Ministerio de Educación Pública*, No. 56 (mayo de 1931): 17.

⁸¹ En 1947 consta en la “Ponencia Oficial del Ecuador. La educación en el medio rural” presentada en el IX Congreso Panamericano del Niño por Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Rubio Orbe que la educación rural, entre otras cuestiones, debe “velar por el desarrollo normal del cuerpo, preservándolo y defendiéndole de las enfermedades”.

⁸² El Normal Rural de Uyumbicho se armó sobre la base de esos principios, a los que estuvieron sumados una “enseñanza en un ambiente de libertad y con espíritu nacional”. Reinaldo Murgueytio, “El Normal Rural de Uyumbicho” *Educación. Revista del Ministerio de Educación Pública*, No. 112 (enero a junio de 1940): 130-132.

⁸³ En el mismo Normal se organizó una Cooperativa Agropecuaria que funcionó con el trabajo de los alumnos y que sirvió para ese propósito. *Ibíd.*, 132.

Uyumbicho fue experimentó y vanguardia de estas pensadas configuraciones de la escuela rural. Patentiza lo expuesto, la fotografía 3 que muestra estudiantes del colegio en la comercialización de la producción obtenida por ellos en la granja escolar.

FOTOGRAFÍA 3



Fuente: “El Normal Rural de Uyumbicho” *Educación. Revista del Ministerio de Educación Pública*, No. 112 (enero a junio de 1940): 131

Inscrita la escuela rural dentro de tales propósitos, su idealización y producción se encontró ligada a las pedagogías de la Escuela Activa, Nueva o Escolanovista, uno de cuyos principios normativos fundamentales estuvo vinculado a la idea de trabajo escolar. Sobre la base de la influencia que ejerció en el país el belga Ovide Decroly, uno de sus más importantes exponentes, los pedagogos ecuatorianos se apartaron de la escuela instruccionalista, o de la “escuela de estudio” como la llamó a aquella el reconocido pedagogo Emilio Uzcátegui,⁸⁴ y optaron por una escuela moderna donde el niño debía ir a *conocer* y *laborar*, según lo habían propuesto los pedagogos progresistas europeos. En realidad, el paradigma decrolyano de educación de carácter biologista-genetista correspondió a las ideas racistas e higienistas que se esgrimían por entonces en el Ecuador, vinculadas al interés por

⁸⁴ Precisamente en 1927 Uzcátegui demandaba una escuela en donde “no se hable más de planes y programas de estudios. Ocupémonos y construyamos planes de trabajo, programas de trabajo, horarios de trabajo que esto es lo conforme con el estado actual de la ciencia de la educación”. “Planes y programas de trabajo no de estudios”. *Educación. Revista mensual para el Magisterio*, No. 11 (febrero de 1927): 2.

generar una población manualmente vigorosa y trabajadora. Influido por el darwinismo social, Decroly propuso una escuela como medio para precautelar la evolución intelectual, psíquica y física de los niños, y además una dirigida fundamentalmente al desarrollo de sus habilidades manuales, arguyendo que por razones de índole genético era mayor el número de población hecha para el trabajo físico y, en correspondencia, menor la que poseía habilidades de dirigencia.⁸⁵

Ahora bien, en el marco de la visita al país del escalonovista Adolphe Ferrière, esos designios educativos utilitaristas para los indígenas, encadenados a redención social y biológica, quedaron patentizados aún más en su libro *La Escuela Activa en América Latina*, libro en donde dice que en Ecuador “hay que realizar la reforma completa. La Escuela Activa pura y simple para indígenas: actividad manual y utilitaria, con miras a perfeccionar la agricultura y la ganadería, a preparar a estos niños para la vida, para *su* vida”.⁸⁶

Entonces bajo la influencia de la Escuela Nueva se propuso una escuela diseñada para que el maestro y el alumno “entren en unión inteligente y práctica con la Naturaleza”.

El modelo de escuela-granja, impulsada principalmente durante la segunda presidencia de Velasco Ibarra, se identificó con los expuesto, en este caso se trató de una escuela no solo con aulas, sino con talleres y parcelas de cultivo para los niños adscritos a ella. En realidad, era tal el interés por una educación práctica y manual que a nivel nacional se planteó una campaña dirigida a proveer de tierras a la escuela. En este sentido se llegó a decir que

tanto o más urgente que la edificación escolar es la dotación de tierras a las escuelas rurales, pues estas instituciones de educación popular están exigiendo tierra, porque se ha comprendido felizmente que la gran reforma que se vislumbra claramente es cuestión de enseñar a trabajar conjuntamente con el alfabeto, enseñar a formar riqueza material y espiritual para beneficio de la posteridad nacional.⁸⁷

Ahora bien, la medida fue una más de las maneras a través de las cuales se viabilizó un movimiento dirigido a promover la relación de la escuela con los padres de familia y con las comunidades de origen de los niños. El Estado no solo que demandó de ellos (los padres

⁸⁵ Javier Saénz Obregón, “Las Ciencias Humanas y la reorientación de la Pedagogía”, en Gabriela Ossenbach Sauter, coord., *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (Madrid: UNED Ediciones, 2003).

⁸⁶ Adolphe Ferrière, *La Escuela Activa en América Latina* (Madrid: Bruno del Amo, s. f.).

⁸⁷ Reinaldo Murgueytio, “Más tierras para escuelas”. *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, n.º V y VI (mayo-julio 1936): 254.

de familia) la donación de parcelas que sirvieran a los propósitos utilitaristas escolares, sino que impulso una propuesta educativa mediante la cual

la escuela se convierta en el centro y eje de la organización y vida de la comunidad; ella y los educadores sirvan a los grupos humanos no sólo en cuanto a alfabetizar y suministrar conocimientos e informaciones de tipo cultural, sino que vayan a actuar en beneficio del fomento agropecuario, de las condiciones sanitarias, de las creaciones sanas y provechosas.⁸⁸

Esta concepción de la escuela rural interconectada a la vida de la comunidad constituyó una de las preocupaciones fundamentales del programa educativo rural a lo largo de toda la etapa. De hecho ya en 1930 mediante Decreto de 30 de septiembre se mandó, entre otras cuestiones, “fomentar el espíritu de cooperación inteligente en la comunidad y demostrar la eficacia de dicha cooperación”.⁸⁹ Ligada la escuela rural a la comunidad, se pretendía construir una escuela no solo para cambiar las costumbres de los alumnos, sino las de sus padres. En este sentido entonces, la escuela debía asegurar la transformación de los usos sociales comunitarios en lo que se refiere a “alimentación, vestido, vivienda, distracciones, etc., modificando las costumbres viciosas y creando las necesidades propias de la vida civilizada”⁹⁰. En este contexto, indudablemente se estaba exigiendo al maestro una serie de funciones que rebasaban sus posibilidades. En realidad, a través de la escuela rural se buscó desterrar de la mente de los campesinos indígenas sus tradiciones ancestrales y se promovió una reforma ciudadana configurada bajo el discurso indigenista educativo.

Frente a una escuela a la que se le dio responsabilidades polivalentes y a un Estado políticamente inestable, el programa educativo rural que generaron los maestros pedagogos burocratizados tuvo escasos logros al ponerlo en marcha en retazos.

Así pues, en 1946, año en el que se reunió en la ciudad de México el V Congreso Americano de Maestros “con el propósito de ajustar concepciones, miras y procedimientos para

⁸⁸ Gonzalo Rubio Orbe, “Una etapa de reforma educativa”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 46 (abril-junio 1957): 40.

⁸⁹ Boada, “La Escuela Predial...”, 7.

⁹⁰ *Ibíd.*, 7-8.

la educación de América en el mundo de Post-guerra”,⁹¹ el profesor Gerardo A. Guevara Lara admitió el carácter “tradicionalista” que todavía caracterizaba a la escuela rural en el Ecuador, al mismo tiempo que todavía invocaba por una educación al estilo de la de México, país que decía ha

dota(do) a sus escuelas de tierras e implementos industriales, armándoles de potencia correlativa, a la condición de pueblo agrícolamente estructurado, convirtiendo la energía de sus fuerzas vivas y de sus masas trabajadoras, en descubridoras de las riquezas naturales, dentro del patrimonio regional como de la nación entera; mientras en el Ecuador constituye una vieja aspiración romántica de programas políticos jamás cristalizados en hechos.⁹²

La cita evidencia que el interés que los pedagogos mostraron por el modelo de educación rural mexicana en la década de los treinta, e incluso antes, tuvo todavía sus seguidores en la década de los cuarenta.

En todo caso, la percepción de los pedagogos en relación a los indígenas y la importancia dada a transformar sus valores culturales y cosmovisiones por la vía de la educación no variaron en lo fundamental en estos años y, de hecho, mantuvieron su vigencia hasta mucho después. En 1948, en el marco de IX Congreso Panamericano del Niño, realizado ese año en Caracas, Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Rubio Orbe, en representación oficial del Ecuador, señalaron la importancia de aumentar el número de escuelas primarias rurales que servirían para “alfabetizar a los adultos sin perjuicio de la educación fundamental que corresponde desarrollar con los niños”,⁹³ al mismo tiempo que insistían en una educación completa para los indígenas, pero dirigida, una vez más, a impulsar sus habilidades manuales, rechazando la posibilidad de formación intelectual para ellos.

Para concluir, es importante señalar que esta percepción de las élites intelectuales acerca de los indígenas inició un proceso embrionario de transformación en la década de los cincuenta. Emilio Uzcátegui, profesor y uno de los máximos exponentes de la historiografía de la educación de esos años, esbozó ya para entonces un nuevo discurso acerca de ellos que rompió

⁹¹ Gerardo A. Guevara, “Problemas de la educación rural”, *Cuadernos Pedagógicos*, n.º 25 (abril de 1946): 114-118.

⁹² *Ibíd.*, 116.

⁹³ Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Rubio Orbe, *Ponencia oficial del Ecuador. La educación en el medio rural*. IX Congreso Panamericano del Niño (Quito: Ministerio de Previsión Social, 1947), 9.

inclusive con la visión esgrimida por él mismo en años anteriores, y propuso, para entonces, que los verdaderos indigenistas nacionales no debían “aconsejar ni repetir las fórmulas mágicas de “adscribir a estos individuos a la tierra” o de “incorporarlos a la cultura”, frase según él sin sentido sociológico, sino que se debía abogar por el respeto y valorización de la misma, enfatizando en que lo que necesitaban los educadores era la interculturización, entendida como el respeto a sus aportaciones. Este renovado planteamiento de Uzcátegui va a ser el eje conductor de las reflexiones posteriores acerca de la educación de los indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade y A., José V. “Reeducación, no regeneración de la raza indígena”. *Orientaciones*, Revista Mensual Instituto Normal Manuel J. Calle, año I, No. 2. Cuenca (febrero de 1930): 55-57.
- Ayala Mora, Enrique. *Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional / TEHIS, 1994.
- Ball, Stephen J. “Presentación de Michel Foucault”. En Stephen J. Ball, comp. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, 4a. ed. Madrid: Fundación Paideia / Ediciones Morata, 2001.
- Boada E., Alfredo. “La Escuela Predial y la educación del indio”. *Educación*. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Año IX, n.º 5 (enero-abril 1934): 7-18.
- Brading, David A. *Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla 1492-1867*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Clark, Kim. “Raza, ‘Cultura’ y Mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950”. En José Almeida, coord., *El racismo en las Américas y el Caribe*, 91-122. Quito: Abya-Yala, 1999.
- , “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)”. En Emma Cervone y Fredy Rivera, edits., *Ecuador Racista*, 111-24. Quito: FLACSO, 1999.
- Chávez, Leopoldo N. “Educación de espíritu indígena”. *Previsión Social*, n.º 14 (1943): 553-582.
- Fernández Fernández, José M. “Indigenismo”. En Román Reyes, dir., *Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales* [<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/indigenismo.htm>].
- Fernández Rueda, Sonia. “La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): ‘La cuestión social’, la ‘Escuela Nueva’ y las Nuevas Ciencias Humanas”. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.
- Ferrière, Adolphe. *La Escuela Activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amo, s. f.
- Garcés, V. Gabriel. “La instrucción adecuada para el indio”. *Educación. Revista del Ministerio de Educación Pública*, No. 56 (mayo 1931): 13-9.

- _____, “El indigenismo”. En *Realidad y posibilidad del Ecuador*, ed. por Unión Nacional de Periodistas, 61-74. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1946.
- García, Carlos T. “La escuela rural y nuestros indios”. *Orientaciones*. Revista mensual del Instituto Normal Manuel J. Calle, año II, No. 7. Cuenca (julio de 1931): 168-71.
- Guerra Bravo, Samuel. “La cultura en la época colonial”. En Enrique Ayala Mora, edit., *Nueva Historia del Ecuador*, 5, 137-61 (Quito: Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1983).
- Guerra, Ramiro. “La escuela rural”. *Educación*. Revista mensual para el Magisterio, año I, No. 9. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1926.
- Guevara, Gerardo A. “Problemas de la educación rural”. *Cuadernos Pedagógicos*. No. 25 (abril de 1946): 114-8.
- Jaramillo Alvarado, Pío. “Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador”. En *Indianistas, indianófilos, indigenistas. Entre el enigma y la fascinación: una antología de textos sobre el ‘problema’ indígena*, 454-93. Quito: ILDIS / Abya-Yala, 1993.
- _____. *El indio ecuatoriano*. En *Pensamiento Indigenista del Ecuador*, 99-185. Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988.
- Loyo Bravo, Engrasia. “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”. En *Educación Rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 139-159. México: El Colegio de México / Universidad de Educación a Distancia, 1996.
- _____. “La ‘dignificación’ de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940)”. En *Familia y educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 347-385. México: El Colegio de México, 1999.
- Manguashca, Juan, y Liisa North. “Orígenes y significado del velasquismo: lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972. En Rafael Quintero, edit., *La cuestión regional y el poder*, 89-154. Quito: Corporación Editora Nacional, 1991.
- Malo González, Claudio. Estudio introductorio y selección. *Pensamiento Indigenista del Ecuador*, 9-92. Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988.
- Mata, Humberto. *Nuevo sentido de la educación rural*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935.
- Miño Cepeda, Juan. “La Revolución Juliana y el gobierno de Isidro Ayora”. En *Revolución Juliana y salud colectiva*, ed. por Germán Rodas Chaves, 79-106. Quito:

Universidad Andina “Simón Bolívar”, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2012.

Murgueytio, Reinaldo. “El problema de las Escuelas Prediales”. *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, n.º. 68-73 (julio-diciembre 1932): 75-79.

_____. “Más tierras para escuelas”. *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, n.º V y VI (mayo-julio 1936): 252-256.

_____. “El Normal Rural de Uyumbicho”. *Educación*. Revista del Ministerio de Educación Pública, n.º. 112 y 113 (enero-junio 1940): 123-139.

_____. *Educación de espíritu indígena*. Quito: Publicaciones del Ministerio de Previsión Social, Imprenta del Ministerio de Gobierno, 1944.

Murgueytio, Reinaldo y Gonzalo Rubio Orbe. *Ponencia oficial del Ecuador. La educación en el medio rural*. IX Congreso Panamericano del Niño. Quito: Ministerio de Previsión Social, 1947.

Naranjo, Plutarco. “El pensamiento médico en la época republicana”. Quito: Corporación Editora Nacional, 1980.

Ortiz Aulestia, Elisa. *Realidad rural i supervisión escolar*. Quito: Imprenta y Encuadernación Americana, 1941.

Ossenbach Sauter, Gabriela. “La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal Ecuatoriana (1895-1922)”. En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 65- 86. México: El Colegio de México / Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

Prieto, Mercedes. *Liberalismos y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950*. Quito: FLACSO / Abya-Yala, 2004.

Rivera Vélez, Fredy. “Los indigenismos en Ecuador: de paternalismos y otras representaciones”. En *Ciudadanía e identidad*, comp. por Simón Pachano, 377-393. (Ecuador: FLACSO, 2003).

Rubio Orbe, Gonzalo. “Caracteres psicológicos individuales y colectivos del indio imbabureño”. *Horizontes*. Revista del Instituto Juan Montalvo, época III, No. 18 (diciembre de 1941).

_____. “Nuestros Indios”. *Educación*, Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 116 (enero 1942): 61-84.

———. “Educación indígena y tópicos culturales”. *Cuadernos Pedagógicos*, No. 25. Quito (abril de 1946).

———. “Una etapa de reforma educativa”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 46 (abril-junio 1957): 32-52.

Sáenz, Moisés. *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1933.

Saézn Obregón, Javier. “Las Ciencias Humanas y la reorientación de la Pedagogía”. En Gabriela Ossenbach Sauter, coord., *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED Ediciones, 2003.

Sánchez, Carlos R., “La enseñanza de Higiene y Puericultura”. En *Educación*. Revista Mensual para el Magisterio, año I, No. 2. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1926.

Sinardet, Emmanuelle. *El Laicismo: consolidación y crisis. 1925-1946*, vol. 4 de *Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Ediciones Abya-Yala, s. f.

Uzcátegui, Emilio. *Estado actual de la educación en el Ecuador*. Washington: La Unión Panamericana. No. 18 (diciembre de 1931).

———. “Planes y programas de trabajo no de estudios”. *Educación. Revista mensual para el Magisterio*, No. 11 (febrero de 1927): 2.

Wallerstein, Immanuel, y Etienne Balibar. *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA, s. f.

