

La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948)

The New School in Ecuador: a Historical Approach (1925-1948)

Sonia Fernández Rueda*

Resumen

En un contexto internacional de transformaciones pedagógicas¹, este trabajo se interesa, en términos generales, por mostrar el modo como la Escuela Nueva se introduce en el sistema escolar ecuatoriano, atravesado entonces por una grave crisis. En este sentido, he querido dar cuenta del complejo proceso de apropiación de los presupuestos de la pedagogía decrolyana —una más de las tendencias de la Escuela Nueva—, que no vinieron solos. Éstos interactuaron con los objetivos de médicos y salubristas, quienes demandaron mejores condiciones higienistas y biológicas para la población. La nueva visión educativa que desde la perspectiva genético-biológica planteó especificidades físicas y psíquicas de los niños, sirvió a la consecución de fines económicos, políticos y sociales, al servicio de los intereses del Estado y de las élites, adheridos con los intelectuales, a la idea de degeneración y regeneración racial. Si la biología de la nación fue preocupación fundamental en los años que abordo, el concepto foucaultiano de biopoder orienta en términos teórico-metodológicos la reflexión del trabajo.

Palabras clave: Degeneración racial, Ecuador, Escuela Nueva, Ovide Decroly, Revolución Juliana.

* Investigadora independiente. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-7326-2122>]. Correo electrónico: [sfernandezrueda@hotmail.com]

Cómo citar este artículo:

Fernández Rueda, S. (2026). La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*, 2026, 63-84. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.711>



Abstract

In a context of pedagogical transformations at the international level, this work aims to show how the New School movement was introduced into the Ecuadorian school system, which was then going through a profound crisis. In this regard, I have sought to account for the complex process of appropriation of the principles of Decroly's pedagogy —one of the trends of the New School movement— which did not come alone. These principles interacted with the objectives of doctors and hygienists, who demanded better hygienic and biological conditions for the population. The new educational vision, which, from a genetic-biological perspective, proposed specific physical and psychological characteristics of children, served the pursuit of economic, political, and social goals, in the service of the interests of the State and elites, aligned with intellectuals, under the idea of racial degeneration and regeneration. While the biology of the nation was a fundamental concern during the years addressed, Foucault's concept of biopower theoretically and methodologically guide the reflection of this work.

Keywords: Ecuador, New School, Ovide Decroly, racial degeneration, Revolución Juliana.

Introducción

Dado el creciente interés en el estudio de la historia de la educación como disciplina —cuya comprensión depende, en parte, del análisis de sus vínculos con otras esferas de la realidad—, este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la escuela y la sociedad, para entender cómo los ámbitos social y pedagógico se encuentran conectados. La forma en que se configura la relación entre ambas esferas permite visualizar las estrategias de poder social que se materializan en ambos espacios, interactuando mutuamente. Así, las implicancias no siguen una dirección unilineal. La escuela, como receptora de saberes y políticas estatales, experimenta cambios que, a su vez, impactan lo social, en línea con los fines educativos establecidos por el Estado. En este sentido, mi objetivo es mostrar cómo el campo social se configuró en esta etapa. Al mismo tiempo, evidenciar los mecanismos utilizados para convertir a la escuela en un espacio al servicio de las políticas sociales entre 1925 y 1948. Esto ocurrió en un momento en el que “la cuestión social” se fortaleció en Ecuador, y, desde el punto de vista educativo, se dio una significativa apropiación de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. En este sentido, es necesario preguntarse sobre las circunstancias que produjeron el interés por esta vanguardia pedagógica. Más específicamente, por qué, dentro de los varios representantes de la Escuela Nueva, Ovide Decroly fue el pedagogo más convocado. Adicionalmente, esto abre otra interro-

gante: si la pedagogía, leída en clave de *saber*, sirvió para gestionar una población afín a las demandas socio-económicas de la época, o si, por el contrario, el programa educativo apropiado estuvo desligado de ellas.

La búsqueda de información se llevó a cabo en diversos repositorios del Ecuador que resguardan valiosas fuentes relativas a la historia de la educación. El más consultado fue la Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit, que alberga colecciones completas de revistas y otra documentación de gran valor, la cual permitió reconstruir el intenso debate que, en aquella época, despertaba lo pedagógico en el país. A su vez, el Archivo Biblioteca de la Función Legislativa facilitó el acceso al discurso educativo oficial, en el que se evidencia la presencia de propuestas afines a las reflexiones impulsadas por intelectuales y pedagogos, portavoces de los postulados de la Escuela Nueva.

Contexto histórico

Entre 1925 y 1948, Ecuador vivió una etapa de transformaciones significativas en el campo de lo social, que ocurrieron en medio de una situación de grave crisis económica y política, la primera, resultado de la caída de las exportaciones caaoteras, principal rubro de exportación del país, y, la segunda, suscitada por una honda inestabilidad política que llevó al poder en estos años a 22 gobiernos, entre regímenes constitucionales, jefaturas supremas e interinazgos.

Cabe señalar que la Revolución Liberal creó las condiciones para la constitución de un Estado de características modernas,¹ que mantuvo su vigencia en el período aquí estudiado. Esta forma de poder —o “poder moderno”—, que se inauguró en 1895, propuso una agenda política que habló de igualdad ciudadana y bienestar social. También, no obstante, de una población sometida a las necesidades del sistema capitalista de producción, en ese momento en proceso de consolidación en el país. Parafraseando a Foucault, esta “actitud de modernidad” buscó subvertir los viejos valores religiosos que regían el “imaginario colectivo”, por una visión basada en los principios laicos y seculares del liberalismo

¹ En un reciente trabajo, Valeria Coronel, a diferencia de lo que la historiografía tradicional sobre el liberalismo sostiene, ha demostrado el papel político protagónico que desempeñaron en la Revolución Liberal las organizaciones indígenas, el campesinado y un sector popular urbano, sectores que, revestidos de un republicanismo popular, lucharon en defensa de sus intereses durante la revolución y los años que siguieron a la misma (2022).

positivista.² Este último enfrentó la crítica dura y denodada de la Iglesia y otros sectores conservadores dominantes, al tiempo que propuso un quehacer dirigido a atender cuestiones inherentes al bienestar ciudadano.

Ahora bien, cabe resaltar que al convertir al concepto de ciudadanía en una de las ideas paradigmáticas fundamentales del proyecto liberal, el Estado intentó viabilizar su construcción a partir de un programa educativo laico que debía ser capaz de producir sujetos-ciudadanos consecuentes con la reforma social, política, ideológica y económica que se había fijado.

En ese contexto, el Estado liberal, en medio de un país todavía regionalizado, se propuso consolidar los procesos de integración nacional mediante —entre otros medios— la educación pública. A este respecto, Gabriela Ossenbach señala que el Estado liberal

Planteó como uno de sus objetivos la creación, por medio de la escuela, de un nuevo fermento de nacionalidad, necesario para la difícil articulación del Estado nacional (...). El atributo de *laica* que se aplicó a la nueva educación promovida por el régimen liberal ecuatoriano vino así a identificarse con un concepto de *patria* que resumía el ideario liberal y debía erigirse en elemento simbólico de identidad e integración nacional (2018: 233).

Si la Revolución Liberal trajo consigo los presupuestos antes señalados, la posterior Revolución Juliana de 1925³ representó la defensa de los intereses de los sectores populares, algunos organizados desde hacía tiempo en sociedades políticas que luchaban por reivindicaciones económicas y menores jornadas de trabajo. La Revolución Juliana, que habló del “hombre proletario” y planteó importantes transformaciones, actuó como “bisagra entre el siglo XIX y XX”, al tiempo que abrió una nueva etapa de la historia ecuatoriana (1925-1948), caracterizada, como señalé, por una gran diversificación y crisis económica y política.

Ahora bien, no se puede omitir que entre 1925 y 1948 se consolidó la participación política popular y de los sectores medios. Los historiadores Maiguashca y North explican este fenómeno no únicamente como el resultado de las contra-

² Sobre el laicismo y los debates que se suscitaron al respecto, véase el interesante trabajo de Rosemarie Terán Najas, *Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación* (2017).

³ La Revolución Juliana fue la reacción de un grupo de militares en contra de la llamada “oligarquía plutocrática” que gobernó el país de 1912 a 1925 y que llevó a que la “utopía liberal” experimentara un retroceso. Expresión de una poderosa y desprestigiada banca guayaquileña, la oligarquía plutocrática, con una política económica antipopular, creó un clima de agitación social que desencadenó la movilización militar en su contra.

dicciones entre las élites regionales. Ambos también consideran el papel crucial de otros sectores de la sociedad, principalmente artesanos, obreros y las clases medias (1991).

Desde el punto de vista social, si ya desde la Revolución Liberal, el Estado, los políticos, los intelectuales y los religiosos dirigieron su atención a la “cuestión social”, entre 1925 y 1948 se consolidó una afanosa preocupación por ese campo. También se debe indicar que, si bien el Ecuador no conoció la “Revolución Industrial”,⁴ de todas maneras la “cuestión social” en el país se originó a finales del siglo XIX y principios del XX (Paz y Miño, 2012).

En ese contexto, se abrió “un marcado interés del Estado por atender una diversidad de demandas sociales”. ¿Qué razones tuvo el poder central para mostrar una cierta atención preferente por ese campo? Ver dicho interés o preocupación solamente como resultado del enfrentamiento entre el poder religioso y el civil, deja de lado otras razones muy importantes, como la presión que ejerció la organización popular por un reordenamiento de lo social por parte del Estado. Asimismo, olvida el interés modernizante que evidenciaron ciertos sectores, o el proceso de neutralización estatal de la protesta popular a partir de la “reglamentación social” esperada (Fernández, 2024). Con el fin de atender las demandas sociales que reclamaban distintos sectores, el Estado puso en marcha un programa social amplio que, dadas sus características, llevó a la institucionalización estatal de la “cuestión social” (Paz y Miño, 2013).

Habría que preguntarse acerca del contenido de la “cuestión social”, es decir, sobre lo que se debatió intensamente en estos años. Las ideas que giraron en torno a ella provinieron de:

Las políticas sociales, instauradas en estos años, consolidaron y, al mismo tiempo, fueron portadoras de 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. Algunas de estas ideas se encontraban profundamente imbricadas en la ideología liberal que, bajo la influencia de los movimientos positivistas, y junto con los avances científicos de la medicina, fue portadora de otras formas conceptuales de aprehensión de los problemas sociales (Fernández, 2013: 16).

⁴ En Europa la “cuestión social”, en términos generales, surgió en la Revolución Industrial que motivó la preocupación de ciertos sectores de la sociedad por las malas condiciones de vida de los obreros.

En ese ámbito de preocupaciones sociales, el Estado puso en práctica un modelo de asistencia pública, dirigido a atender la salud y poner en marcha una serie de medidas higienistas que debían ser incorporadas por la población. Se debe indicar que por lo anteriormente señalado se integra el concepto foucaultiano de *biopoder*, que implica un ejercicio de poder sobre las poblaciones “provisto de una envoltura de intencionalidades políticas”.

Sin embargo, el interés por lo social estuvo asociado con otras preocupaciones. En medio de una fuerte y novel corriente de indigenistas que debatió respecto de las características físicas, mentales y “espirituales” de los nativos habitantes, un “discurso civilizatorio” de corte homogeneizador, demandó al Estado y a la sociedad el interés por las “condiciones miserables” en que se debatía la vida de esta población en esos años. Así, entre 1920 y 1950 “el indigenismo en el Ecuador se instaló como una importante corriente de reflexión sobre los indígenas, cuyo contenido refiere sobre todo a asimilación cultural, regeneración y paternalismo” (Fernández, 2024: 182).

Frente a lo expuesto, queda claro que el campo de lo social estuvo caracterizado por una compleja dinámica, portadora de una nueva concepción de ciudadano y basada en el paradigma de los nuevos saberes desarrollados en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: el darwinismo social, el nuevo discurso médico y psicométrico, y el movimiento higienista y salubrista. También aparecieron dos formas de explicar los problemas que aquejaban a la nación: una corriente biologista, que atribuyó a las características biológicas de la población sus problemas, y otra de raíz cultural “basada en una falta de educación” (Clark, 1999: 16).

En realidad, se vivía un período de consolidación de la difusión de las nociones racistas derivadas del darwinismo social de Spencer. Como es bien sabido, el pensador inglés extrapoló al universo social los conceptos biológicos de selección natural y supervivencia del más apto. No obstante, surgieron matizaciones en el debate, ya que se discutió un racismo que incorporó la noción de regeneración racial (Clark, 1999). Ésta, en contraste con la idea de exterminio biológico, propuso la “rehabilitación biológica y cultural de los indígenas” y el “desarrollo biogenético preventivo de los mestizos” (Fernández, 2018).

La “Escuela Tradicional”

Si la educación fue vista como una herramienta para abordar los problemas sociales que afectaban a la nación, es pertinente cuestionar el rol que se le dio en esta

etapa. Durante la Revolución Liberal la escuela se pensó, principalmente, como instrumento de transformación de los viejos imaginarios confesionales colectivos. Éstos debían ser relevados por unos nuevos, basados en el principio laico del liberalismo. Sin embargo, durante los años que aquí se analizan, los pedagogos de la época —manifiestos intelectuales— esgrimieron que la escuela debía estar direccionada a la formación de ciudadanos robustos, vigorosos y vitales, capaces de llevar adelante al país por la senda del progreso y la prosperidad. Así. Fernando Chaves, una de las voces prominentes, planteó por ejemplo que:

La enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres *vitalmente perfectos*. Lo demás, *la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el 'buen ciudadano' serán atendidos después*. Antes de poner la turbina necesitamos alumbrar el salto de agua” (Chaves, 1931: 28).⁵

Esta mirada claramente biologicista respecto de la formación y la enseñanza muestra ya la orientación que se le dio a la escuela entre 1925 y 1948. Si durante la Revolución Liberal se vivió una educación acorde con los presupuestos educativos instruccionistas herbartianos —que convivió con la escuela de los viejos preceptos educativos—, al indagar más en esta época de estudio emerge una escuela que norma su actividad bajo una serie de procedimientos educativos que terminaron interactuando en lo que se dio en llamar “Escuela Tradicional”. Según Gonzalo Abad, intelectual de la época y crítico de ese sistema de educación, la Escuela Tradicional se organizaba alrededor de tres “principios pedagógicos” que los docentes usaban para imponer el orden: el “principio de autoridad despótica del maestro”; el “principio de jerarquía”, que a su vez somete al maestro; y el “principio de coacción” para imponer a los alumnos códigos de conducta establecidos por el sistema (Abad, 1936: 49).

Al respecto se debe indicar, por un lado, que la Escuela Tradicional fue un concepto acuñado por los representantes de las nuevas pedagogías que aparecieron a finales del siglo xix y principios del xx.⁶ Mediante su denominación se buscó desprestigiar procedimientos educativos inmediatamente anteriores a sus propuestas pedagógicas. Por otro lado, en Ecuador también surgió una campaña de desacreditación en contra de la Escuela Tradicional en medio del encandilamiento que provocaron los nuevos registros pedagógicos que sostenía la Escuela

⁵ Énfasis añadido.

⁶ Como se sabe, estas nuevas pedagogías están identificadas con diferentes denominaciones: Escuela Nueva, Escuela Progresista, Escuela Escolanovista o Escuela Activa.

Nueva. De este modo, si Abad se refirió en esos términos a la Escuela Tradicional, Reinaldo Murgueytio —otro pedagogo destacado de la época— ofreció el siguiente testimonio, a partir del cual denunció no sólo los atropellos a los que eran sometidos los niños y las niñas en el aparato escolar, sino, haciendo un paralelismo, las injusticias de una sociedad que es retratada en franca decadencia.

Cuando hacemos un examen introspectivo de nuestra vida infantil en la escuela primaria (...) solemos sentir un estremecimiento de dolor, de angustia y, quizás, de venganza, porque no pudimos vivir como niños en un ambiente de sana alegría y de elevación espiritual. De las fatigosas e insulsas lecciones recitadas de memoria no nos ha quedado nada; de la influencia, dirección y sugerencias de los maestros, no conservamos nada, pues nada de valor constructivo de nuestra personalidad nos dieron; del terrible régimen disciplinario, casi bárbaro en lo que se refiere a castigos, lo revivimos íntegramente, hasta en sus insignificantes detalles, produciéndonos siempre un sentimiento de terror y de malsana venganza, no tanto contra los hombres sino contra la época histórica que nos cupo vivir. El ambiente de la escuela siniestra se respiraba fatalmente en el hogar, en la calle, en la ciudad, en el gobierno, en toda agrupación orgánica. La intriga vivía en la escuela como en todas partes; la adulación a los “superiores” era un modo de ser natural entre los alumnos, lo mismo que en el cuartel, la oficina, o el taller, el gobierno; la envidia, causando tantos estragos por doquier, y, habiendo intriga, envidia e injusticia, tenía que imperar un régimen de tiranía y de terror en la escuela como en el País entero (Murgueytio, 1929: 39).

El carácter de la “Escuela Nueva”

Si la Escuela Nueva puso en cuestión los contenidos y, sobre todo, las prácticas de la denominada Escuela Tradicional, surge la necesidad de indagar sobre los principios y las técnicas pedagógicas que sustentaron sus exponentes y que los condujeron a concebirlas desde una óptica revolucionaria. En realidad, la Escuela Nueva “no representó un fenómeno unitario delimitado claramente”, sino que se trató de un “vocablo genérico” que agrupó a una gran diversidad de tendencias pedagógicas ofrecidas por sus representantes (Moreno *et al.*, 1971: 419). Éstos asumieron algunos principios pedagógicos básicos que fueron aceptados por todos. Por otro lado, la Escuela Nueva no significó un quiebre histórico pedagógico en la extensión del fenómeno. En realidad, se alimentó de la pedago-

gía roussoniana del siglo XVIII, que planteó a la niñez como eje fundamental del sistema escolar. En consonancia con ello, John Dewey, uno de los más notables representantes de este movimiento, señaló que: “Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la tierra al sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organiza” (Dewey citado en Moreno *et al.*, 1971: 428-429).

Empero, el carácter roussoniano de la Escuela Nueva también se hizo sentir en el interés de los escolanovistas de mostrar al niño en medio de la naturaleza y en un aprendizaje basado en su actividad, fundamental principio sostenido por el filósofo francés (Moreno *et al.*, 1971).

Sin embargo, la Escuela Nueva también vino cargada de novedades. Al colocar a la niñez en el centro del interés pedagógico, esta forma de instrucción no fue pensada sólo desde el punto de vista filosófico, sino en medio del influjo que las modernas ciencias humanas ejercieron sobre los representantes escolanovistas. De su influencia surgieron las distintas tendencias pedagógicas del movimiento (Sáenz, 2003).

Ovide Decroly: pedagogía genético-biológica

En el caso ecuatoriano, de entre los varios representantes de la Escuela Nueva,⁷ Ovide Decroly fue quien despertó mayor interés,⁸ no sólo entre los intelectuales pedagogos de la época, sino entre gran parte del conglomerado de maestros ecuatorianos. Sus ideas fueron asumidas a la manera de una praxis pedagógica, casi —podría decirse— de carácter militante.

Como se sabe, Decroly planteó su reflexión pedagógica invocando la filosofía, la psicología, la medicina, la psiquiatría y el darwinismo social.⁹ El amplio campo de saberes en que incursionó devino en una reflexión pedagógica de ca-

⁷ Entre los más importantes John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, María Montessori.

⁸ La pedagogía decrolyana también ejerció una enorme influencia en Colombia, país en el cual, esta corriente, entre otras razones, empató, como ocurrió en el caso ecuatoriano “con los discursos de reforma educativa de los médicos (...) con nociones (biologismo y darwinismo social, selección natural o selección social) que también hacían parte de los discursos sobre la degeneración de la razas (...)” (Sáenz *et al.*, 1997: 331).

⁹ También fueron multidisciplinarios otros representantes de la Escuela Nueva, como John Dewey, Édouard Claparède o Adolphe Ferrière,

rácter genético-biológico, referida a un contenido que postuló que los factores hereditarios y ambientales determinan el porvenir de la niñez. Así —y sobre la base de la importancia que le dio a la herencia—, la educación pensada para los niños debía estar direccionada a que la escuela les proveyera de habilidades manuales, bajo el supuesto racista y clasista de que se debía formar una mayor cantidad de niños aptos para el trabajo manual, en comparación con los pocos destinados a dirigir las sociedades (Sáenz, 2003).

Su pedagogía también reclamó la clasificación física y psíquica de cada niño. Dicha medida debía fundamentarse en la estadística y en exámenes biológicos y mentales idóneos. Decroly negó que los niños fueran “hombres en miniatura”, por lo que les correspondía características específicas, distintas a las de los adultos. Su lema “para la vida y por la vida”, recoge el principio pragmático de que el fin fundamental de la escuela es “el desarrollo y conservación de la vida”. Desde el punto de vista de la metodología, defendió una enseñanza basada en lo que consideró “necesidades esenciales de la vida de los niños”, que inspiró el diseño de sus famosos “centros de interés”. A todo ello sumó la idea de la “globalización”, es decir, el planteamiento de que los niños captan fácilmente conjuntos o generalidades, al tiempo que manifiestan dificultades en la aprehensión de los detalles. Estos aspectos debían ser tomados muy en cuenta por los maestros en los procesos de enseñanza.

La apropiación decrolyana en Ecuador

Al permear enérgicamente la Escuela Nueva —y, específicamente, la pedagogía decrolyana— en el ambiente educativo ecuatoriano de la época, la Escuela Tradicional que heredaron los maestros en 1925 fue gravemente impugnada por varios intelectuales reputados. Durante la Revolución Juliana, un grupo de maestros vanguardistas y militantes socialistas demandó públicamente al Estado por cambios educativos. Ya en 1914, el político e intelectual Alfonso Espinosa Tamayo había publicado una dura crítica en contra del sistema escolar liberal, del que habló en los peores términos: niños hacinados en las escuelas, pobres condiciones laborales de los maestros y descentralización educativa. Así, los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva se fueron instalando, de manera progresiva, en los intersticios de un sistema educativo en crisis, circunstancia que otorgó a los pedagogos vanguardistas un papel protagónico. Autodidactas, iniciaron por cuenta propia, a partir de ensayos aislados, la puesta en práctica de

la Escuela Nueva decrolyana en las aulas escolares. Entre los más influyentes se encontraban Emilio Uzcátegui, Leonidas García, Leopoldo N. Chávez, Abelardo Flores, César Silva, Luis R. Bravo, Manuel Utreras Gómez, César Mora, Fernando Chaves, Ernesto Guevara Wolf, Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Abad. Estos intelectuales debatieron intensamente las nuevas pedagogías en las revistas de la época; entre ellas, la prestigiosa *Educación* se constituyó en un medio cardinal para la difusión de los postulados de la Escuela Nueva.

Cabe entonces formular la siguiente pregunta: ¿por qué la pedagogía decrolyana llegó a institucionalizarse en el aparato escolar público del país? Si atendemos a su carácter biólogo-genetista, éste se ajustó a las transformaciones culturales que el Ecuador experimentaba en aquellos años. No de otra manera surgieron diferentes modos de concebir el gobierno de las personas. Fue un momento en el que los individuos eran pensados como seres adscritos a poblaciones y en consecuencia, sus destinos ya no fueron pensados en términos religiosos, sino médicos, psicológicos, biológicos e higienistas. En ese marco, “la pedagogía biólogo de Decroly, provista de las nuevas visiones científicas acerca de la vida, no sólo que fue funcional a las nuevas concepciones acerca de la población, sino que sirvió para reforzarlas” (Fernández, 2018: 207).

Por ejemplo, el intelectual Fernando Chaves debatió de manera intensa sobre cuestiones relativas a fines educativos vinculados con lo “biológico y lo orgánico, el cuerpo y la población”, cuestiones que remiten a caracterizaciones de orden corporal. Por supuesto, estas reflexiones no surgieron de forma aislada, sino que guardaban afinidad con la perspectiva genético-biológica decrolyana, que, entre otras consideraciones, abogaba por una enseñanza basada “en la estadística y en el examen físico y psíquico del niño”.

Ahora bien, es muy probable que el interés mostrado por la pedagogía decrolyana hubiera conducido al presidente José María Velasco Ibarra a decretar, el 3 de abril de 1935, oficialmente instaurada la Escuela Nueva en el sistema escolar nacional: la llegada al país del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero, quien trajo consigo la experiencia de su ensayo decrolyano en el Gimnasio Moderno de Bogotá; el Congreso Pedagógico de Educación Primaria y Normal de 1930, que apostó por la modernización educativa; y la visita al Ecuador en ese mismo año de Adolphe Ferrière, quien asesoró a los representantes del Congreso en asuntos concernientes a la aplicación del método decrolyano tal como consta en su libro *La Escuela Activa en América Latina* (s/f) son signos de ese interés.

El Decreto prescribió:

Que todas las escuelas primarias de la República deberán situarse en los alrededores de los centros poblados, en áreas tan sanas como sea posible dentro de las condiciones momentáneas de cada lugar.

Dichas áreas deberán tener una extensión no menor de cien metros cuadrados por cada niño matriculado, ofrecer posibilidades de ensanche para los casos de aumento de población, y abarcar siempre una hectárea como mínimo.

Los edificios allí construidos deberán estar distanciados de la calle pública, ofrecer todas las ventajas de la escuela al aire libre.¹⁰

Debido al afán que mostraron los representantes de la Escuela Nueva por llevar y anclar sus postulados a nivel mundial, creando para este propósito todo un aparato institucional de divulgación, el Ecuador fue el primer país en América Latina en adherir a la Oficina Internacional de Educación Nueva de Ginebra. Así, en el centro de las nuevas prácticas discursivas pedagógicas, los principios de las pedagogías reformadas en el país fueron objeto de un interés que se acrecentó cuando el Estado puso en marcha la institucionalización del método Decroly en las escuelas.

Sin embargo, este nuevo paradigma no fue aceptado monolíticamente. Vino acompañado de la oposición de algunos padres de familia, que reclamaban por técnicas disciplinares tradicionales basadas en el castigo —que “encausarían” los comportamientos infantiles—, y de un grupo reducido de maestros adversos a la aplicación de “métodos extranjerizantes”, ajenos a las que consideraban las “naturales” características del sistema escolar nacional. Empero, la “adecuación social” al nuevo discurso pedagógico se impuso, aunque a retazos.

La “biología de la nación” y su bienestar

Al apropiarse del nuevo discurso pedagógico, el Estado estaba dirigiendo su atención a la biorregulación de la población, en un momento donde se demandaba la formación de individuos sanos, fuertes y productivos. Funcionales, pues, a las necesidades de un país que se encontraba en grave crisis. El interés biológico —y también cultural— por la población se alimentó del discurso higienista,

¹⁰ Decreto número 53 de J. M. Velasco Ibarra de 3 de abril de 1935 concerniente al establecimiento de la Escuela al Aire Libre en el país. Este Decreto tuvo como antecedente los experimentos que el gobierno venía llevando a cabo en el campo educativo en los primeros meses de su administración (Citado en Hurtado, 1935: 7).

del darwinismo social y de la psicología eugenésica, cuyos más importantes seguidores armaron una serie de propuestas destinadas a resolver los problemas que, según ellos, aquejaban a la población ecuatoriana.

Ahora bien, no todos los seguidores del darwinismo social se adhirieron a la corriente de la misma forma. Hubo algunos más dogmáticos, quienes, al igual que Spencer, propusieron la sobrevivencia del más apto, planteando a ultranza la defensa del libre funcionamiento de las “leyes de la naturaleza”. Hubo también otra corriente, de carácter ambientalista, que planteó la posibilidad de reversión de deficiencias y malformaciones a partir de la aplicación de una serie de medidas.

No es un problema de ‘inferioridad racial’ —decía el pedagogo cuencano José Vicente Andrade— como para pensar en la conveniencia de la eliminación del bloque campesino en la consabida forma de carne de cañón u otras similares [...] es un problema de taras ancestrales heredadas, de insalubridad, alcoholismo y desnutrición (Andrade, 1942: 62).

Así se disparó todo un discurso salubrista, higienista y biologista, que demandó al Estado su actuación, al tiempo que éste creaba una serie de instituciones de asistencia pública, asumiendo responsabilidades que antes estaban en manos de la filantropía.

El interés por intervenciones modernas en la población aparece reflejado en un artículo publicado en el semanario político socialista *Baluarte*, donde se manifiesta que:

Actualmente, fuerza es decirlo, la buena voluntad, el entusiasmo, siguen aisladamente caminos diferentes y a menudo no los mejores; Gota de Leche, Dispensario de Niños, diversos Asilos de infancia desvalida, que de rectificaciones y supresiones necesita vuestro funcionamiento. No es del caso, por ahora, justificar este criterio desfavorable respecto de las pocas obras de protección infantil, las que al fin al cabo, algún servicio prestan como plantas exóticas que son de nuestro individualismo estéril, que no nos ha permitido contar siquiera con un pobre hospital de niños en la capital de la República (...) Es inaplazable la organización de la Oficina Nacional de Protección Infantil, organismo técnico que se levanta hoy con firmeza inamovible, en muchos países de América, de condiciones higiénicas y sociales, similares al Ecuador; esta oficina *central*, es la única capaz de presidir y vigilar el movimiento nipiológico de un país, con los halagadores resultados que rinden las normas científicas adquiridas tras sinnúmeros fracasos (Bastidas, 1932: 12).

El texto es elocuente: frente a la empresa individual filantrópica, con resultados altruistas inconsistentes y escasos, se propone un Estado que, desde una perspectiva centralizadora, cree las condiciones propicias para atender eficazmente los problemas poblacionales que atañen a la niñez desvalida. Éste es un momento en el que siguiendo a Foucault: “La población y su bienestar se convierten en el tema central del gobierno con fines de control social. El control de poblaciones para asegurar la obediencia política y una fuerza de trabajo dócil y útil en relación con las demandas del capitalismo naciente (...)” (Foucault citado en Marshall, 2001: 19).

Bajo la influencia del darwinismo social, el interés se concentró en la biología de la nación, dando lugar a que se constituya un grupo importante de discursos que hablaron, entre otras cuestiones, de las “condiciones biológicas de los alumnos”. En ese tenor, los higienistas se interesaron en el análisis corporal de los niños en el afán de establecer sus características médicas. El empeño estuvo direccionado a determinar las causas de las anomalías físicas con el aparente fin de tomar correctivos en orden a revertir procesos de degeneración racial.

Los resultados que arrojó el examen sobre la nutrición general de 611 menores (hombres y mujeres) “seleccionados para la alimentación escolar” fueron “indicadores de una impresionante inferioridad somática” (Servicios de Higiene Escolar de la República, 1943: 22).

Así lo demuestra el siguiente cuadro, tomado del mismo *Boletín de los Servicios de Higiene Escolar de la República*, y elaborado sobre la base de mediciones antropométricas referidas al peso y la talla, signo del grave estado nutricional en el que se hallaban los examinados.

	Peso (en kilos)		Talla (en cm)	
	H	M	H	M
6 años	18.0	17.1	105	105
7 años	18.1	19.4	108	108
8 años	20.4	20.00	114	112
9 años	21.6	21.7	115	117
10 años	23.6	23.5	116	123
11 años	24.7	25.7	126	124
12 años	27.5	28.9	129	133

Según los técnicos, los números resultantes estaban “muy por debajo de las cifras consideradas como normales”. Al tiempo que señalaron que las causas de tan negativos resultados se debían a las siguientes razones: “Deficiente alimentación, malas condiciones de la vivienda, ignorancia sanitaria familiar, ausencia de inmunización específica preventiva (vacunas), deficiente saneamiento del suelo y del agua, desorientación de la eugenesia y de la puericultura, trabajo prematuro, las defectuosas condiciones de las aulas y mobiliario escolar, etc.” (Servicios de Higiene Escolar de la República, 1943: 19).

El debate entonces fue intenso, médicos, salubristas e higienistas presionaron por redefiniciones en el campo de lo social, al tiempo que el Estado creaba una serie de instituciones de asistencia social como el Ministerio de Previsión Social y Trabajo (1925) y decretaba una serie de edictos: la Ley de Asistencia Pública, la de Sanidad, la de Jubilación y la de Montepío Civil, y reglamentaba el trabajo de mujeres y menores y de protección a la maternidad.

La instrumentalización de la escuela: la aplicación del método decroly

Formados en los nuevos conocimientos de sus disciplinas, médicos e higienistas buscaron instrumentalizar la escuela como uno de los medios para impulsar sus proyectos de asistencia médica y sanitaria en beneficio de la población. Las nuevas pedagogías, ya concebidas como salubristas en Europa y Estados Unidos, refrendaban sus propósitos (Fernández, 2018). En términos biológicos, acogieron el discurso de una escuela “higienizada”. La higiene:

(...) tiene mucha importancia porque sirve de base para que la enseñanza (...) se haga en las mejores circunstancias, en las circunstancias favorables que se necesitan para la eficiencia y rendimiento de los alumnos. Por el mismo hecho de que los escolares viven una larga etapa de su vida en los claustros educacionales es justo y hasta humano rodearles de los medios adecuados, de acuerdo con las normas más elementales de higiene, para que no sufra en lo mínimo la evolución normal de su organismo ya desde el punto de vista físico como desde el punto de vista psíquico, sabiendo que el segundo es consecuencia del primero (Zurita, 1937: 79).

En el marco de esas influencias, el aparato escolar acogió una serie de programas “concebidos en términos hospitalarios, salubristas y alimenticios” que,

aunque restrictivamente, derivaron en la conformación de una escuela que se pretendió medicalizada e higienizada. Fueron años en los que el Estado creó la Dirección General de Higiene Escolar, el desayuno escolar y un programa médico al interior de las escuelas, que incluyó la enseñanza de la higiene, el examen médico y la ficha escolar.

La apropiación decrolyana estuvo precedida de estas innovaciones que, por lo tanto, la antecedieron, pero con las que entró en interdependencia, dado el carácter del modelo educativo y las discusiones de los intelectuales del país, que aún debatían sobre degeneración y regeneración racial. En términos generales, los pedagogos intelectuales, apegados a un racismo de corte ambientalista, defendieron la escuela como instrumento a partir del cual prevenir y reencaminar trastornos genética o ambientalmente adquiridos. En medio de una sociedad llena de desigualdades, se depositaron en la escuela responsabilidades que rebasaban las que le fueron propias a la Escuela Tradicional. El maestro debió interactuar con el médico, el psicólogo y el higienista, quienes ingresaron a las aulas escolares como resultado de los nuevos discursos.

No se pasó por alto que la pedagogía decrolyana planteó una educación que pensó en todas las variables que intervenían en el proceso educativo: cada uno de esos elementos formaba parte de un modelo que movilizó las concepciones en relación con el niño, el maestro, los objetivos, los contenidos, la evaluación, la disciplina, los recursos didácticos, la moral y los espacios escolares (Moreno *et al.*, 1971).

El interés por la pedagogía decrolyana también quedó manifestado en la gran cantidad de trabajos que se escribieron sobre sus idearios y su creador. Estos documentos fueron utilizados, junto con otros recursos, para promover el método al interior de las aulas escolares. Si bien el reconocido pedagogo Emilio Uzcátegui no publicó una reflexión larga sobre Decroly en estos años, sí fue uno de sus más importantes adeptos: mediante la revista *Educación* abogó permanentemente por su puesta en práctica. Fernando Chaves, quien incursionó en los campos de la educación, la política y la literatura, fue, con Uzcátegui, otro de los más influyentes operadores de los principios pedagógicos decrolyanos. Sin embargo, a pesar de demandar su puesta en marcha en el Ecuador, arremetió contra la idea decrolyana relativa a que la mayoría de la sociedad humana está compuesta por trabajadores manuales. Adepto a ideas socialistas, señaló lo siguiente: “En América del Sur no tenemos por qué atender a los prejuicios burgueses que gritan que se adscriba al niño a la máquina embrutecedora o a la gleba estéril” (Chaves, 1931: 27). Según él, pretender hacer de los niños obreros “a la larga perjudica a la vitalidad de la raza”.

La discrepancia de Chaves con Decroly en ese aspecto no tuvo otros adeptos. Por el contrario, el método decrolyano que contuvo el principio de “niños en actividad” y que sostuvo la concepción pragmático-biológica de la educación, fue funcional a la idea socialmente sostenida de “enseñar a trabajar y a usar las propias cosas con abnegación e interés” (Murgueytio, 1935). Este presupuesto se planteó en consonancia con la crisis del modelo agroexportador cacaotero, suscitado por la depresión de la posguerra.

Pero también la escuela decrolyana que, se entiende, atendía el bienestar corporal del niño, so pena de perturbar su adaptación al medio y su desempeño psicológico, encajaba con los paliativos sociales que las élites trataban de suplir a los sectores populares, cuestión que enlazó con el interés por la “cuestión social” suscitada con urgencia a partir del gobierno reformista juliano de Isidro Ayora.

En consonancia con la pedagogía reformada del belga, el mismo Chaves habló de la clasificación de los escolares, la homogeneidad de los grupos, la limitación de la matrícula, la coeducación, la actividad autónoma de los alumnos, el horario escolar, el lugar de ubicación de las escuelas y sus características, el juego, las excursiones, el papel de los maestros y los padres, la disciplina de la confianza, y los recursos didácticos. Al convocar cada uno de esos aspectos concernientes al ámbito escolar decrolyano, este autor, que acata el nuevo repertorio pedagógico, convoca una escuela que, en realidad, proponía someter al niño a técnicas disciplinarias modernas, hechas para dirigir sus comportamientos en función de los intereses estatales y de las élites.

Por ello, no está de más preguntarse qué tan exitosa fue la puesta en práctica de la nueva pedagogía en el Ecuador. A pesar de la crisis que vivió el país durante los años de estudio, el debate respecto de la Escuela Nueva fue constante. En ese sentido, en los informes de los ministros de educación al país ésta aparece como un asunto del que regularmente se discute. Sin embargo, ya en términos de su puesta en acción, las inconsistencias fueron una constante: su aplicación no llegó a todo el país, aunque algunos ensayos relevantes fueron llevados a cabo en escuelas y colegios de las principales urbes del Ecuador. En otros espacios nacionales esto no ocurrió. Por ejemplo, en áreas rurales de niños campesinos indígenas, donde se pensó en una “escuela de espíritu indígena” (Fernández, 2024), que se propuso debía armarse en función de sus “características biológicas” y culturales. Así, los pueblos indígenas eran pensados en términos de un conglomerado separado de la nación al que había que adscribir siguiendo el modelo de educación rural mexicana.

Como ya se mencionó, las ideas decrolyanas fueron ampliamente debatidas y la reflexión en torno a la niñez, intensa. En ese sentido, el país vivió una etapa de reconocimiento de sus especificidades psíquicas y biológicas y de superación de la idea del niño visto como adulto en pequeño, algo que todavía imperaba. En relación con la clasificación y homogeneización de los niños por grupos, se recurrió a mediciones psicométricas y antropométricas realizadas en los pocos laboratorios hechos ex-profeso. Y es que Decroly desde “su concepción genético-biológica, pensó en una educación que considerara las características físicas y mentales de los niños, con lo cual se viabilizaba esa escuela ‘hecha a la medida’, o encaminada a la individualización de la enseñanza” (Fernández, 2024: 189). De hecho, se habló de niños anormales frente a normales, es decir, de niños cuyas mediciones psíquicas o físicas coincidían o no con lo que se consideraba curva estadística normal.

Pero no sólo el niño activo —y su clasificación y homogenización— despertó la atención del Estado y los pedagogos. Decroly pensó en la forma y uso que debía hacerse de cada uno de los elementos que formaban parte del proceso educativo. Desde sus propuestas surgieron:

Otras versiones de organización escolar; matrices disciplinarias renovadas; herramientas de evaluación escolar disociadas de la cultura del *logos*; un enseñar colgado en la actividad espontánea del niño; un aprender que convocó al desarrollo de habilidades prácticas y manuales de los niños; una moral y una ética de la existencia dirigida al compromiso del niño con la vida social y colectiva y una organización disciplinaria del espacio o “arte de las distribución” de los individuos en él y de los tiempos escolares (calendarios y horarios) concebidos como operaciones para que se realicen los aprendizajes que se querían fijar (Fernández, 2018: 235).

Frente a lo señalado, la profesora Marieta Picco, inspirada en Decroly, sostenía que la organización escolar debía referir a la:

Escuela como vivienda de los niños en comunidad, a las condiciones del edificio, a las del mobiliario, material y útiles de enseñanza, a la edificación del local, su orientación, forma, dimensión, ventilación, iluminación de las salas de clase y de todos los agentes que pueden alterar la salud, según el lugar donde esté ubicada la escuela (Picco, 1932: 83).

De esta cita se desprende la demanda de una escuela salubrista, donde los niños pudieran alcanzar el fortalecimiento biológico tan anclado en el imaginario

de los intelectuales ecuatorianos de la época. Sobre estas escuelas, el reconocido pedagogo César Mora —gran adepto a la pedagogía nueva— señalaba que: “El local escolar arreglado para alojar auditorios receptivos se ha de transformar, íntegramente, en espacios cerrados o abiertos, donde todas las circunstancias estarán invitando a derramar actividad; la escuela será entonces, laboratorio, taller, granja y fábrica” (1927: 5).

Un análisis de la cita muestra —asumido el principio escalonovista de la importancia de tener a los niños en actividad— el interés por organizar una escuela donde los alumnos dedicaran parte de su tiempo a trabajar. En realidad, se esperó formar en esos espacios una población productiva, hecha para el trabajo manual y provista de instrumentos idóneos para enfrentar, se dijo, dignamente la vida futura.

Pero el interés por el trabajo no sólo correspondió a esos objetivos. Detrás de aquella idea descansaba, implícito, el criterio de trabajo como bien moral de la nación. Y es que en esta etapa se redefinió el viejo concepto “antitético cristiano de lo bueno y lo malo”, y se concurrió a las “costumbres decentes en las relaciones sociales”. Entonces, se pensaron otros códigos “dentro de los cuales el apego al trabajo, individual y colectivo, fue convertido en *leitmotiv* de ese nuevo universo moral que se impulsaba y que concernía a una ética social” (Fernández, 2018: 255).

Si el apego al trabajo estuvo pensado de esa manera, el cuidado del cuerpo tampoco fue planteado en un solo sentido: en medio del interés por la salud y la higiene, su atención fue demandada también como una forma de responsabilidad social, a la consecución de fines identitarios positivos.

Frente a lo señalado, se puede indicar que los objetivos educacionales que se plantearon influyeron no sólo al campo escolar, además de éste repercutieron en lo social, lo económico y lo político. En lo social referido a la salud, a la higiene, y a la “regeneración racial”. En lo económico, a forjar a una población vigorosa y productiva conforme a las demandas del sistema capitalista de producción, comprometida con el desarrollo del país. Y el político, a constituir un ciudadano cívico, dispuesto a comportarse conforme a determinados cánones sociales. De tal manera que los objetivos educacionales “no se pueden entender en forma aislada, ya que en realidad muestran encadenamientos y nexos que remiten a redención social, a responsabilidades económicas y políticas con el propósito último de gestar desde la escuela una masa trabajadora hecha para labores manuales que tradicionalmente se entendieron le correspondían” (Fernández, 2018: 208).

Conclusiones

Con el interés por aportar algunas reflexiones que contribuyan a explicar —atendiendo sobre todo al protagonismo de la educación— las correlaciones entre transformación escolar y cambio social, este trabajo se ha enfocado en entender el papel asignado a la educación en un momento donde irrumpió en Ecuador el interés por la “biología de la nación”. En ese empeño, se ha podido constatar cómo el campo de lo social experimentó un proceso de modernización, cuyos protagonistas —médicos, higienistas y salubristas— se movilizaron para denunciar los signos corporalmente enfermizos, que presentaban una proporción significativa de ecuatorianos, y las medidas que se deberían tomar en cuenta para su solución.

En ese marco, entre otros recursos, se convocó a la escuela como medio para transformar viejos comportamientos sociales por otros nuevos, que pudieran subvertir los procesos de degeneración racial, resultado de la mala alimentación y de las pésimas condiciones de higiene. En medio de tales circunstancias sociales apareció en el sistema escolar ecuatoriano la Escuela Nueva decrolyana. Ésta, influida por el darwinismo social, planteó una pedagogía genético-biológica que exigió el examen bio-psíquico del niño, con fines de clasificación. Fue una escuela paidocéntrica, activista y vitalista, objetivada en nuevos programas educativos que consideraban los intereses del niño y planteaban nuevos métodos de enseñanza. Funcional a los intereses sociales que demandaba el país en ese momento, el decrolyismo también lo fue a objetivos económicos y políticos que se propusieron, de manera interesante, interconectados con los sociales.

Fuentes

- Abad, G. (1936). La disciplina. *Educación*. v y vi, 6-18.
- Andrade, J. (1942). ¿De qué manera la escuela rural podrá incorporar a la cultura nacional al niño y al adulto campesinos? *Labor*, (1), 57-79.
- Bastidas, A. (1932). El problema infantil ecuatoriano. La Oficina del Niño. *Baluartes, Semanario Político Socialista*, (1), 1-12.
- Chaves, F. (1931). Ideas sobre la posición actual de la pedagogía. *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, (59-61), 25-31.
- Chaves, F. (1932). Ideas sobre la posición actual de la pedagogía. *Educación*, (62-63), 24-29.
- Ferrière, A. (s.f.). *La escuela activa en América Latina*. Bruno Del Amo.
- Hurtado, C. (1935). *Informe del Ministro de Educación a la Nación*. Talleres Gráficos Nacionales.

- Mora, C. (1927) Hacia la Escuela Nueva. *Educación*, (17), 3-8.
- Murgueytio, R. (1929). Un nuevo aspecto de la educación. *Educación*, (43-44), 39-47.
- Murgueytio, R. (1935). El estandarte del magisterio nacional no ha sido arriado. *El Comercio*, (3).
- Picco, J. (1932). Organización escolar. *Educación*, (66-67), 78-85.
- Servicios de Higiene Escolar de la República (1943). Condiciones biológicas del alumno según las observaciones efectuadas por el personal técnico de higiene escolar de la República. *Boletín de los Servicios de Higiene Escolar de la República*, (20), 22-24.
- Zurita, M. (1937). Un capítulo de higiene escolar. *Horizontes*, 1, 79-85.

Bibliografía

- Ayala, E. (1995). El laicismo en la historia del Ecuador. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, 8, 3-32.
- Ayala, E. (1999). *Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana*. Corporación Editora Nacional/Taller de Estudios Históricos.
- Ball, S. (2001). Presentación de Michel Foucault. En S. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (pp. 5-12). Fundación Paideia/Ediciones Marata S. L.
- Clark, K. (1999). La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940). En E. Cervone y F. Rivera (eds.), *Ecuador racista. Imágenes e identidades* (pp. 111-126). Flacso-Ecuador.
- Clark, K. (1999). Raza, “cultura” y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950. En J. Almeida (comp.), *El racismo en las Américas y el Caribe* (pp. 15-24). Abya-Yala.
- Coronel, V. (2022). *La última guerra del Siglo de las Luces. Revolución Liberal y republicanismismo popular en Ecuador*. Flacso-Ecuador.
- Fernández, S. (2013). La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): “la cuestión social”, la escuela activa y las nuevas ciencias humanas. Tesis de doctorado. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. repositorio.uasb.edu.ec/bits-tream/10644/3436/3/TDH-033-Fernandez-La construccion.pdf
- Fernández, S. (2018). *La escuela que redime. Maestro, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Fernández, S. (2024). La “pedagogía del examen y la homogeneización”: educación de los indígenas rurales serranos en Ecuador, 1925-1948. En Y. Liva y C. Escalante (coords.), *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX* (pp. 181-210). El Colegio Mexiquense.
- León, N. (2012). La salud pública en el Ecuador durante las primeras décadas del siglo XX. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud pública* (pp. 49-78). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Maiguashca, J. (1991). Los sectores subalternos en los años 30 y el apareamiento del velasquismo. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta* (pp. 79-93). Corporación Editora

- Nacional/Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford/Instituto de Estudios Avanzados.
- Maiguashca, J. y North, L. (1991). Orígenes y significado del velasquismo: Lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972. En R. Quintero (ed.), *La cuestión regional y el poder* (pp. 89-159). Corporación Editora Nacional.
- Marshall, J. (2001). Foucault y la investigación educativa. En Stephen J. Ball (coord.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 15-30). Ediciones Morata.
- Moreno, J., Poblador, A. y Del Río, D. (1971). *Historia de la educación*. Paraninfo.
- Naranjo, P. (2013). La medicina y la salud pública en la época de Ayora. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud colectiva* (pp. 105-139). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Ossenbach, G. (2018) *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Paz y Miño, J. (2012). La Revolución Juliana y el Gobierno de Isidro Ayora. En G. Rodas (ed.), *Revolución juliana y salud colectiva* (pp. 79-106). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Paz y Miño, J. (2013). *La Revolución Juliana en Ecuador (1925-1931). Políticas económicas*. Ministerio Coordinador de Políticas Económicas.
- Sáenz, J. (2003). Las Ciencias Humanas y la reorientación de la pedagogía. En G. Ossenbach (ed.), *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-39). UNED Ediciones.
- Sáenz J., Saldarriaga O. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia.
- Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*, 30(x11), 81-105.