

Imágenes de la educación secundaria en Ecuador: propuestas reformistas entre 1955 y 1965

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Época. XI. No. 2, 1981, pp. 121-128]

Richard Renner
Universidad de Florida

I. INTRODUCCIÓN

Son pocos los países pequeños que manifiestan un despliegue tan rico y variado de publicaciones con opiniones profesionales acerca de la educación, y tan aderezado con reveladoras explosiones de sinceridad y comentarios críticos como Ecuador. El papel que desempeña esta bibliografía reformista en el desarrollo, merece una atención más cuidadosa. El propósito de este informe en particular es atraer a la atención de un público más amplio los temas reformistas que se han discutido durante la década pasada.

Ecuador ha tenido una gran experiencia con revistas reformistas dedicadas a las causas educativas. Aunque la mayor parte de las fuentes para este estudio han salido de la *Revista Ecuatoriana de Educación*, fundada por Emilio Uzcátegui en 1947, y editada por él mismo hasta el presente, con una larga ausencia entre 1955 y 1968, los principales editores durante el periodo de este estudio fueron Fernando Chaves y Gonzalo Rubio Orbe.

Uzcátegui y Chaves tienen una larga historia como editores de revistas de educación. Uzcátegui fundó *Educación* en 1926 como una ayuda para los maestros y otras personas interesadas en el progreso cultural y educativo. Auspiciado por la Dirección Provincial de Pichincha y posteriormente por el Ministerio de Educación, Uzcátegui y Chaves lo dirigieron a lo largo de 127 números. Chaves había sido también responsable de una serie llamada *Cuadernos Pedagógicos*. Todas estas gestiones fueron acompañadas de la fundación, por Julio Larrea en 1933, de *Nueva Era*, y todos se inspiraron en el ejemplo de *El Magisterio Ecuatoriano*, fundado en 1891, y que continuó, al menos hasta 1912, bajo patrocinio confesional.

La manera de delimitar el alcance de este estudio fue enfocarlo hacia las escuelas secundarias, a pesar de que la educación primaria habría producido un cuerpo igualmente rico de ideas reformistas. Además, la educación secundaria estaba en vías de expansión en muchos países de América Latina durante

la década que estudiamos, de manera que lo que estaba sucediendo en Ecuador tenía implicaciones más amplias. Sin embargo, el verdadero problema que se discute aquí es más general que técnico: se pregunta simplemente qué proponen los reformadores cuando se dirigen a un público predominantemente profesional. Veamos qué fue importante durante la década de 1955 a 1965.

El desarrollo nacional era un interés implícito en la mayoría de los educadores. Para Burbano, los obstáculos para ese desarrollo son la explosión demográfica, la dispersión de la población, las condiciones inhumanas de vida, el analfabetismo, las prácticas agrícolas retrógradas, los bajos ingresos *per capita*, la escasez de mano de obra calificada, la falta de líderes genuinos para las tareas del desarrollo, una insuficiente articulación entre los niveles educativos, y la gran disparidad entre la dinámica del cambio social y la del cambio institucional. Otro autor prevenía que “es un tremendo error creer que los métodos de los países capitalistas altamente desarrollados puedan ser trasplantados mecánicamente a los países pre-capitalistas subdesarrollados sin adaptaciones y ajustes considerables”. Intentar eso es “como un enano que trata de vestirse a sí mismo, sin alteraciones, con el abrigo de un gigante”.

La educación secundaria ¿era verdaderamente importante para el crecimiento económico del país? En 1962 la opinión del Ministerio era que no tenía ninguna relación con las necesidades del país —que la escuela secundaria era arcaica y beneficiaba sólo a una pequeña parte de la población—. Había demasiados estudiantes en los colegios de humanidades y la educación técnica sufría por omisión. De cada cien matriculados en escuelas secundarias, sólo 31 estudiaban carreras técnicas o científicas, y de estos últimos 23 estudiaban

administración de empresas. Muchos del 8% restante en las “asi llamadas” escuelas técnicas, realmente estudiaban mecánica y no se preparaban para trabajar en agricultura o en industria.

Otro crítico considera “antidemocrática” la concentración de escuelas secundarias en unos pocos centros de población. Anota que “mientras la gran mayoría de la población, especialmente la más productiva, se localiza en pequeñas ciudades y en el campo, la ayuda económica a la educación se ha restringido casi exclusivamente a las pocas grandes ciudades y aun ahí, sobre una base de criterios altamente selectivos”. Otro comentarista señala que la situación geográfica de las escuelas con una especialidad educativa como mecánica, radio y electricidad, y agricultura, tiene muy poca relación directa con las localidades en las cuales la necesidad es mayor. Más bien, después de una encuesta en dichas áreas, el gobierno debería asignar centros de preparación adecuados y proporcionar becas a estudiantes de provincias donde hay necesidades pero no programas. Un problema persistente con las becas es que, con frecuencia, son otorgadas a alumnos que tienen ciertos lazos políticos. Es menos probable que los estudiantes de este tipo utilicen después de graduarse las habilidades que han adquirido. Una presión similar dispersa los escasos recursos existentes entre las escuelas secundarias regionales, que son renuentes a renunciar a las “pequeñas” especialidades técnicas de las que obtienen algún prestigio. La dificultad para conceder becas completas a sólo muy pocas escuelas técnicas centralizadas —y consecuentemente más eficientes— es política. La solución, en esencia, es “¿quién le va a poner el cascabel al gato?”.

La centralización administrativa es un medio para acelerar una cierta cali-

dad mínima de la educación, pero la sobre-reglamentación limita la flexibilidad necesaria. Para Ligdano Chávez, una solución sería permitir a los estudiantes que han tenido sólo parte de su educación en clases formales, que presenten exámenes a nivel de secundaria. El cree que un arreglo así fomentaría una autoinstrucción más auténtica que la que se ofrece en la mayoría de las escuelas. De hecho, serviría para estimular a todas las personas capaces que han dejado la escuela o que viven en áreas remotas, a estudiar por su cuenta.

II. HUMANISMO Y DESARROLLO

Pocos educadores negaban que la expansión de la educación técnica y científica era deseable, pero no querían que esto se lograra a costa de la "cultura general". Torres lamenta el hecho de que la escolaridad técnica y científica, "la solución normal a la crisis social y política de nuestro tiempo", con tanta frecuencia diera por resultado la especialización, que aumenta la productividad pero disminuye el espíritu de libertad. Esto, señala, "ha conducido a una era de alto desarrollo técnico, pero a una era que, en lo que a la real educación del hombre se refiere, es casi bárbara". Se necesita una "rehumanización de la educación, una reconciliación entre la educación humanista..., la preparación científica, y... la educación para una vida social democrática", todo lo cual exige un nuevo rumbo de acción de parte de la escuela secundaria.

Por otro lado, Murguetio duda que los esfuerzos humanistas hayan demostrado hasta ahora ser prácticos o realmente humanistas:

Nuestros colegios y universidades no producen ni estimulan el desarrollo de los hombres de negocios.

Más bien, tenemos un exceso de supuestos abogados, demagogos hipócritas y ambiciosos, poetas decadentes, burócratas viciosos y falsos, solemnes y empobrecidas mediocridades: toda la vegetación humana que ahoga a la República y absorbe su presupuesto; toda esta maravillosa colección es fruto del colegio y la universidad.

La escuela secundaria sufre con frecuencia esta enfermedad. Citando a "ese gran maestro de América, José Martí", Aguirre nos dice que "el hombre que oculta lo que piensa, o que no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honesto", y, continúa, "hemos vivido y vivimos en una atmósfera de falsedad, de farsa y deshonestidad. Sólo la verdad (o sea) la verdad (subrayado mío) y la fuerza de carácter para defenderla, puede salvarnos". Por consiguiente, si lo que se busca es el desarrollo nacional, sólo el individuo íntegro, producto de una educación secundaria más profunda, dará resultados perdurables.

III. ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA

En 1965, aproximadamente el 41% de todos los estudiantes de secundaria estaban en instituciones privadas. Más aún, aquellas instituciones que eran públicas no eran completamente gratuitas, porque los padres generalmente pagaban la inscripción y los diplomas. De los diversos programas, el curso de bachillerato confería el *status* social más alto y atraía a los grupos más selectos. Sólo el 13.5% de todos los jóvenes completaba la primaria de seis años; de ellos, sólo el 12% ingresaba a secundaria. Aunque esta situación favorecía a los estudiantes más listos, un maestro señalaba que la selección parece más rigurosa de lo que en realidad es:

¿Cómo puede un estudiante brillante entrar a la escuela secundaria si no tiene uniforme.

ni los útiles necesarios, y a veces le falta aun el poco dinero que necesita para inscribirse? Siempre hay alguien que dice que hay becas. Pero todo mundo sabe que en la mayoría de los casos, las pocas becas que se incluyen en el presupuesto para educación se destinan a quienes las necesitan menos.

¿Qué tan adecuadas eran las instalaciones de la escuela secundaria? Algunas de las mejores, como el Instituto Nacional Mejía en Quito, estaban, contrariamente a lo que se podría esperar, bien equipadas, con estadio, alberca, laboratorios y colecciones zoológicas, aunque su rector sentía que el Colegio Vicente Rocafuerte era aún mejor. Sin embargo, las treinta aulas del Instituto, diseñadas para 900 estudiantes, tenían en 1957, 1664 estudiantes matriculados durante el día, y otros 340 en la noche, lo que suponía un aumento de 221 sobre el año anterior. No obstante, las secundarias bien provistas eran raras. El Reporte de 1962 del Ministerio señala que de cada cien escuelas secundarias, sólo 63 tenían biblioteca, aunque 16 tenían alberca y 22 poseían museos. De las 49 escuelas que ofrecían el Ba-

chillerato en Humanidades Modernas, 41 tenían laboratorio de física, 39 de química, 39 bibliotecas, 34 campos deportivos y 8 gimnasios. De las 25 escuelas técnicas, 21 tenían bibliotecas, 14 campos deportivos, 14 talleres de artes manuales, 10 programas de educación vocacional, y una, un gimnasio.

Las instalaciones como bibliotecas, equipo de ciencias, etc., no necesariamente contribuyen a la mejor instrucción. "Nadie —señala Murguetio— los utiliza o experimenta con ellos porque temen dañarlos o perderlos". Las instalaciones impresionantes, dice él, han sido adquiridas "totalmente por vanidad y ostentación, como resultado de la banalidad de la gente en el cargo". "Esta gente —dice— nunca pensó que en Ecuador, a muy poca distancia de su propia escuela, se encuentran algunas de las experiencias vivas más convenientes para ser estudiadas que hay en el mundo... esto es lo que necesitamos clasificar, disecar, analizar, manipular y preservar con vistas a su uso futuro".

Para la preparación profesional, los datos de Velasco (1964) revelan niveles sorprendentemente bajos:

CUADRO 1
Porcentaje de maestros con título docente

	Tipo de Apoyo		
	Fiscal	Municipal	Privado
Escuelas secundarias (generales)	10.7	6.5	6.2
Escuelas técnicas profesionales	7.7	5.8	3.6
Escuelas normales	11.4	—	11.6

El curso de Humanidades Modernas fue criticado por ser altamente selectivo, enciclopédico y tradicional y por no estar concebido como un proceso encaminado al desarrollo integral del adolescente, excepto en un sentido intelectual. El reporte del Mi-

nisterio de 1962 reconocía que su currículum contenía tanto material que los maestros lo cubren superficialmente y no pueden distinguir lo importante de lo trivial.

Con respecto al método de instrucción, el rector del Instituto Nacional Me-

jía describe su casi heroico esfuerzo por abolir:

el monólogo, también llamado conferencia, recitación, disertación y exposición, en los que el estudiante constituye un receptáculo en el que el instructor deposita su acervo de conocimientos sin preocuparse de si el alumno escucha, entiende o se adormece. Éste es un método en el que el estudiante ni estudia ni emplea ningún proceso mental, excepto el esfuerzo de tomar algunas notas breves, erróneas y confusas; en el análisis final, es un método en el que el estudiante, condenado a una inercia mental incompatible con el dinamismo de su edad, se comporta pobremente, molesta al maestro, pierde tiempo, y permanece lejos de cualquier progreso educativo.

Tampoco los métodos de instrucción más dinámicos fueron necesariamente los más apropiados. Murguetio lamenta lo impráctico de un concurso realizado en una escuela secundaria de provincia, acerca de la importancia de un ferrocarril que había llegado recientemente a la ciudad. Un estudiante, relata, escribió sobre el valor económico del ferrocarril en términos más o menos positivos; los otros prepararon trabajos en prosa o verso describiendo “el monstruo de acero que respira vapor y come carbón y desafía al huracán y bajo cuyas entrañas pasa la flora y la fauna, etc.” Nuestro crítico concluye tristemente que el premio se otorgó ciertamente a “una trama literaria llena de retruques que manifiestan la fantástica imaginación de la juventud”.

¿Qu...clase de pedagogía es la apropiada para la educación secundaria? El rector García está a favor de los métodos de educación activa que hoy podrían ser llamados socráticos, las clases socializadas, el método de laboratorio, el estudio dirigido, los proyectos, la solu-

ción de problemas, los seminarios y las unidades de trabajo. Además, agrega:

Estos métodos activos utilizan la memoria, pero como uno de los puntos de partida para las otras operaciones mentales: atención, observación, reflexión, meditación, comparación, inducción y deducción, generalización, abstracción, y para el uso útil e inteligente de las manos y de todos los sentidos. Estos métodos crean hábitos de orden, de trabajo, de esfuerzo mental y manual; someten a prueba el carácter en las diferentes situaciones de la vida y hacen obtener sólidas victorias morales al poner de manifiesto cualidades más humanas y el respeto por las cosas más finas.

IV. EDUCACIÓN PARA LA VIDA

Una crítica común a las escuelas secundarias urbanas es su tendencia a actuar como si su única función fuera la de preparar al alumno para el siguiente nivel de educación. Consecuentemente, dan énfasis a los estudios que tienen muy poca relación inmediata con los problemas que los estudiantes enfrentan en sus situaciones diarias, característica que contribuye en gran medida al alto índice de deserción. Aun así, el programa de estudios en el primer año de secundaria era un poco más que una revisión de los seis años de primaria. Durante la década de 1955-65 no era raro considerar a la escuela secundaria académica casi exclusivamente como un puente entre la primaria y la universidad. Y sin embargo, de cada diez ecuatorianos que empezaron la secundaria hacia la mitad de la década del 50, sólo dos ingresaban a la educación superior. Como los empleos en las grandes empresas comerciales y al servicio del gobierno eran tan pocos en relación con el número de graduados, Burbano sintió que la secundaria podría convertir en una de sus funciones principales la preparación de

jovenes que puedan formar y desarrollar un pequeño negocio. Esto, dice, podría ser su papel más efectivo en el desarrollo de una clase media.

García consideraba que la escuela secundaria tenía dos funciones: la preparación para el estudio de una profesión en la universidad, y como experiencia valiosa en sí misma. El problema es ¿qué función se debe favorecer? ¿Qué es lo que las universidades realmente quieren, estudiantes cargados de hechos y teorías, o con la capacidad intelectual de llevar a cabo cosas por sí mismos? Siente que la presión de la universidad sobre el colegio es una tremenda carga. El resultado es un tipo superficial de destreza académica que guarda muy poca relación con las necesidades reales de la mayoría de los estudiantes de secundaria. Otros educadores solicitan que los cursos de secundaria de "cultura académica general" se reduzcan a cinco años. El sexto consistiría en una guía pre-universitaria y vocacional que ofrecería al estudiante la posibilidad de una mejor elección en lo que se refiere a los diversos programas universitarios a su disposición.

También son sujetos de preocupación los estudiantes de secundaria que deben repetir el año completo porque han fallado en una de las diez o doce materias del currículum. A pesar de que se les da otra oportunidad, Heredoiza siente que este procedimiento alienta a los estudiantes a que hagan lo mínimo posible en cada curso, apenas lo necesario para estar seguros de pasar. En 1963-64 cerca del 15% de los estudiantes de primer año de secundaria estaban repitiendo: al momento de graduarse, tenían un año más de la edad debida. Chávez intenta demostrar que al dividir el año escolar en dos semestres de cinco meses, se podría reducir a la mitad el sufrimiento de los estudiantes que reprueban alguno de sus exámenes,

mientras que se podrían conservar las ventajas del currículum no electivo. De hecho, también los semestres podrían dividirse a la mitad, con un examen al final de cada trimestre, permitiendo a los estudiantes repetir segmentos aún más pequeños del programa académico.

V. LIBROS DE TEXTO

A nivel de secundaria, las críticas a los libros de texto se dirigían hacia el énfasis excesivo que se pone en un sólo libro con autoridad final. López Díaz señala que un problema estrechamente relacionado con esto es que "la mayoría de los alumnos de primaria y secundaria usan muy poco o no saben cómo usar un diccionario, enciclopedia, atlas, periódicos o revistas". En algunos casos cuando un profesor pide a sus alumnos que consulten varios textos, se ofendían tanto que se quejaban al rector. Uzcátegui, por mencionar a alguno, sostenía desde 1952 que lo que más necesitan los alumnos de secundaria es tener opiniones múltiples y no un sólo texto. Esto llevaría a una completa redefinición del papel de la biblioteca en la educación secundaria.

Según López Díaz, la reforma a los libros de texto requiere, entre otras, las siguientes consideraciones: 1) es preferible el trabajo de un autor ecuatoriano a uno extranjero, si la materia lo amerita; 2) el Ministerio no debe reconocer la existencia de un sólo texto para una materia; y 3) el Ministerio de Educación y la Casa de la Cultura ecuatoriana deben trabajar juntos para poner a disposición de los maestros más obras que expresen los sentimientos y tradiciones nacionales.

VI. OTROS TEMAS

Obviamente, el diálogo de los reformadores en educación secundaria va más allá de los temas tratados aquí. No to-

car al menos algunos de estos temas implicaría un conocimiento profesional bastante más limitado que lo que es realmente. Por ejemplo, en materia de deportes, el creciente “comercialismo” y el exhibicionismo en las escuelas secundarias están desacreditados por no tener relación con una educación sólida. De hecho, se queja Fernando Chávez, conducen a formar rasgos de carácter indeseables y no deben perdonarse. Un énfasis excesivo en unos pocos deportes de equipo también es inapropiado, ya que los estudiantes rara vez son capaces de participar posteriormente en este tipo de actividades.

Un tema bastante diferente es el de las atracciones turísticas de Ecuador, tan subestimadas. Mientras los medios para desarrollar estos magníficos recursos nacionales son sólo parcialmente una cuestión educativa, Salazar Barragán hace conscientes a los lectores acerca de estas posibilidades al proponer la creación de una escuela de turismo que prepare guías que podrían especializarse en aspectos relacionados con el arte, la música, el folklore, la historia, la geografía y los idiomas.

VII. ESCUELAS PRIVADAS

Los reformadores han tenido relativamente poco que decir acerca de las escuelas secundarias privadas. El Ministerio de Educación señalaba que muchos de los que no podían entrar al altamente competitivo curso de Humanidades Modernas, terminaban en instituciones privadas. Desafortunadamente, anota, muchas de las escuelas privadas seculares “proporcionan un nivel de enseñanza muy inferior, a fin de hacer dinero”. Lo que se necesita son supervisores altamente calificados que visiten cada escuela privada al menos tres veces al año, obligándolas así a la mejor observancia de los requerimientos legales. También se recomendaban castigos

más rígidos para aquellas instituciones que no obedecieran. Como estas escuelas reciben una supervisión muy poco frecuente, Uzcátegui solicitaba el nombramiento de inspectores generales en lugar de los inspectores especializados en áreas específicas.

En cuanto a las escuelas normales rurales, se les criticaba tanto en términos de los malos hábitos sociales que perdonan, como porque los estudiantes “no aprenden a usar eficientemente su ingenio e iniciativa... y no surgen con una personalidad madura y suficientemente bien desarrollada para hacerlos líderes”.

La magnitud de la tarea de la educación rural es tremenda. Como la mayoría de los campesinos se considera a sí mismos católicos, las tradiciones anticlericales del personal de las escuelas públicas se ven como una amenaza a la hegemonía de la iglesia. En consecuencia, la iglesia siente que no está preparada para financiar la necesaria expansión educativa y, al mismo tiempo, se muestra renuente a tener escuelas públicas establecidas en áreas rurales, a menos que estén dominadas por la doctrina católica. En esta batalla por mantener la separación de la iglesia y el Estado, la víctima es la educación del campesino y las escuelas normales rurales que se descuidan.

VIII. INFLUENCIA POLÍTICA

La política parece haber contribuido tanto a la ineffectividad de la educación, como la pedagogía inepta, aunque su influencia rara vez estaba documentada en la bibliografía reformista, en parte porque la política o se da por supuesta, o es un asunto demasiado abrumador como para ameritar una discusión seria. Además, algunos educadores son renuentes a arriesgar su efectividad futura por hablar claramente.

Aunque existen instituciones y organizaciones que brindan a los maestros ecuatorianos una cierta medida de seguridad, se han encontrado los medios para evadir estas garantías y recompensar a otros de menor integridad y competencia. Murguetio perdió una oportunidad de asistir a una conferencia internacional y fue retirado prematuramente de la enseñanza, debido a que su dedicación a la educación laica iba en contra de los designios de la Iglesia. Y a un nivel más alto, el Ministro de Educación Abad Grijalva era demasiado "izquierdista" para la junta militar que derrocó al Presidente Arosmena.

El personalismo y la política también se inmiscuyen a nivel de base. Pérez está de acuerdo en que las buenas escuelas secundarias son apetecibles, pero lo que es igualmente importante, "los puestos educativos necesitan dejar de ser trabajos políticos. Quienquiera que ocupe un puesto debe hacerlo sobre la base del mérito, y no, como sucede tan frecuentemente entre nosotros, por el palanqueo, o el sistema de compadrazgo".

Así va el diálogo. ¿Qué tan importantes eran estos asuntos? ¿Hasta qué grado discutirlos en un foro abierto ace-

lera las probabilidades de su resolución? ¿Hasta qué grado impidieron el empeoramiento de las condiciones? ¿Hasta qué grado es posible el examen de estos temas sin temor a los castigos?

¿Son estos temas los fundamentales, o son, simplemente, los más seguros para criticar? ¿O son éstos principalmente los más fáciles de reformar? ¿O estas distinciones realmente carecen de importancia, dado el valor de cualquier diálogo cuidadoso acerca de un tópico tan complejo como la educación? ¿Por qué las publicaciones no oficiales, de interés profesional, son más ubicuas en algunos países que en otros? ¿Existen otros medios disponibles para discutir cuidadosa y responsablemente la educación, que puedan ser usados para apoyar las reformas?

Finalmente, ¿qué cambios para bien han tenido lugar en la educación secundaria de Ecuador desde el periodo de 1955-65? ¿Cuántos cambios recibieron el ímpetu del diálogo de los medios profesionales en la bibliografía? ¿Cómo podría mejorarse el vigor y la calidad del periodismo educativo en América? Estas preguntas merecen la especial atención de todos aquellos interesados en estimular la reforma educativa.