

Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940

Saving the Nation: Debate among intellectuals,
journalists and State officials in Ecuador in the 1940s

Freddy Orlando Auqui Calle*

Resumen

El problema de la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes (especialmente del sector indígena) a la nación es un evento de larga duración que se encuentra presente en los círculos intelectuales y políticos en Ecuador desde finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX. El tema central de este texto es el análisis de los debates entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado respecto al rol de la educación en la construcción de una población culturalmente homogénea y su incorporación al cuerpo de la nación, durante la década de 1940. Se concluye que, para las élites políticas e intelectuales, la educación fue concebida como el principal agente de homogeneización y por tanto de incorporación a la nación.

Palabras clave: Nación, educación, poblaciones étnicamente diferentes, homogeneización cultural.

* Universidad Andina Simón Bolívar. Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención CCSS por la Universidad Central (2010), Maestro en Antropología por FLACSO-Ecuador (2016) y Maestro en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar (2022). Ha sido profesor de educación secundaria y superior. Sus investigaciones más recientes abordan temas de la historia de la educación y los conocimientos tradicionales de los pueblos andinos, entre otros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-6516>, correo electrónico: facalle25@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Auqui Calle, F. O. (2023). _Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 51-74. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.498>



Abstract

The problem of the incorporation of ethnically different populations (especially the indigenous sector) into the nation is a long-standing event that has been present in intellectual and political circles in Ecuador since the late XIX century and well into the XX century. The central theme of this text is the analysis of the debates among intellectuals, journalists, and state officials, regarding the role of education in the construction of a culturally homogeneous population, and its incorporation to the body of the nation, during the 1940s. It is concluded that for the political and intellectual elite education was perceived as the main agent of homogenization and, therefore, of incorporation into the nation.

Keywords: Nation, education, ethnically different populations, cultural homogenization.

Introducción

Durante los años veinte y treinta del siglo pasado el Ecuador experimentó una profunda crisis que afectó a todas las esferas de la sociedad (Orquera, 2020). Esta crisis se agudizó a partir de la guerra con el Perú en 1941: Ecuador fue derrotado y tras la firma del Protocolo de Río de Janeiro en 1942 perdió “278.000 kilómetros cuadrados de su territorio” (Ayala, 1993). Para algunos historiadores como Enrique Ayala Mora, el fracaso sumió al país en una depresión social que duró varias décadas. La derrota había trastocado –entre otros aspectos– los valores de la nación, y en general puso en evidencia un sistema político que había sido incapaz de ocupar los espacios territoriales en disputa (Prieto, 2004).

Funcionarios del Estado, intelectuales y periodistas protagonizaron un intenso debate respecto a cómo reconstituir los valores de la nación luego de la derrota.¹ Hubo un consenso entre las élites intelectuales y políticas en que aquello se podía lograr a través de la incorporación de las poblaciones históricamente excluidas (indios, negros, montuvios,² analfabetos) a la nación. Este era un anhelo incumplido –de las élites– que se había prolongado desde finales del siglo XIX (Maugushca, 2007), y a partir de la guerra y derrota con el Perú en 1941 se revitalizó con nuevos matices.

Durante el liberalismo de finales del XIX y comienzos del XX las élites habían anhelado construir una nación racialmente homogénea, empero, para mediados de siglo ese ideal entró en declive (Pérez, 2014, p. 179). Si bien la idea de una nación concebida

¹ En la retórica de la época, cuando se habla de *nación* se entiende como un equivalente de la *patria*. Sin embargo, aquí se hace una breve distinción: cuando se habla de la nación se refiere al espíritu de unidad entre ecuatorianos blanco-mestizos, y cuando se habla de la patria se refiere a la defensa del territorio en términos militares. Ello obedece a la transformación del discurso debido a la etapa del conflicto bélico con el Perú.

² Para mediados del siglo XX el término “montuvio” hacía referencia a los campesinos de la región costera (considerados en similares condiciones de precariedad que los indios de la Sierra). Actualmente la Constitución de la República del Ecuador (2008) les reconoce como pueblo y cultura montuvia susceptible de derechos.

como un todo homogéneo se había prolongado hacia los años treinta, esta ya no se concibió como una armonización racial, sino cultural, “en favor del modelo dominante blanco-mestizo” (Sinnardet, 2000, p. 118). Las formas y dispositivos de diferenciación y exclusión se modernizaron y transitaron de la raza a la cultura, de modo que durante los años cuarenta, a pesar de que en el discurso aparece aún el problema de la raza, el anhelo ahora era construir una nación culturalmente homogénea. En la opinión pública hubo un acuerdo general en que la educación sería el vehículo, si no el más importante, para la consecución de ese objetivo.

La educación se convirtió así en un equivalente de la cultura. Es decir, el espacio donde se construiría la cultura era la escuela, cuyos valores básicos eran: saber leer, escribir y contar, conocer normas básicas de higiene, tener valores cívicos y patrióticos, ser elementos activos en el mercado, entre otros (Sinnardet, 2000). Quienes no poseían estos valores culturales mínimos quedaban excluidos del cuerpo nacional y político, a través de la restricción de ciudadanía. De ahí el objetivo de este artículo, analizar los discursos y debates de periodistas, intelectuales y funcionarios del Estado respecto al rol de la educación en los procesos de incorporación y reconstrucción del imaginario de nación en la época de la posguerra.

Con base en los principios del método histórico, el tratamiento descriptivo y analítico de este texto se fundamenta en una visión foucaultiana en la línea de la biopolítica. Los sujetos e instituciones que protagonizaron los debates sobre educación, cultura y nación se consideran parte de un conjunto de relaciones de poder en constante dinámica; un tipo de poder que es entendido como “un modo de acción de unos sobre otros”, más o menos pensado y destinado a actuar y mover las conductas de los sujetos hacia un fin determinado (Foucault, 2001, p. 243); en este caso, en torno al ideal de los valores culturales blanco-mestizos.

El artículo está estructurado a partir de las diferentes miradas sobre los imaginarios de la nación ecuatoriana. Inicia con una breve descripción sobre cómo la derrota frente a Perú afectó la representación simbólica de la nación, a la vez que posibilitó un horizonte de expectativas respecto a la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes a la nación a través de su educación. En la segunda parte se presentan algunas ideas respecto al indigenismo y el positivismo social, como marco ideológico presente en el debate sobre la nación y su relación con la educación y la cultura. Luego se describen los discursos producidos por los organismos estatales respecto a la educación como el principal elemento para la reconstrucción social y cultural de la nación. Seguido a ello se tratan los debates sobre el rol que asumieron periodistas e intelectuales en el discurso sobre la reconstrucción de la nación, y finalmente se analizan los debates sobre la nación ocurridos dentro de la Asamblea Constituyente de 1944-1945.

La derrota frente a Perú en 1941 y el hundimiento de la nación

*...pródigo riego de sangre con el que
se ha fertilizado el espíritu de la patria.*
(Bustamante, 1941, p. 208).

En julio de 1941 Ecuador y Perú protagonizaron el conflicto bélico que hoy es conocido como *La Guerra del 41*. La frontera sur de Ecuador fue el escenario de esta disputa territorial. La consecuencia más importante para Ecuador fue la pérdida, luego de la firma del Protocolo de Río de Janeiro en enero de 1942, de una gran parte de su territorio amazónico. Según Katerinne Orquera, la derrota produjo un sentimiento de frustración nacional que marcó toda la década porque “sacudió la representación simbólica de la nación” (Orquera, 2000b, p. 179). Y en general, después de la guerra y la derrota el panorama social desordenó los consensos que había hasta entonces en la sociedad ecuatoriana sobre nación, cultura, educación, ciudadanía.

Fue en la opinión pública donde la frustración nacional adquirió forma. Las páginas de los periódicos del país fueron el escenario donde se publicaron varios artículos de opinión en los que se expresó este sentimiento. En palabras de Manuel Medina, un conocido periodista de la época que se encontraba fuera del país (1944), el Ecuador daba “el espectáculo de marchar por el camino de la destrucción por fuerzas antagónicas descompuestas [...] la única solución que yo veo [decía] es procurar una férrea unidad nacional; retornar al civismo; destruir los cánceres políticos y sociales que nos carcomen; incorporar a las grandes masas del pueblo a la vida civil y a la función Nacional” (El Comercio, 1944, p. 5). Independientemente de su adscripción política o regional, esta impresión trágica respecto a la imagen del país fue compartida por otros periodistas, políticos e intelectuales. El 1 de agosto de 1941 el diario *El Comercio* publicó un artículo en el que se afirmaba: “Después de la dolorosa experiencia por la que hemos pasado, después de esta guerra a la que nos ha arrastrado el Perú, estamos en el caso de examinarnos a nosotros mismos [...] de ver nuestra realidad [...] para aplicar a nuestro organismo nacional los remedios que requiera” (El Comercio, 1941a, p. 4). Así, en la opinión pública las reflexiones se balancearon entre dos extremos: entre el sentimiento de depresión interno y el deseo de salir de la crisis.

Según una de las voces intelectuales más importantes durante estos años (Benjamín Carrión), el Ecuador nunca antes se había encontrado en una crisis tan profunda como la que había dejado la derrota frente a Perú. Empero, en su discurso, plagado de un lenguaje trágico-religioso respecto a la casi desaparición de la patria, se evidenciaba también un discurso de tipo redentor. Y al igual que para otros pensadores de la época, para Carrión la

unidad nacional era uno de los elementos más relevantes en la tarea de la reconstrucción nacional (Carrión, 1943).

La guerra había producido “sentimientos mezclados relacionados con la fragmentación de la nación, sus debilidades políticas y económicas y la exclusión cultural y política del pueblo” (Prieto, 2004, p. 202). Según Ayala Mora, este fracaso sumió al Ecuador en un profundo sentimiento de “impotencia nacional, algo así como un trauma colectivo que duró décadas” (Ayala, 2016, p. 23). Lo más relevante de la derrota, afirma Mercedes Prieto, fue que esta puso en evidencia “la debilidad de la nación [...] la ineficiencia militar” y especialmente un sistema político que había sido incapaz de ocupar los territorios en disputa (Prieto, 2004, p. 201). Para Milton Luna, la difícil experiencia de la guerra dio lugar a que el nacionalismo en Ecuador se definiera, desde esos años, a partir del problema territorial. Es decir, aunque el componente territorial había estado presente desde décadas atrás, después de la guerra con el Perú se puso por delante de los nacionalismos de corte social y civilizatorio (Luna, 2005).

Estos y otros problemas internos generaron una serie de debates entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado (como se verá más adelante) sobre la necesidad de superar la crisis y cambiar la difícil realidad en que se encontraba el Ecuador durante esos años.

La derrota ofreció al Ecuador dos posibilidades: la de examinar la composición y valores internos de la sociedad ecuatoriana y, sobre todo, medir sus fuerzas al encararla. Según Medina Castro, la derrota estuvo relacionada con la incapacidad de la oligarquía como clase gobernante, una oligarquía que “apenas pudo organizar una diplomacia errática y débil, sin norte concreto. Debilitó al país. Escindió a la nación. Desarmó al ejército. Franqueó el acceso al enemigo. Creó las condiciones objetivas para la derrota. Y consagró la mutilación del país” (Medina, 1996, p. 340). Es decir, en cuanto valoración estructural, el Ecuador no supo responder de forma adecuada al conflicto debido a sus problemas internos, y en cuanto a medir sus fuerzas al encarar la derrota, luego del Protocolo de Río se convirtió en un país débil y afectado por un profundo sentimiento de adversidad.

El golpe anímico sufrido, sin embargo, pronto se convirtió en el propulsor del deseo de reconstrucción y unidad nacional. Desde la sociedad civil se impulsaron acciones de protesta contra la invasión peruana. Varias asociaciones, instituciones, gremios, individuos de todas las clases—incluido el Estado— se unieron en la cruzada por la defensa de la patria (El Debate, 1941a). En el imaginario “cesó la pugna banderiza y todos los ecuatorianos, agrupados en torno a su bandera, proclamaron la urgencia de velar por los intereses colectivos defendiéndolos valerosamente de la usurpación extranjera” (El Debate, 1941b, p. 4). Se creó así en la opinión pública una imagen de armonía y unidad. Veamos el siguiente ejemplo:

Todas las fuerzas vivas del país: los Partidos políticos, la Clase universitaria, el Obrero y hasta los campesinos ignoros y esclavizados sintieron florecer en sus espíritus el más vivo patriotismo. Todo el país estaba dispuesto al sacrificio; todos rodearon al Gobierno, todos hacían labor de comprensión y armonía. Las luchas de clases, las contiendas políticas y todos los antagonismos religiosos, habían desaparecido: sólo el amor patrio enervorizaba los corazones, sólo el ideal de defender el suelo de nuestros mayores inquietaba los espíritus [...] La prensa, la radio, los capitales privados, los salarios de los obreros, los sueldos de los empleados públicos y privados, los jornales de los campesinos, los honorarios de los profesionales, todo se puso espontáneamente al servicio del Gobierno y de la Defensa Nacional [Gallegos, 1945, pp. 5-6].

Este sentimiento de unidad en la práctica se transformó en algunas acciones colectivas e institucionales que se registraron en las páginas del diario *El Comercio* (1941-1942). Las damas colombianas residentes en Quito organizaron una colecta nacional de donativos para enviar a la frontera. Se creó el reglamento para la determinación y cobro de impuestos para las necesidades de la defensa nacional. El Ministerio de Educación y el magisterio se irguieron “en una sola voz para ofrecer su apoyo a la causa de la defensa del país”. Se produjeron acuartelamientos masivos y se desarrollaron desfiles de unidad. San Miguel, Tabacundo, Pangua, Chambo, Guanujo, Quito, Cuenca, y muchos otros pueblos, protestaron en contra de los ataques peruanos y recogieron fondos para la defensa del país (El Comercio, 1941b, pp. 4-5). Fueron una serie de iniciativas que aspiraban a la reconstrucción de la unidad nacional afectada por la guerra y la derrota.

De ahí que a lo largo de la década del cuarenta “la identidad ecuatoriana aparece [...] como modelada por la guerra con el Perú” (Pagnotta, 2008, p. 5). O lo que es lo mismo, los imaginarios de la nación se fueron construyendo durante estos años en medio de una tensión por fortalecer la identidad ecuatoriana como nación y a la vez defender los límites territoriales frente a una posible nueva amenaza. En medio del desasosiego, las élites intelectuales y políticas construyeron en la opinión pública la idea de que el único camino para fortalecer los lazos de unidad era convidar a todos los ecuatorianos (indios, campesinos, negros, cholos, montuvios) a ser parte de la nación. La educación del pueblo era el elemento más importante para conquistar ese objetivo, al tiempo que estaba orientada a construir ciudadanos culturalmente homogéneos.

En ese marco, intelectuales y periodistas, vinculados con revistas o periódicos, tuvieron un rol protagónico en la construcción de la opinión pública durante la década de 1940. Como demuestra el estudio de Katerinne Orquera, los intelectuales durante esos años estuvieron vinculados con el sistema editorial de los medios de comunicación, y aprovecharon las páginas de los periódicos para expresar su posición política frente a

la crisis de la postguerra y otros asuntos públicos (Orquera, 2020b). Los periódicos y las revistas fueron una importante plataforma para que los intelectuales expresaran sus preocupaciones sobre las necesidades del pueblo, la realidad social, la política, la higiene, la coyuntura del conflicto con el Perú, la necesidad de repensar la nación, la ciudadanía, y para que se divulgara el liderazgo y la puesta en práctica de proyectos relacionados con la educación y la cultura.³

En el caso de los periodistas, algunos de estos de prestigio y caracterizados como intelectuales, otros como reporteros, redactores, cronistas, etc., asumieron un rol pedagógico respecto a la sociedad ecuatoriana iletrada. Según Guillermo Bustos, el periodismo durante esos años fue “punta de lanza de la creación de esferas públicas” y, en consecuencia, fue parte del proceso de construcción nacional (Bustos, 2017, p 140). De ese modo “el debate público [...] sobre la construcción de la idea de nación, la construcción del pasado y de la identidad, no [quedó] restringido a los circuitos intelectuales” (Orquera, 2020b, p. 93).

Las ideas del indigenismo y el positivismo social, en auge durante esos años, tuvieron una importante influencia en la formación de la opinión pública respecto al fortalecimiento de los sentimientos nacionales y la incorporación de las clases populares al cuerpo nacional y la comunidad política de ciudadanos.

La educación como salida a la crisis: miradas indigenistas, higienistas y positivistas

La derrota frente a Perú había provocado un sentimiento de unidad y autocrítica, empero aquello no era suficiente. Para las élites intelectuales y políticas las aspiraciones de reconstrucción nacional y salida de la crisis de la nación debían consolidarse en la práctica. Como hemos dicho, uno de los temas relevantes con miras a plasmar ese objetivo, que llegó a discutirse en la Asamblea Constituyente de 1944–1945, fue el de la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes a la nación. Tanto el indigenismo como el positivismo social fueron dos corrientes de pensamiento en auge en esos años que influyeron de forma decisiva en el desarrollo del discurso sobre la incorporación. Según Víctor Breton, el indigenismo fue una corriente de pensamiento que surgió en la segunda mitad del siglo XIX a propósito de intervenir en las comunidades campesino-indígenas. Nació de una especie de toma de conciencia de algunos intelectuales sobre la importancia de los indios en las esferas nacionales (Breton, 2000).

³ Esta afirmación se encuentra basada en la información de *Revista Ecuatoriana de Educación*, *Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana*, *Revista Ecuatoriana de Higiene*, *Revista Filosofía y Letras*, *Revista Anales* (de la década de 1940), que hoy reposan en el archivo de la Biblioteca Aurelio Espinosa Polit.

Las palabras de Víctor Gabriel Garcés –periodista e intelectual vinculado a la Unión Nacional de Periodistas (UNP) y a la Casa de la Cultura Ecuatoriana, concededor de los problemas nacionales, especialmente en temas concernientes al indigenismo– reflejan el estado en que se encontraba este debate:

Por muchos años, por muchísimos, hemos vivido en el país pegados a una fórmula de redención de las clases indígenas ecuatorianas. La fórmula anuncia un anhelo más, que el medio de redenciones o un plan para realizarlas. "Hay que incorporar al indio a la cultura nacional", es el viejo lema incumplido. "Hay que redimir al indio", es la frase indispensable en ambientes de sentimentalismo indigenistas que no demuestra otra cosa que la falsa emoción o emoción cierta pero fugaz de nuestras gentes. Cuando se ha tratado de pasar del simple enunciado teórico a estas u otras fórmulas de compasión hacia el indio de nuestras comarcas, allí asoman las dificultades. Mientras unos opinan que solamente la educación es capaz de producir un movimiento de "incorporación" espontánea inicial de los indios a la cultura, a alguna que la tengamos de modelo en el país, otros piensan que la educación por sí sola no ha de lograr semejante finalidad [Garcés, 1945, p. 89].

Al tiempo que se evidenciaba el anhelo de incorporación incumplido, la educación aparece en el discurso, aunque un tanto difusa, como el vehículo más importante para la integración de los sectores subalternos (especialmente de los indios) a la nación, a la cultura nacional. Esta idea fue compartida por Moisés Sáenz, máximo representante del indigenismo en el ámbito latinoamericano durante los años treinta. Este pensador decía que el problema del indio se podía solucionar a través de su incorporación a la sociedad y nación (Prieto, 2010), en cuyo caso su educación era vista como el medio más importante (Fernández, 2016, pp. 25–26).

Por su parte, Pío Jaramillo Alvarado, profesor de la Universidad de Guayaquil y representante del Ecuador en el Congreso Indigenista de México, en su tratado titulado "Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador" (1940) afirmaba que "en todas partes se ha coincidido en que hay que educarlo e instruirlo [al indio] para capacitarlo en la vida ciudadana y esta educación debe tener por base a la escuela rural, la escuela industrial, y aun, la disciplina de la escuela militar" (Jaramillo, 1940, pp. 9–10). Esta consideración se relaciona con el discurso del Estado e intelectuales durante las primeras décadas del siglo XX, orientado a homogenizar, mestizar, culturizar, higienizar, promover valores cívicos y patrióticos, construir un elemento activo en el mercado.

El proceso de incorporación se había pensado en sentido económico, social, e incluso político (Sinnardet, 2000). Tan es así que Jaramillo Alvarado afirmaba que de nada le servirá (al indio) saber leer y escribir si este continúa de peón en las haciendas. Evidentemente los problemas estructurales de la sociedad ecuatoriana no se iban a solucionar

a través de la homogeneización cultural, la educación, ser parte de la nación simbólica, o a través de la igualdad en la ciudadanía, sin embargo, en la opinión pública se creó un discurso redentor alrededor de la educación y la cultura.

Desde los años veinte y treinta en Latinoamérica, y en Ecuador sobre todo durante la década del cuarenta, las preocupaciones indigenistas en la práctica se centraron en la implementación de una pluralidad de proyectos educativos, unos dirigidos por el Estado y otros por instituciones privadas. Excluidos los indios simbólicamente de la nación y de los derechos de ciudadanía, “en su calidad de iletrados, la educación, es decir su alfabetización, fue pensada como vehículo de igualdad legal frente al resto letrado de la población” (Fernández, 2016, p. 15). En un tiempo en el que “las élites vieron a los indígenas como algo que amenazaba la unidad nacional y el [...] desarrollo económico del país” (Becker, 2007a, p. 137), el indigenismo recurrió a la educación como el principal vehículo para “la integración de los indios y para resolver las tensiones entre igualdad y exclusión [...] de la vida civilizada” (Prieto, 2004, p. 186). Es decir, educar a los sectores subalternos (especialmente a los indios) que hasta entonces habían estado excluidos de la nación, la cultura y la vida política, fue parte de un discurso integracionista que se revitalizó en las esferas de las élites políticas e intelectuales en la época de la posguerra.

No se entienda con ello que el problema de la integración a través de la vía educativa haya sido un proyecto dirigido en exclusividad al sector indígena, sino a más de la mitad de la sociedad ecuatoriana que para los años cuarenta era analfabeta. Sin embargo, la presencia de la población indígena sí fue la que llegó a definir “las modalidades de la incorporación nacional”, puesto que se consideraba un problema para el desarrollo del país (Sinnardet, 2000, p. 112).

Junto al indigenismo, como se dijo líneas atrás, otra corriente de pensamiento que estuvo presente en los debates sobre educación e incorporación social fue el positivismo. Basándose en los principios de esta corriente, en varias investigaciones relacionadas con disciplinas como la antropología, la sociología, la medicina, la higiene, durante los años treinta y cuarenta, el indio del Ecuador fue su objeto de estudio. Estas investigaciones abordaron temáticas como su anatomía, su conducta, sus rasgos físicos, su higiene, sus características sanguíneas, el ambiente, su inteligencia, etcétera. Algunos de los conceptos que se usaron para definirlos fueron: *indios*, *autóctonos*, *primitivos*, *raza vencida*, *aborígenes*, entre otros.⁴ En el caso específico de la antropología, especialmente en México y Perú en la primera mitad del siglo XX, sin que con ello se descarte el caso ecuatoriano, esta contribuyó “a los procesos de formación de estados-nacionales, en el objetivo de integrar

⁴ Las afirmaciones de este párrafo están basadas en los archivos de la revista *Anales de la Universidad Central* (1938-1952) y los archivos de la *Revista de la Casa de la Cultura* (1946).

simbólica y políticamente a las poblaciones nativas y/o indígenas, antes marginadas y excluidas del discurso nacional” (Sandoval, 2020, p. 29).

En su conjunto estos estudios y conceptos, motivados por ideas indigenistas y guiados por nociones científicas del darwinismo social, llegaron a la conclusión de que la raza indígena se encontraba en un estado de inferioridad frente a los demás grupos humanos de la nación ecuatoriana, “condición que los intelectuales consideraban entender científicamente” (Fernández, 2016, p. 24). Esta idea es vital para comprender los proyectos educativos y de asistencia social dirigidos al sector indígena y de manera más amplia a los sectores populares iletrados durante los años cuarenta. A pesar de que los “pensadores utilizaron categorías sociales para clasificar a los nativos de la sierra [...] la raza fue la categoría maestra desplegada para marcar sus peculiaridades” y diferencias (Prieto, 2004, pp. 79–80). Ello reforzó la idea –entre las élites– de que existía una relación de superioridad e inferioridad entre razas, y además el imaginario de que algunas de estas se encontraban en pleno proceso de evolución. Empero, surge en el discurso la posibilidad de superar la condición de barbarie a través de su educación.

En 1945 el reconocido intelectual y médico Julio Enrique Paredes, rector de la Universidad Central, afirmaba que “ningún programa de reconstrucción nacional o mundial tendrá éxito pleno, si no se lo concibe a base de [sic] un cambio en la mentalidad de los individuos, y no se lo ejecuta por medio de un plan educativo”. Si bien en su conferencia defendía la educación hacia la totalidad de la población ecuatoriana, enfatizaba en que la peor posición social la tenía el indio (Paredes, 1945, pp. 6–8).

De modo que campesinos, indios, negros, montuvios, en su condición de analfabetos, en el discurso se convirtieron en cuerpos dóciles que debían ser transformados, moldeados bajo el modelo cultural hegemónico que impulsaba el sistema educativo estatal y los proyectos de alfabetización. Para Eduardo Kingman, ello “formaba parte de una acción de mayor alcance, en la línea de la biopolítica” (Kingman, 2006, p. 274). Siguiendo a Foucault, las élites políticas e intelectuales organizaron una serie de “intervenciones y controles reguladores” de la población con miras a transformar a los sujetos, especialmente del sector indígena, al sistema cultural hegemónico (Foucault, 1977). El tamiz por el que debían atravesar era la educación del cuerpo y la psiquis: saber leer y escribir (en castellano), tener nociones de cálculo, conocer la historia nacional, la geografía patria, poseer valores cívicos y de higiene, cambiar los hábitos de vestimenta, entre otros. Según el discurso de los intelectuales positivistas e indigenistas, ello permitiría en el espacio urbano o rural construir sujetos con valores culturales, con una profunda conciencia de su nación y capaces de defender su patria.

Se creía que otro elemento importante de la transformación cultural era la higiene. “Para cada clase, para cada grupo, para cada población y país, corresponde un régimen o

nivel de vida, bajo las normas de Higiene [...] la higiene moderna aspira a renovar [...] las condiciones materiales de la vida como el estado social de los pueblos” (Suárez, 1942, pp. 7-9). Otros elementos que debían concretar la transformación de los sujetos eran el cambio del lenguaje, la apariencia superficial, la psiquis, la alimentación, la espiritualidad (Peñaherrera, 1948). Se construyó una representación higienizada del aspecto físico-visual-psíquico de los sujetos. Algunos pensadores estaban convencidos de que aquello formaba parte del proceso de transformación evolutivo de ciertos grupos humanos para que pudieran pasar de una condición inferior y primitiva a una superior y civilizada.

El vestido y la lengua, son dos de las manifestaciones culturales del indio, que lo significan como tal, pero no las únicas. *Lo interesante es cambiarles su mente, sus pensamientos, sus psiquis*. Si te decimos que vistiendo al indio lo demás vendrá por añadidura, queremos significarte que esto influye poderosamente en su transformación, *con tal que el vestido responda a un estado evolutivo* [pero aquello no era suficiente]. Lo que buscamos es su unificación cultural y esta no se consigue únicamente con la ropa y el lenguaje sino sujetándolo a un proceso de evolución [Corzo, 1940, p. 115].⁵

Lo dice el profesor Ángel Corzo, en la revista *Educación*, a principios de 1940. Tres elementos discursivos en el texto: reaparece la idea del tutelaje, el estatus de inferioridad y el proceso evolutivo por el que debía pasar el indio (consideramos que este discurso invisibilizaba a grupos negros y montuvios). De ahí que, para estas corrientes de pensamientos, la educación formal y la escuela se hayan convertido en el espacio y el instrumento para que los grupos excluidos de la nación pudieran superar su condición de inferioridad y entrar en un proceso de culturización a través de su educación. Superado el estado inferior en que se encontraban podrían ser parte del cuerpo nacional, de la *cultura nacional* (blanco-mestiza) y en cierta medida del cuerpo político de ciudadanos. Según Sonia Fernández, aquello formaba parte de un proyecto que pretendía construir homogeneización cultural en el mestizaje (Fernández, 2016). Veamos ahora lo que pensaban al respecto algunos intelectuales y políticos vinculados con el Estado.

Los discursos y acciones desde el Estado

A pesar de la impopularidad del gobierno liberal de Carlos Alberto Arroyo del Río luego de la derrota con el Perú, este impulsó algunos cambios en el sistema de educación pública. Con Abelardo Montalvo –representante del liberalismo plutocrático– como ministro de

⁵ Cursivas añadidas.

Educación (a partir de septiembre de 1941), se emprendió una serie de iniciativas educativas y pedagógicas que en su conjunto buscaban fortalecer las representaciones de la nación ecuatoriana. Entre los meses de septiembre y octubre de 1941 circularon documentos con instrucciones precisas respecto al cambio que debía ocurrir en la educación. Estas políticas estuvieron claramente condicionadas por la guerra. A la par, la educación en su conjunto fue vista desde el Estado como un espacio idóneo para la puesta en práctica de una serie de actividades y discursos con miras a fortalecer los sentimientos de la nación (Montalvo, 1941).

Tanto intelectuales como funcionarios públicos vinculados al aparato estatal estaban convencidos de que la educación era un camino, si no el más importante, para la empresa de la reconstrucción nacional y de la nación. El Estado, a través del Ministerio de Educación y otros organismos gubernamentales, planteó un conjunto de iniciativas que perseguían ese objetivo. Lo que en este acápite se revisa son los discursos que preceden y acompañan esas iniciativas.

En las páginas de la revista *Educación* —órgano de difusión del Ministerio de Educación, fundada en 1926— circularon las nuevas directrices que se debían implementar en el sistema educativo. Con ello el Estado perseguía “como una de sus máximas, el ideal de la unidad nacional” (Guevara, 1946, pp. 17–19). Según el periódico *El Escenario*, la propaganda del Ministerio de Educación a inicios de 1944 enfatizaba que su función y en general de todo el sistema educativo debía ser “un paso firme hacia la reconstrucción de la nación, [y] la obra de desanalfabetización”, una necesidad urgente en todo el territorio nacional (El Escenario, 1944, p. 7).

A decir de Víctor Gabriel Garcés, uno de los líderes de la UNP, la aspiración de la educación era construir una cultura nacional que abarcara a todo el pueblo y no continuara siendo una cuestión de minorías como en la época colonial y en más de cien años de república (Garcés, 1945, pp. 89–94). De ahí que durante esa década el Estado haya coordinado una serie de proyectos orientados a intensificar la enseñanza en los sectores urbano y rural, con miras a alcanzar unidad nacional en la cultura.

La nota editorial de la revista *Educación* publicada en enero de 1940 muestra las aspiraciones que buscaba el sistema educativo en el sector rural incluso antes de la guerra de 1941:

[la revista] EDUCACIÓN instauro, en esta nueva etapa de la vida, el capítulo Orientación Educativa Rural. Nuestro intento es reunir, articular, la acentuada tendencia a servir al niño del agro, especialmente al indio. Actitud de penetración de su psicología, de su vida limitada; de insinuación para el cambio a operarse en él, pese a su instinto de repulsa a la obra de INCORPORACIÓN [Ministerio del Ramo, 1940, p. 21].

Es decir, la educación representaba para el Estado, durante esos años, una herramienta destinada a transformar a las poblaciones rurales bajo un modelo cultural en clave civilizatoria, a la vez que promovía valores cívicos y patrióticos. Solo después de ese proceso de mutación educativo-cultural el pueblo podría integrar la nación y ser un elemento activo en sentido “social, cultural, incluso político” (Sinnardet, 2000, p. 113). Para Emmanuelle Sinnardet, durante las décadas del treinta y del cuarenta la educación se convirtió así “en el eje de la misión patriótica de salvamento nacional con vistas a la construcción de una nación fuerte y soberana en torno a las pautas culturales que deben compartir todos sus habitantes, las del modelo blanco-mestizo” (Sinnardet, 2000, p. 111). Veamos lo que se afirmaba en una de las circulares enviadas por el ministro de Educación.

El profesor debe distinguirse por la pureza de su ideal, por la pulcritud de sus actos y por la plena conciencia de sus obligaciones. Su vida limpia y diáfana, llena de corrección y decencia, debe ser el ejemplo más edificante de la enseñanza que difunda; y su noble trabajo, cuidadosamente cultivado y puesto en práctica, será un paso más en el camino de *la redención de la patria*. [...] es menester que la escuela se convierta en un manantial perenne de orden, corrección, cumplimiento y exactitud [Montalvo, 1942a, pp. 141-143].

Para el ministro de Educación Abelardo Montalvo, el maestro debía ser el artífice de la redención, y la escuela, en su sentido espacial y social, fue concebida como un lugar donde debían ocurrir el cambio, el orden, la corrección, la homogeneización cultural, el civismo y la incorporación a la nación. En el discurso oficial, junto a la tarea de educar, la obligación del magisterio fue “trabajar por la cimentación del sentido de unidad de todos los ecuatorianos en el principio de la Patria”.

Esta noción redentora de la educación se intensificó durante los meses de la guerra y posguerra (a finales de 1941 y durante 1942). Adquirió incluso tintes de educación militar y valores vinculados con la cuestión bélica y el impulso de un tipo de nacionalismo guerrillista. Se dio mayor importancia a asignaturas como cívica, historia, geografía, educación física, ética, que en su conjunto debían priorizar el estudio de la realidad del Ecuador y la construcción de valores nacionales. La enseñanza de la geografía estuvo pensada para que cada ecuatoriano se construyera una representación gráfica de su territorio y conociera “su patria para que pueda amarla y procure defenderla” (Castillo, 1943, p. 66). Así mismo, la educación en clave militar estuvo relacionada con la capacidad defensiva que debía generar el Ecuador en caso de una nueva guerra.

Durante los meses de septiembre y octubre de 1941 Abelardo Montalvo implementó proyectos como las Semanas Cívicas y Bolivarianas, con el objetivo de fomentar en la escuela el respeto a los símbolos patrios, el conocimiento sobre el problema limítrofe, el

deporte, el voluntarismo en caso de que el Ecuador estuviera nuevamente amenazado. Desde el Ministerio de Educación se decretó como una obligatoriedad los siguientes rituales cívicos: a) todos los días lunes debía realizarse el saludo a la bandera, y una autoridad o docente debía exponer a los estudiantes nociones básicas sobre las Cédulas Territoriales, b) diariamente, los niños de todos los grados debían recitar una *Oración a la patria* dirigida por el director de cada establecimiento, en la que se haría la "promesa de cumplir con las obligaciones que exige la nación" (Montalvo, 1942a, p. 141). Conscientes del problema por el que atravesaba el país, todos los ciudadanos que componían el sistema educativo debían difundir y cumplir a cabalidad estas directrices, porque así mandaba su deber con la nación y la cultura (Montalvo, 1941).

En los años posteriores continuó desarrollándose una serie de actividades relacionadas con la restitución simbólica de la nación. En 1942 se estableció el *Reglamento de Actos Culturales en los Colegios Secundarios del Ecuador*. Este reglamento obligaba a que la Comisión Cultural de los Colegios elaborara un Plan de Actos Culturales para aplicarlo en la primera semana de cada trimestre. Los tópicos de los debates y exposiciones que estudiantes y maestros debían presentar durante la semana cultural debían estar relacionados con la realidad ecuatoriana a razón de que el "conocimiento más ampliado y profundo contribuya a la afirmación y fortaleza del sentimiento nacional, de la fe y el amor patrios" (Montalvo, 1942b, p. 151).

Otra labor emprendida por el Ministerio de Educación en la posguerra fue el interés que suscitó la enseñanza en las regiones fronterizas del Oriente. En actividades coordinadas por el Ministerio de Educación se realizó un diagnóstico sobre el estado de las escuelas y de la población en las zonas de Archidona, Macas, Gualaquiza, Canelos, Puyo. La condición en que habían permanecido estas zonas, por lo menos hasta el momento, era de una casi total desconexión con las labores ministeriales en el resto del país. De la mano de Luis A. Larco, jefe de la sección primaria y de Oriente del Ministerio de Educación, se implementó un Plan Orgánico para regular todas las escuelas del país. "Al acoplarse a las del Oriente [el Ministerio de Educación] quiere, de modo especial, que en estos planteles se grave [sic] la imagen de la Patria con rasgos de profunda nacionalidad" (Larco, 1942, pp. 138-140).

En esa misma línea de acciones, en 1942 las escuelas del Oriente pasaron a formar parte del Ministerio de Educación Pública (Montalvo, 1942a, p. 156). En 1943 se realizó una especie de anexión administrativa a las Direcciones Provinciales de Educación de las provincias de la sierra como Loja, Chimborazo, Azuay, Imbabura, Pichincha, Carchi. Para el discurso oficialista, la intención fue generar una mejor administración de estas escuelas periféricas, cuya prioridad formativa debía ser la educación moral, cívica, las prácticas de higiene y urbanidad, el idioma nacional castellano, el cálculo, el establecimiento de museos y bibliotecas escolares (Montalvo, 1943).

A nuestro parecer, en su conjunto estas actividades constituyen una forma de ocupar el espacio y generar sentimientos nacionales en los habitantes de los lugares en que, como dice Mercedes Prieto, hasta entonces el Estado había sido incapaz de hacerlo. Disciplina y pedagogía se complementaron como dos caras de la misma moneda en el afán de restituir los sentimientos nacionales luego de la derrota con el Perú. La escuela, los organismos del Estado, las autoridades educativas, profesores y estudiantes, en el discurso oficial, se convirtieron en auténticos actores del proceso de reconstrucción nacional. En el plano simbólico, la nación mostró así su aspecto incluyente.

El rol de la educación desde la perspectiva de intelectuales y periodistas

*En la posguerra la profesión de periodista
Era para nosotros algo valioso y un honor
(Tabucchi, 2010, p. 31).*

Hasta ahora hemos dicho que en la posguerra la educación surgió en la esfera pública como el vehículo más importante para la incorporación de los sectores subalternos a la nación. Con distintos matices, el discurso de la incorporación se encuentra presente en Ecuador desde finales del siglo XIX y se revitaliza durante los años de la posguerra. En este apartado revisamos las voces de algunos intelectuales y periodistas que escribieron sobre este asunto. Empecemos con una breve caracterización respecto al rol social y pedagógico que los intelectuales se otorgaron a sí mismos.

En 1945 apareció en el periódico *Letras del Ecuador* una encuesta que en su conjunto trataba el tema de la responsabilidad social de los hombres de cultura. El objetivo de esta publicación era conocer qué pensaban los intelectuales sobre su rol en la sociedad. Fue una encuesta dirigida de manera abierta al público intelectual ecuatoriano y latinoamericano, cuyas respuestas se publicaron en los números posteriores de ese mismo periódico, y la planteó precisamente el intelectual más importante del Ecuador en aquel momento: Benjamín Carrión. El cuestionario estuvo compuesto por tres preguntas, la primera de ellas decía lo siguiente:

Cree Ud. que la misión específica del intelectual es el mantenimiento y la defensa abstracta de los valores esenciales del espíritu, con sentido de permanencia y no de actualidad; sin descender a la lucha cotidiana; ¿o piensa quizás que, sin abandonar "el timón de la cultura" deben los intelectuales –hombres de ciencia, escritores, artistas– salir a la lucha concreta por el hombre, por su vida mejor, su paz y su justicia? [Carrión, 1945, pp. 1–2].

En el texto que acompaña a este cuestionario, Benjamín Carrión cuestiona la labor de los intelectuales en el contexto internacional y específicamente sobre su fracaso como conductores de la sociedad, durante y después de la Primera Guerra Mundial. No es casualidad que el nuevo contexto en que apareció esta encuesta haya sido precisamente el de la Segunda Guerra Mundial y, en el plano nacional, la etapa de la posguerra. Es decir, la pregunta que se hacía Carrión es cuál debía ser el rol del intelectual en medio de la conmoción social que había generado la guerra y la derrota con el Perú a partir de 1941.

En ese escenario, la pregunta de Carrión que se cita aquí es significativa porque permite examinar las representaciones que los intelectuales tenían de sí mismos en los años de la posguerra. En el texto y en la encuesta de Carrión los intelectuales aparecen como seres casi separados de la esfera política, poseedores y custodios de altos valores morales, culturales y espirituales. Sin embargo, Carrión sugiere y a la vez promueve, más allá de que los intelectuales debían mantenerse como líderes de la cultura, cumplir un nuevo rol: asumir un compromiso social y político con la sociedad.

Las respuestas a este cuestionario, en las voces de dos importantes intelectuales de Ecuador y Colombia, se publicaron en los dos siguientes números del periódico. Alfredo Vera Vera, un reconocido intelectual y político de izquierda de Ecuador, decía: "el intelectual de nuestro tiempo no puede reducirse a la cultura parcial o especializada de su ciencia [...] Debe aspirar a la cultura superior y universal del nuevo humanismo [...] porque la naturaleza misma de su actividad lo vincula a cada paso con los más altos intereses de la sociedad y de la especie" (Vera, 1945, p. 2). Así mismo, Diego Luis Córdova, un intelectual colombiano de corte liberal, afirmaba lo siguiente: "el intelectual que yo concibo es el que sale a la lucha concreta por el hombre, por su vida mejor, su paz y su justicia" (Córdova, 19445, p. 3).

Sospechamos que la intención de este cuestionario –y sus respuestas– fue mostrar un cambio de perspectiva y de época respecto al *deber ser* del intelectual. Los intelectuales aparecen como escépticos de las luchas materiales, custodios y defensores de altos valores morales y espirituales (culturales). Empero, se anuncia también una especie de descenso de ese púlpito tradicional a un intelectual comprometido con la sociedad. A decir de Carlos Altamirano, en su estudio sobre el intelectual latinoamericano, este nuevo sujeto constituye un tipo de hibridación entre el antiguo intelectual amparado en su *statu quo*, escéptico de las luchas materiales, y el nuevo intelectual comprometido e imbricado en las luchas cotidianas de la sociedad. Sin embargo, es evidente también que continúa en pie el sentido moral del intelectual asociado a una misión superior: "la de guiar a su sociedad, la de cuestionarla o adelantarse a ella" (Altamirano, 2006, p. 31).

Respecto al gremio de los periodistas afincados en la UNP durante la década de 1940, estos asumieron un rol pedagógico en el proceso de la reconstrucción de la idea de

nación a través de la educación, y además se levantaron como guías del porvenir nacional. En el ensayo “Periodismo” (1946), de Miguel Albornoz, político, periodista e intelectual ecuatoriano, se ilustró un cúmulo de ejemplos sobre lo que debe ser un periodista. Algunas de estas ideas afirmaban que la responsabilidad del periodista era asumir la lucha contra la ignorancia, porque era la causa principal de atraso del progreso de la nación (Vallejo, 1951, p. 9). Su deber, decía Albornoz, es orientar a los ecuatorianos por “los nuevos pasos concretos por los que ha de ir el progreso nacional”. Los periodistas son “como los heraldos [...] de la instrucción nacional” y, conocedores de la realidad ecuatoriana, los hombres destinados a ofrecer “orientación nacional” en todos los ámbitos de la vida social y política (Albornoz, 1946, pp. 17–23).

Impulsados por estas ideas –compartidas y relacionadas con el interés del Estado de atender la educación y fortalecer la nación–, el gremio de la Unión Nacional de Periodistas (UNP), junto a los miembros del Grupo LEA de Guayaquil, emprendieron su proyecto más ambicioso: la Campaña de Alfabetización de Adultos de 1944. Ello estaba en el marco de sus aspiraciones gremiales, ya que desde su fundación, el 26 de enero de 1940 (UNP, 1954), la UNP se levantó como una institución clasista destinada, en sus propias palabras, a ser un “modelo de organización cultural” y estar al “servicio de la humanidad” (Solís, 2018, pp. 70–71). Imbricados en la problemática de la posguerra, y de forma paralela a las iniciativas del Estado, intelectuales y periodistas situaron a la campaña de alfabetización dentro de las discusiones sobre nación, cultura y ciudadanía.

Algunos miembros de la UNP y en general los intelectuales de izquierda estaban influenciados por ideas indigenistas, liberales, comunistas. Sus líderes participaron en el Congreso Indigenista de México celebrado el primero de abril de 1940, y a decir de Luis Cabezas, conformaban “una selecta representación, integrada por don Ricardo Jaramillo, Director del Diario Capitalino ‘El Día’; Don Carlos Mantilla Ortega, Director de ‘El Comercio’; Dr. Pío Jaramillo Alvarado, brillante catedrático, escritor y periodista” (Cabezas, 1984, p. 37). Si se tiene en cuenta que la preocupación más relevante para los indigenistas a nivel latinoamericano era solucionar el problema del indio, en la práctica en Ecuador se pensó en la educación como uno de sus principales vehículos. De ahí que fueran los intelectuales y periodistas las voces autorizadas para hablar precisamente de la relación entre educación, nación y cultura.

En la publicación de enero de 1942 la *Revista Educación* recoge en sus primeras páginas una reflexión sobre el Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, desarrollado en diciembre de 1941 en la ciudad de Guayaquil. En esta se dice que: “Nunca, como en la hora presente, todo el palpitante y vivo sentimiento de nuestra nacionalidad se ha visto conmovido por sus mismas raíces, aflorando, bifurcado por mil caminos de la emoción cívica [...] que alienta en todo ecuatoriano, cual es el de contribuir a la

consolidación de la conciencia nacional". Tanto en esta editorial como en las páginas de presentación de la revista publicada entre 1941 y 1944, aparece una clara relación entre el interés por ampliar y atender la educación en todos sus niveles y el deseo de fortalecer los lazos de la nación. Tanto es así que la educación fue considerada como un "problema de vital importancia para los destinos y engrandecimientos de la nación" ecuatoriana (Revista Educación, 1942b, pp. 3-5).

Para Alfredo Carrillo Narvárez, intelectual y catedrático de la Universidad Central, la educación espacial y geográfica que otorgaba la escuela era una parte esencial en la construcción de patriotismo y de la nación ecuatoriana. Carrillo afirmaba que la escuela primaria y la educación en todos sus niveles debía ser fuente de unidad, sentimientos nacionales, trabajo, colectividad, disciplina, cultura; un lugar donde la población debía desarrollar su compromiso con la sociedad y la patria (Carrillo, 1946, p. 8). Así mismo, para Víctor Gabriel Garcés, la educación de las clases populares, especialmente del indio, era fundamental para mejorar sus condiciones de vida: no ha de ser un fin en sí mismo, decía, sino el vehículo para su integración y transformación cultural (Garcés, 1945).

De este modo, la educación de adultos para periodistas e intelectuales se convirtió en un elemento relevante para el proceso de reconstrucción simbólica de la nación (tras la etapa de la posguerra) y la construcción de ciudadanos. Así, los periodistas, algunos de ellos catalogados como intelectuales, mostraban su compromiso social con el país al liderar la campaña de alfabetización de 1944, asunto que se atiende en otra de nuestras investigaciones. Pero ¿qué era la nación?

El imaginario de la nación y la cultura homogénea en la Constituyente de 1944-1945

Cuando el debate sobre la nación ecuatoriana, entendida como una "comunidad imaginada" (Anderson, 1993, p. 23), llegó a discutirse en la Asamblea Constituyente de 1944-1945, existió ambigüedad entre los diputados en cuanto a interrogantes como qué era la nación, cuáles eran los elementos constitutivos de la misma y qué tipo de lazos debían unir a los miembros de una misma nación. Los diputados insistieron en que se debía fortalecer los lazos de la nación, sin embargo, no fue fácil ponerse de acuerdo en cuanto a qué elementos –sociales, históricos, religiosos, raciales o culturales– debían acudir para fundamentarla.

Los debates empezaron a propósito de establecer el primer artículo de la constitución. El asambleísta Manuel Elicio Flor, miembro del partido conservador, vicepresidente de la asamblea y representante por la provincia de Pichincha, argumentó que el primer artículo de la constitución debía empezar diciendo que el Ecuador era un Estado Nacional: "creo que antes que el Estado Ecuatoriano deberíamos contemplar la Nación Ecuatoriana [...]"

deberíamos afirmar y robustecer no solo el concepto de muestra Nación, sino también los vínculos que constituyen nuestra Nación". Para Flor, los vínculos que compartían todos los ecuatorianos no se encontraban en "la unidad de la raza" ni en la del idioma, sino en una "comunidad histórica" compartida a través de la tradición, y sobre todo "en el lazo religioso" heredado de los españoles. Es decir, Flor expresaba la visión hispánica de nación. Por el contrario, Juan Isaac Lovato, representante izquierdista por la provincia de Pichincha, consideraba que la religión no era un elemento constitutivo de la nación ecuatoriana, porque al igual que el idioma, la religión era también diferente; "el indio tiene sus mitos, su religión, que no es la verdadera religión católica; sino una mezcla de sus antiguas creencias", argumentó Lovato (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 109).

Respecto al idioma, Mendoza Avilés, representante por la Universidad de Guayaquil, estaba de acuerdo con lo que había dicho Manuel Elicio Flor. Al no ser el idioma castellano un elemento constitutivo de la nación ecuatoriana, sugirió que la asamblea debería reconocer al quechua como idioma oficial; aquello sería una manera de integrar al cuerpo de la nación a las tres cuartas partes de la población que hablaban este idioma. El asambleísta Manuel María Borrero, de ideología liberal radical, contribuyó a este argumento del siguiente modo: "¿Cabe que pueda decirse que la Nación Ecuatoriana tiene un idioma? Hay que confesarlo paladinamente, *tiene dos idiomas: el español, y el de la mayoría, que es el quechua*". Este argumento fue compartido por Gonzalo Cordero Crespo, representante por la provincia del Azuay, pero, además, lo enriqueció y bosquejó, a nuestro parecer, un pensamiento radical y visionario para la época (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 124).

La invocación del idioma quechua para que conste en nuestra Norma Constitucional, me parece de suma trascendencia, pero no sólo debe hacerse constar la invocación, sino que *es necesario la introducción del quechua en nuestro sistema de cultura*. El quechua, *idioma aborigen, de la raza que ha servido de asiento a la estructura de nuestra nacionalidad*, es un elemento maravilloso; por medio de él, nosotros mismos podremos irnos vinculando a la propia tierra, ir conociendo los grandes tesoros que encierra nuestro territorio, nuestra realidad [Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 129].

En suma, para los asambleístas era evidente que el idioma, la religión, la raza, no eran elementos que vinculaban (por el momento) a todos los ecuatorianos en el cuerpo nacional, empero coincidían en la idea de que la nación era en primer lugar una comunidad cultural históricamente constituida. Ello no significa que la raza, la religión y el idioma se hayan descartado como elementos constitutivos de la nación, pues el discurso de los asambleístas indica más bien que estaban convencidos de que era deber del Estado y la asamblea organizar un cuerpo legal que posibilitara homogenizar culturalmente y de forma

gradual a la población ecuatoriana en torno a estos elementos, es decir, a los valores de la nación blanco-mestiza. Se configuró así la representación simbólica de lo que en esos años las élites llamaron “unidad nacional”.

Aunque existieron una o dos excepciones, como se acaba de anotar líneas atrás respecto al quichua, el imperativo era –en el mediano y largo plazo– forjar una nación culturalmente uniforme. Es decir, si no existía un cuerpo nacional homogéneo, las élites estaban empeñadas en crearlo. Basten como ejemplo las palabras del asambleísta Manuel María Borrero:

Dentro de los problemas nacionales, el problema de la población, diré mejor, el problema de la raza, es uno de los primeros aspectos que debería considerarse en nuestra Carta Política, *porque hay que procurar siquiera la uniformidad y la conformación entre los pobladores de una Nación y de un Estado*. [...] No hay que dar leyes sólo para las clases altas, sino para todos; porque el gran propósito de la democracia debe consistir en *unificar la raza*, en levantar y colocar en un nivel más alto a las clases que ocupan lugar inferior. [...] Hay que ser valientes; lo que creo que debemos hacer es que debemos *enseñar a la raza indígena, el español*, un idioma de mayor cultura [Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 120].

Es un discurso que muestra la construcción de jerarquías sociales a partir de la diferenciación cultural como parte de los imaginarios de la nación en esos años. Para este asambleísta la raza emerge en la esfera política e intelectual como el principal problema de la nación: a la vez que construye un tipo de representación inferior de los *otros* genera un horizonte de expectativas de lo que cree que debería ser la nación ecuatoriana. Evidentemente, cuando se habla del problema de la raza, se está hablando sobre todo del conglomerado indígena, en cuyo caso, se invisibilizaba a poblaciones afroamericanas y montuvias.

Aquiles Pérez coincidía en esta visión sobre la raza. En un texto con claras influencias positivistas e indigenistas, afirmaba que “la unidad racial es cimiento inconmovible de la existencia de un Estado” y sugería que la “realidad biogeográfica del habitante ecuatoriano” daba para pensar en un plan que tuviera como objetivo evitar la degeneración racial (Pérez, 1943, p. 64). Así, para superar el problema de la raza (indígena) las élites políticas e intelectuales estuvieron dispuestas a crear una nueva, homogénea y superior.

No se puede dejar de pensar en una frase de cuño indigenista –positivista–: hay que desindianizar a los indios, castellanizarlos, civilizarlos, promover su evolución. Ciertos argumentos que se agruparon en los *Postulados de la Revolución de Mayo* de la Alianza Democrática Ecuatoriana (ADE), y en el *Diario de debates* de la Asamblea Constituyente de 1944, concordaron en esta visión sobre las poblaciones racializadas. Del mismo modo,

las élites políticas e intelectuales, como vimos en páginas anteriores, coincidieron durante estos años en una visión paternalista y civilizatoria dirigida hacia las poblaciones subalternizadas. Tal como lo entiende Kim Clark, para que los indios, negros, montuvios, cholos, zambos, fueran considerados verdaderos ecuatorianos debían asimilar “las normas culturales, sociales, políticas y económicas de los mestizos” (Becker, 2007b, p. 139). Parafraseando a Chartier, el debate en la asamblea formó parte de un discurso que procuraba construir una representación unívoca de la nación ecuatoriana, y más allá de la diferenciación racial, se procuró forjar una cultura (mestiza) que englobara en un mismo sistema de símbolos a todos los ecuatorianos (Chartier, 1985).

Finalmente, los diputados convinieron en que el pasado histórico compartido, “la unidad de aspiraciones e ideales” de cara al futuro y, sobre todo, el espacio geográfico que todos los ecuatorianos compartían, eran elementos comunes constitutivos de la nación ecuatoriana (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, pp. 129-134). Era un débil argumento con el cual pretendían acoger a todos los ecuatorianos en un mismo proyecto cultural, homogeneizador. El indio y el negro (razas), el quichua y otras lenguas andinas (idiomas), que en aquel entonces componían las tres cuartas partes de la población, en el largo plazo entrarían en un proceso de desracialización y castellanización. Ello formaba parte de los proyectos sociales y políticos que se basaban en la idea de que Latinoamérica era producto del mestizaje. Se trata de una idea, tal como lo entiende Roger Chartier: de establecer una serie de diferenciaciones respecto a la composición de la sociedad, una manera de nombrar a los *otros* y de situarlos en una jerarquía social, y la vez de nombrarse y situarse, para a partir de ello actuar en el tejido social (Chartier, 1992). La Asamblea Constituyente ratificó esta idea de nación excluyente en el artículo primero de la Constitución de 1945.

Conclusiones

Sin duda, la guerra y la derrota de Ecuador frente a Perú en 1941 desordenó los consensos que existían hasta entonces respecto a la nación ecuatoriana. Reavivó un problema y anhelo no resuelto entre las élites desde el siglo XIX: el de la construcción de una nación homogénea. Si bien el anhelo de construir una nación uniforme en sentido racial había llegado hasta los años treinta del siglo XX, para las siguientes décadas la idea de armonización pasó al campo cultural. En esa concepción, la educación jugó un papel protagónico.

Las élites coincidieron en que la incorporación de los *otros* a la nación era primordial para fortalecer los lazos de hermandad nacional y salir de la crisis. Sin embargo, para las élites políticas e intelectuales la incorporación no significaba que los *otros* –indios, negros, montuvios, zambos, etc.– pasaran espontáneamente a ser parte de la nación, por el contrario, fue el inicio de un proceso discursivo y práctico que procuró generar homoge-

neización cultural en el marco de los valores hegemónicos de la población blanco-mestiza. Así, aproximadamente las tres cuartas partes de la población ecuatoriana, especialmente el indio, entraron en un proceso de transformación cultural, higiénica, psíquica, lingüística, de la imagen, del cuerpo y el espíritu, a través de la educación de forma indefinida. Se entendía que luego de esa metamorfosis cultural podrían ser parte del cuerpo nacional.

Durante los años cuarenta el concepto de nación mostró así un carácter incluyente y al mismo tiempo se cerró a los valores de la población blanco-mestiza. Los debates ocurridos al interior de la Asamblea Constituyente de 1944-1945 evidencian el triunfo de un modelo ideológico que se sirvió del mestizaje cultural para ocultar el racismo. Y cuando se discutió en la asamblea la posibilidad de igualar a todos los ecuatorianos en la ciudadanía, los asambleístas lo impidieron.

Referencias

- Albornoz, M. (1946). Periodismo. En *Realidad y posibilidad del Ecuador* (Fondo General, pp. 17-23). Talleres Gráficos Nacionales [Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit].
- Altamirano, C. (2006). *Intelectuales. Notas de investigación*. Norma.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ayala, E. (1993). *La nueva historia del Ecuador* (vol. 14). Corporación Editora Nacional.
- Ayala, E. (2016). La represión arroísta: Caldo de cultivo de la "Gloriosa". En *La Gloriosa, ¿revolución que no fue?* (pp. 19-38). Corporación Editora Nacional.
- Becker, M. (2007a). Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (27), 135-144. <https://doi.org/10.17141/iconos.27.2007.193>
- Becker, M. (2007b). El Estado y la etnicidad en la Asamblea Constituyente de 1944-1945. En *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 135-150). Corporación Editora Nacional.
- Breton, V. (2000). *El desarrollo comunitario como modelo de intervención en el medio rural*. Centro Andino de Acción Popular. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/10694-opac>
- Bustamante, G. (1941). Víctimas de la agresión peruana-Condolencia por la muerte de dos profesores. *Revista Educación*, (115), 208-211.
- Bustos, G. (2017). *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. Fondo de Cultura Económica/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cabezas, L. (1984). *Génesis y estructura de la Unión Nacional de Periodistas*. Fondo Editorial de la UNP.
- Carrillo, A. (1946). Mirajes educativos. Las aspiraciones de la escuela ecuatoriana fuente de emoción patriótica. *Revista Educación y Letras*, 7-16.
- Carrión, B. (1943). *Cartas al Ecuador*. Atahualpa.
- Carrión, B. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*.
- Castillo, L. (1943). La enseñanza de geografía en el Normal "Manuela Cañizares". *Revista Educación*, (18).

- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (1985). Text, symbols, and Frenchness. *The Journal of Modern History*, 57(4), 682–695.
- Córdova, D. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*.
- Corzo, Á. (1940). El problema indígena. *Revista Educación*, 113–116.
- Ecuador, Congreso Nacional (1944). *Diario de debates de la Asamblea Constituyente de 1944* (vols. III–VI). Talleres Gráficos Nacionales.
- El Comercio (1941a, ago. 1). *Hacia el porvenir*.
- El Comercio (1941b, ago. 1). *Semana del donativo para el soldado ecuatoriano*.
- El Comercio (1944, may. 6). *Desde afuera: el país presenta una situación caótica, observaciones de un periodista ecuatoriano*.
- El Debate (1941a, jul. 7). *Un nuevo ultraje del Perú al pueblo ecuatoriano*.
- El Debate (1941b, dic. 31). *El año de 1941*.
- El Escenario (1944, sep. 17). *La obra de propaganda del Ministerio de Educación*.
- Fernández, S. (2016). *Indigenismo y educación de los indígenas rurales serranos en el Ecuador (1925–1948)* [Informe de investigación]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5201>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (2a. ed., pp. 241–259). Nueva Visión.
- Gallegos, L. (1945). Defendiendo a la patria. *Boletín del Colegio Nacional Maldonado*, (1), 5–34.
- Garcés, V. (1945). Consideraciones culturales. Educación indígena. *Revista Casa de la Cultura Ecuatoriana*, 89–127.
- Guevara, J. (1946). Finalidad educativa que ha de perseguir el Estado. *Revista Educación y Letras*, 17–20.
- Jaramillo, P. (1940). Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador. *Revista Educación*, (114), 8–49.
- Kingman, E. (2006). *La ciudad y los otros. Quito 1860–1940: higienismo, ornato y policía*. FLACSO Sede Ecuador.
- Larco, L. (1942). Organización y funcionamiento de la escuela primaria en la Región Oriental ecuatoriana. *Revista Educación*, 138–143.
- Luna, M. (2005). Estado nacional, nacionalismo y textos escolares en el Ecuador del siglo XX. En *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglo XIX y XX)* (pp. 445–469). UNED.
- Maignushka, J. (2007). La dialéctica de la "igualdad", 1845–1875. En *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 61–80). Corporación Editora Nacional.
- Medina, M. (1996). La cuestión limítrofe en el Ecuador. En *Nueva historia del Ecuador* (2ª ed., vol. 12, pp. 156–158). Corporación Editora Nacional.
- Ministerio del Ramo (1940). Nota editorial. *Revista Educación*, (114), 21–22.
- Montalvo, A. (1941). Varias instrucciones. *Revista Educación*, 144–147.
- Montalvo, A. (1942a). Directivas para el profesorado: circular N°128–PN. *Revista Educación*, 141–143.
- Montalvo, A. (1942b). Reglamento de actos culturales en los colegios secundarios del Ecuador. *Revista Educación*.
- Montalvo, A. (1943). Orientaciones para el funcionamiento de las escuelas del Oriente. *Revista Educación*, (119), 138–145.

- Orquera, K. (2020a). La representación de la guerra del 41 en diario el comercio. *Textos y Contextos*, 1(21), 63-74. <https://doi.org/10.29166/tyc.v1i21.2476>
- Orquera, K. (2020b). *Prensa periódica y opinión pública en Quito: historia social y cultural de diario El Comercio, 1935-1945* [Tesis de Doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7684>
- Pagnotta, C. (2008). La identidad nacional ecuatoriana entre límites externos y internos. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, (16). <https://journals.openedition.org/alhim/3061?lang=fr>
- Paredes, J. (1945). La defensa humana. *Revista Anales*, (322), 6-26.
- Peñaherrera, M. (1948). La escuela rural con factor para la incorporación del indio a la cultura. *Revista Educación*, (121), 15-18.
- Pérez, A. (1943). Patria y geografía. *Revista Educación*, 45-65.
- Pérez, T. (2014). Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina. *Interdisciplina*, (4), 199-205.
- Prieto, M. (2004). *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*. FLACSO Sede Ecuador/Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/15561-opac>
- Prieto, M. (2010). Indigenismo: la red interamericana. En *Ecuador y México. Vínculo histórico e intercultural (1820-1970)* (pp. 250-264). Fundación Museos de la Ciudad. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/62885-indigenismo-la-red-interamericana>
- Revista Educación (1942a). *Algunas actividades relacionadas con las escuelas del Oriente*.
- Revista Educación (1942b). Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista Educación*, 3-5.
- Sandoval, P. (2020). *Nombrar al indio: representaciones y prácticas de la antropología en Perú (1942-1990)* [Tesis de Doctorado]. El Colegio de México.
- Sinnardet, E. (2000). Nación y educación del Ecuador de los años treinta y cuarenta. *Íconos*, (9), 110-125.
- Solís, B. (2018). *Reconstrucción histórica de los gremios periodísticos del Ecuador* [Tesis de Maestría]. Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14047>
- Suárez, P. (1942). Tratado de higiene. *Revista Anales*, (316), 5-114.
- UNO [Unión Nacional de Periodistas] (1954). La UNP en la educación popular ecuatoriana. *La Unión*.
- Vallejo, G. (1951). Informe del director de la campaña de alfabetización, sr. Gustavo Vallejo Larrea, a la Asamblea General de la Unión Nacional de Periodistas sobre las labores realizadas de 1944 a 1951. En *Alfabetización y educación de adultos* (pp. 3-13). Talleres Gráficos Minerva.
- Vera, A. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*, (16).