



## **El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal**

Juan Carlos Brito Román  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
Universidade de Santiago de Compostela  
juan.brito@unae.edu.ec

**Para citar este artículo:** Brito, J. (2016). El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal. Revista Oralidad-es, 2 (3), 25-31.

Fecha de recepción: 20-01-2016 / Fecha de aceptación: 20-04-2016

### **Resumen**

Entre los siglos XIX y XX el uso de libros de texto en el Ecuador se vio interpelado por el método de enseñanza oral, difundido a través de la doctrina pedagógica pestalozziana. El libro de texto fue equiparado al memorismo vacuo y a la falta de comprensión sobre los contenidos, cuestión que se podría subsanar implantando el sistema de lecciones orales. Aunque las ideas pedagógicas de Pestalozzi ya se conocían de forma marginal en el Ecuador, su mayor difusión fue obra de las Misiones Pedagógicas Extranjeras contratadas por el gobierno liberal, con el encargo de poner en marcha los institutos normales pedagógicos que fueron fundados a inicios del siglo XX.

Palabras clave: laicismo y liberalismo, intuicionismo, lecciones de cosas, oralidad, memorismo.

### **Abstract**

During 19th and 20th centuries, the use of textbooks in Ecuador was questioned by the oral teaching method, which was disseminated by the Pestalozzian pedagogical doctrine. Textbooks were compared to vacuous memorization; therefore, to the lack of content understanding. This matter could be solved by implementing the oral lesson system. Although Pestalozzi's pedagogical ideas were collaterally known in Ecuador, it was not until the Foreign Pedagogical Missions hired by the liberal government, that pedagogical academies to form teachers were founded in the early 20<sup>th</sup> century and then taught the previously mentioned theories.

Keywords: secularism and liberalism, intuitionism, lessons of things, orality, memorism.

## Introducción

La historiografía ecuatoriana recuerda 1895 como el año en el que tuvo lugar una de las mayores transformaciones políticas e ideológicas en el país: la Revolución Liberal acaudillada por el general Eloy Alfaro. Este suceso puso fin a la vieja hegemonía conservadora, dueña del poder desde la fundación de la República. Pues bien, uno de los proyectos bandera del liberalismo fue la implantación del laicismo del Estado, para lo cual se consideraba imprescindible arrebatar la educación de manos clericales y encargarla a maestros laicos. Con este fin, desde 1901 el gobierno alfarista inició la fundación de Institutos Normales Pedagógicos para la formación de los nuevos maestros profesionales. Para el funcionamiento de los normales se contrataron Misiones Pedagógicas Extranjeras, en un primer momento de origen norteamericano, colombiano y español, portadoras de un bagaje pedagógico pestalozziano. El uso del libro de texto y la oralidad fueron asumidas de distinta manera en este nuevo contexto, cuestión de la que nos vamos a ocupar en lo que sigue.

## Desarrollo

Vale iniciar con una breve consideración metodológica, teniendo en cuenta que partimos del método histórico en la recolección de fuentes de la época, que hay que ordenarlas “[...] conforme a un plan, interrogarlas, disponerlas a modo de fuentes primarias y secundarias. Esto es lo que se acostumbra a llamar heurística” (Costa, 2016, p. 8). La hermenéutica será la interpretación de la información recolectada, intentado situarnos en el pensamiento de la época con el fin de evitar los anacronismos y juicios presentistas. Los textos que van a ser analizados se localizaron en la biblioteca-archivo Aurelio Espinoza Pólit de la ciudad de Quito, mientras que otra fuente primaria, los Informes Ministeriales, se recuperaron —en formato digital— en la Asamblea Nacional del Ecuador, en la misma ciudad.

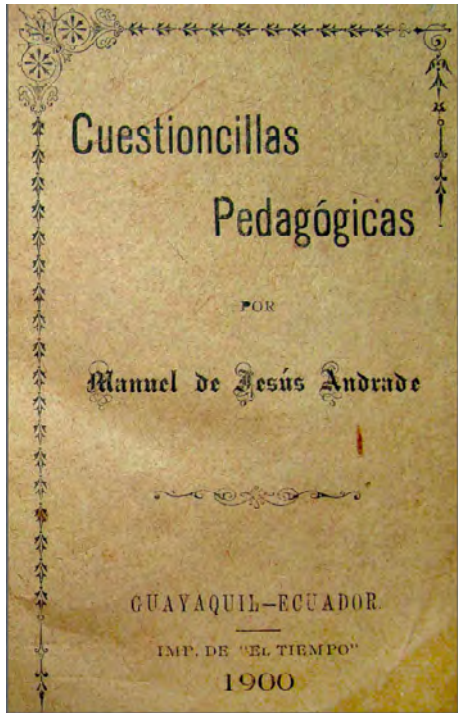
Pues bien, los pedagogos Manuel de Jesús Andrade, colombiano, y el catalán Fernando Pons fueron dos insignes colaboradores del régimen liberal en su cometido por instaurar la educación laica en el Ecuador. El primero, con su obra *Cuestioncillas pedagógicas* (1900), y el

segundo, con su *Metodología general* (1913), ejercieron una importante influencia durante este bullente periodo de transición. La educación heredada del siglo XIX que precisaba reformarse traía fuertemente marcada la impronta de la textualidad y el memorismo, ambos supeditados al reinado autocrático del texto escolar. Nada más elocuente que la descripción ofrecida por Manuel de Jesús Andrade (1900, p. 70) respecto a la experiencia de un alumno extranjero cuya familia estableció morada en uno de los principales centros del Ecuador:

Rebelde el neófito á las nuevas reglas de repetir maquinalmente lecciones de memoria, en el primer día de clase daba su lección como estaba acostumbrado á hacerlo, apartándose del texto en cuanto á las palabras y expresando las ideas en su propio lenguaje. ¿Y el resultado? Que el profesor le increpó acremente que no sabía la lección, y como el discípulo asegurara lo contrario, el primero fulminó iracundo este tapaboca: *¿cree usted saber más que el autor?*

Así pues, aquella enseñanza que el insigne maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, apodara “escuela del papagayo” había asentado sus reales en el Ecuador. Alfredo Espinosa Tamayo, acucioso observador del sistema educativo ecuatoriano de inicios del siglo XX, reporta cuán imprescindibles eran los textos a los maestros: “Como la enseñanza no es oral sino casi toda se da ateniéndose a los libros de texto que se hacen aprender de memoria a los alumnos, los maestros no pueden pasarse sin ellos” (Espinosa, 1914, p. 115). Por otra parte, algunos textos escaseaban y cuando el régimen liberal intentó suplantar la mayoría de libros en uso por otros nuevos, más afines con su filiación ideológica, se encontró con algunas barreras. De este hecho nos da cuenta el Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, en un informe de 1903:

[...] de aquí que ha resultado gran dificultad, una lucha constante con las escuelas especialmente monásticas, municipales y particulares, hasta el extremo de verme obligado en los casos difíciles que se me han puesto de cambio de textos, á suprimirlos, obligando á los maestros, en su defecto, á dar lecciones orales.



Portada del libro *Cuestioncillas Pedagógicas* de Manuel de Jesús Andrade (1900).  
Biblioteca-Archivo Aurelio Espinosa Pólit, Quito.

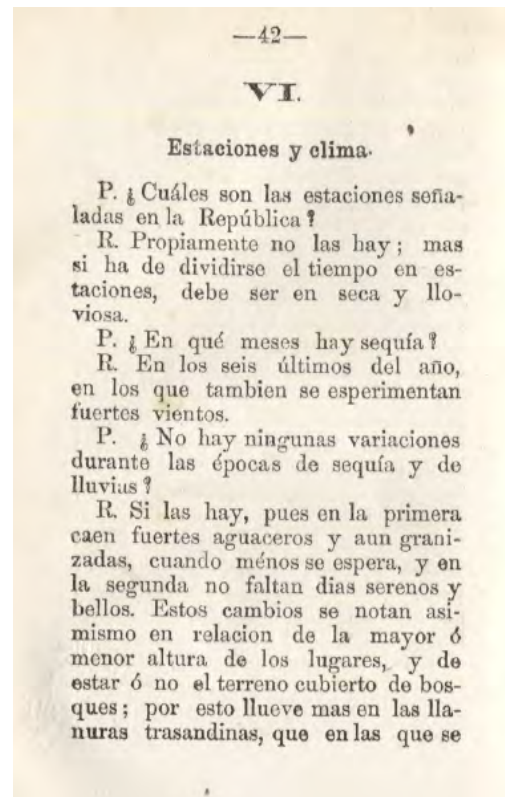
Acostumbrados como estaban al uso exclusivo de los textos, seguramente que la medida debió causar gran desazón entre los maestros, al verse confrontados ante un escenario desconocido para ellos. Con todo, en este mismo periodo algunos maestros ecuatorianos de avanzada y los propios profesores extranjeros, miembros de las misiones pedagógicas, reivindicaron el lugar de la oralidad en los procesos de enseñanza, llegando incluso a abrir fuego contra los manuales escolares.

### La opción por la oralidad

Bien haya sido por el constreñimiento de las circunstancias, o bien por convicción pedagógica, lo cierto es que a inicios del siglo XX el uso del libro de texto en las escuelas ecuatorianas se vio sacudido por los ecos de la oralidad en la enseñanza. Manuel de Jesús Andrade llegó abiertamente a declararse "enemigo irreconciliable de textos en las escuelas para la primera enseñanza y panegirista convencido de las lecciones orales" (*Ibidem*, p. 85). Consideraba que tan solo los libros de lectura debían utilizarse en las escuelas, mientras que para el resto de asignaturas el maestro habría de dictarlas como *texto hablado*, planificando la víspera los métodos y procedimiento a emplearse en cada lección. Fernando Pons sostenía una posición menos radical, pues para él "el alma de toda enseñanza no ha de buscarse en el libro de texto, sino en el profesor que lo deba explicar" (Pons, 1915, p. 6). En este sentido, el texto habría de ser un auxiliar del maestro, mas no el protagonista central.

La interpelación a los manuales respondía a varios factores. Entre ellos cuenta el estilo de su redacción, el llamado *método catequístico*, el cual consistía en la composición del texto dentro de una dinámica de preguntas y respuestas esquemáticas y estereotipadas. Pons (1913, p. 51) pone reparos:

La interpelación a los manuales respondía a varios factores. Entre ellos cuenta el estilo de su redacción, el llamado *método catequístico*, el cual consistía en la composición del texto dentro de una dinámica de preguntas y respuestas esquemáticas y estereotipadas. Pons (1913, p. 51) pone reparos:



Página del *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador* por Juan León Mera (1875)  
Redactado de acuerdo con el método catequístico  
Biblioteca-Archivo Aurelio Espinosa Pólit, Quito.

1º porque las preguntas son siempre las mismas para todos los alumnos de la clase; 2º porque lo mismo ocurre con las contestaciones, que deben darse todas y por todos los niños al pie de la letra; 3º porque tiende a desarrollar la memoria a expensas de la razón; y 4º porque impide la iniciativa y espontaneidad de los alumnos, quienes se ven obligados a ceñirse siempre a lo que dice el libro.

Asimismo, Andrade critica su contenido: mucha filosofía de las disciplinas de estudio y mucha abstracción conceptual (que a su entender debían dejarse para la secundaria y los estudios superiores) en vez de aprendizajes prácticos, entendibles, y al alcance de los niños, redactados en un lenguaje accesible a su edad. Después de hojear un "libraco" que apunta tener entre manos, se pregunta cómo definiciones indigestas aun para cerebros un tanto cultivados, pero del todo impropias para niños, puedan exigirse a las tiernas inteligencias: "Habrás visto un furor más deslizado contra el pobre orro? Pobres niños! Cristianos os hacen á fuerza de atentar contra vuestras tiernas é impresionables facultades: si sois mártires, cómo no os volvéis locos?" (Ibídem, p. 86).

### La visión pedagógica sobre la oralidad

En maridaje con la oralidad, Pestalozzi se encargó de difundir dos conceptos centrales a su sistema pedagógico: el *intuicionismo* (o método intuitivo, si se quiere) y de la mano con él, las *lecciones de cosas*. En explicación del primer concepto, Pons anota que, en su origen, la intuición tiene múltiples derivaciones filosóficas, teológicas y axiomáticas por las que una verdad o principio se revela claro e indubitable (vale decir, una suerte de *apriorismo kantiano*, y por tanto asociado al idealismo). Sin embargo, desde su acepción semántica pedagógica:

La intuición vale tanto como conocimiento sensible, esto es, conocimiento adquirido por el concurso directo de los sentidos [...] Si la enseñanza ha de ser viva, real, interesante, educativa, experimental y práctica, es preciso que sea intuitiva [...] mediante ella los niños aprenden a observar, a comparar, a establecer analogías y diferencias: en que mediante

esto se provoca el desarrollo de las fuerzas superiores de la inteligencia. (Ibídem, p. 87)

Asimismo, Pons anota que Pestalozzi fue el consciente ensayador, defensor y propagador de la intuición sensible, principio que se remonta a Aristóteles con su célebre aforismo "la intuición es la fuente de todos nuestros conocimientos". Por su parte, Andrade (1900, p. 70) expresa que el método intuitivo "se emplea para enseñar la percepción clara (intuición) de las cosas ó de lo que se enseña por medio de los sentidos [...] al método intuitivo se le da también el nombre de *objetivo*". Método objetivo por basarse, pues, en objetos reales, que se revelan a los sentidos, asumidos como herramientas pedagógicas y fuentes confiables del conocimiento. De este principio se derivan las lecciones de cosas:

Las lecciones de cosas no son sino una aplicación directa de la enseñanza intuitiva, y consisten en lecciones dadas en presencia de hechos o fenómenos, objetos o cosas, con el fin de cultivar e ilustrar el espíritu de los discípulos, es decir, con el fin de suministrar toda la enseñanza escolar. (Pons, 1913, p. 90)

La intuición sensible que acompañaba a las lecciones de cosas debía venir indefectiblemente asociada con la oralidad. Andrade buscó promocionar este sistema pasando en primer lugar revista al desarrollo histórico de las lecciones orales, ensayadas inicialmente en Alemania, Escocia y últimamente –dice– los Estados Unidos. Apunta que al principio

[...] solo se empleaba este sistema para enseñar historia natural, ó para entretener agradablemente á los niños; más hoy se aplica a todos los ramos de estudio. Esta enseñanza establece una lucha intelectual, una incesante comunicación entre el maestro y los discípulos, sin desorden ni confusión. (Ibídem, p. 54)

Lo más importante –afirma– es que por medio de este sistema se desarrolla la razón, que es el blanco a donde va dirigida la educación. Para ello es necesario que el proceso de enseñanza transmita ideas y no palabras (como entonces lo venían haciendo los textos escolares), tarea que, en su opinión, es privativa tan solo de las lecciones orales. No sorprende entonces que

llegase a declarar "ayunos de criterio pedagógico se muestran los maestros y profesores que más creen en la eficacia de los textos que en las lecciones orales" (*Ibidem*, p. 44).

De su factura, Pons (1913, p. 48) anota: "Ese diverso modo como el maestro puede hacer uso de la palabra hablada, es lo que se conoce, pues, con el nombre de *formas de enseñanza*." El pedagogo catalán reconoce dos formas de enseñanza, a saber, la *forma explicativa o dogmática* y la *forma interrogativa o socrática*. Sobre la primera, advierte que el niño es naturalmente distraído, por lo que se requiere de algún esfuerzo para atraer su atención. La segunda es la que mejor se adapta a su forma de ser; consiste en captar la atención del infante (curioso por naturaleza) explotando sus conocimientos previos a través de una serie de preguntas ordenadas y sugerentes, en el intento de que realice un esfuerzo autónomo por arribar a *la verdad* (el relativismo actual del término no estaba tan desarrollado en aquel entonces).

Pasemos ahora revista a algunos ejemplos de aplicación del intuicionismo en el salón de clase, a través de lecciones de cosas, canalizadas por medio de la oralidad. Andrade apuntaba que, antes de la enseñanza de las letras y los números, el maestro habría de partir de los objetos de uso doméstico presentes en casa de los niños, sirviéndose de los más sencillos y que sean fáciles de presentar a la clase, pues "con estas conversaciones familiares conseguirá el maestro, como primer resultado, ganarse la confianza de los alumnos y vencer la timidez inherente á la niñez" (*Ibidem*, p. 40). Pasa a continuación a ejemplificarlo del modo que sigue:

El objeto materia de la lección [por ejemplo una silleta], presentándolo á la vista, lo hará descomponer en sus partes, llamarlas por sus nombres, expresar el uso ó utilidad de cada parte, [el nombre que se da al fabricante ó manufacturero, etc., etc., hasta agotar todo lo concerniente al objeto, por propia observación del todo y de sus partes [...]. Cuando crea agotado lo anterior, les hablará sobre las cosas que hayan visto en el camino para la ciudad ó el campo, de los edificios, talleres, oficinas, etc. del lugar. Al describir un objeto les enseñará la forma, cantidad, tamaño,

posición relativa, composición, color, sonido y demás propiedades que tenga y sirvan para caracterizarlo. (*Ibidem*, pp. 40-41)

Pons va más allá de lo que considera un "sentido lato" con el que se ha asumido la práctica de las lecciones de cosas, centrándose tan solo en objetos materiales. Su concepto de "cosas" desborda este límite, abarcando también hechos, ideas, y fenómenos de cualquier orden. A guisa de ejemplo, apunta que un día tempestuoso podría servir para ofrecer una explicación sobre el trueno, sobre el rayo y sobre la lluvia. O en un día en que los niños se mostraren conmovidos por haber presenciado la conducción de un criminal a la cárcel, convendría darles una lección sobre moral. Empero, Pons es consciente de que el objeto de algunas materias escapa al sentido más inmediato de la intuición, en su acepción pedagógica de uso de los sentidos. Con todo, propone alternativas:

Hay materias, sin embargo, que no se prestan para ser enseñadas intuitivamente, como, la historia o la moral, por ejemplo; y aun hay otras que, aunque se puedan enseñarlas de modo intuitivo, no siempre es posible llevar al salón de clase el objeto sobre que ha de versar la intuición. En estos casos se recurre a las excursiones campestres, a las visitas a los museos y fábricas; se echa mano de las láminas, cuadros, retratos, etc. (*Ibidem*, p. 89)

Así pues, si bien la moral y la historia no se pueden asir, existen objetos, cosas que nos han llegado como legado del pasado y que se pueden experimentar en actividades fuera del salón de clases, en los sitios donde reposan sus vestigios. Sostiene Pons que la moral debe ser reafirmada con ejemplos, tomados del campo libre de la vida y la conducta del reino animal (cercano a lo que hoy llamaríamos estudio de casos), así como hechos que ocurren en la escuela o en la localidad donde vive el niño. En definitiva, siempre puede haber ocasión para poner en práctica una lección de cosas.

A modo de conclusión: la reconsideración de los libros de texto

De lo expuesto anteriormente se desprende que la oposición a los libros de texto radicaba –al

menos en buena parte– en su peculiar estilo y su asunción mecánica al memorismo, increpación nada gratuita puesto que respondía a la realidad de aquel entonces. Sin embargo, desde el tercer lustro del siglo XX es posible identificar un renovado criterio pedagógico en la elaboración de manuales, más adecuados al proceso educativo. En este contexto, la señorita Rosa M. Stacey, autora de un manual de geografía del Ecuador en 1913 y quien en 1901 fuera directora del primer Instituto Normal de Señoritas, llegó a defender lo que consideraba el lugar debido del libro de texto en la enseñanza, contra las tendencias extremas que lo querían desterrar de las aulas escolares.

Exageradamente quiere ir la reforma entre nosotros al querer desaparezca de una manera absoluta el libro de manos del alumno. El libro es tan necesario como la explicación oral del profesor. La tierna inteligencia infantil, irreflexiva por edad, por no tener completo el desarrollo de sus potencias cognitivas, no puede aprovechar de una conferencia, si la misma no tiene donde releerla, consultarla y ampliarla. El libro es para el alumno lo que la Biblioteca pública para el sabio; y hasta hoy a nadie se le ha ocurrido hacer desaparecer las Bibliotecas. (Stacey, 1913, p. 7)

Pons, que a diferencia de Andrade –como hemos dicho– asumía al respecto una postura moderada, nunca visó desterrar el texto de las escuelas, antes por el contrario se mostró crítico ante tal pretensión: “muchos autores, más noveleros que juiciosos, se han pronunciado acérrimos enemigos del libro, al que consideran poco menos que como un veneno” (*Ibidem*, p. 111). A su parecer, no siempre hay mal libro sino *mal uso del libro*: “Entendemos nosotros que si éste se halla escrito según los principios de una sana pedagogía y manejado por un profesor entendido, no sólo el útil, sino de todo punto necesario” (*Ibidem*, p. 113). A la sazón, el libro de la señorita Stacey fue prologado por varios personajes de renombre en el campo de la pedagogía ecuatoriana, quienes no escatimaron halagos a la hora de emitir su juicio. Entre ellos figuraba el propio Fernando Pons, quien celebraba: “Ese vicioso procedimiento de escribir

trataditos en esa ingrata forma catequística, con preguntitas y contestaciones estereotipadas, que tanto ha contribuido a viciar la enseñanza escolar, ha logrado Ud. evitarlo” (Stacey, 1913, p. 20). Recuérdese que Fernando Pons –como se ha mencionado en una cita anterior– ponía reparos al método catequístico en cuatro puntos. Para su época, la obra de Stacey figura como un buen ejemplo de libro de texto con pertinencia pedagógica.

Otro de los temores respecto al uso del libro conserva actualidad, si consideramos que “el libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum” (Gimeno, 2012, p. 43). En este sentido, Nicolás López, Director de Estudios de Chimborazo en 1907, se lamentaba de que la ley hacía imposición de textos como de un “Argos infalible, omnisciente y ubicuo, que prepara y resuelve desde el plan de estudios, los reglamentos de todas las enseñanzas, sus métodos y programas”.<sup>1</sup> En lugar de ello, miraba con buenos ojos el ejemplo argentino (*Ibidem*):

El Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires, en Diciembre del año [próximo] pasado: acordó que los textos, nunca indispensables, excepcionalmente necesarios, debían considerarse como auxiliares de la enseñanza; que usados en tal carácter no debían esclavizar el niño á ellos para aprender mecánicamente lo que ha de ser obra de reflexión é iniciativa propias.

En definitiva, el libro de texto puede viciar la enseñanza o, por el contrario, servir de apoyo eficaz al proceso educativo. Esto último se verifica cuando los manuales son asumidos como una herramienta más, y no como los protagonistas centrales de la enseñanza. La oralidad de las clases se podría combinar con la lectura autónoma de los estudiantes en casa, con lo cual los textos no serían calificados ni de santos ni de demonios, sino más bien como aliados de los procesos educativos. Al fin y al cabo, ellos se han ganado un lugar en la cultura escolar y, cuando bien concebidos, muchos de sus títulos, gráficos y exposiciones incluso llegan a evocar cándidos recuerdos de la infancia.

<sup>1</sup> (*Informe Ministerial*) 1907 (s/f) pp., 213.

## Referencias

- Andrade, M. J. (1900) *Cuestioncillas pedagógicas*. Guayaquil: Imprenta de "El Tiempo".
- Costa, A (2016) *A Investigación Histórico Educativa. Cuestiones epistemológicas e historiográficas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Espinosa, A. (1914) El problema de la enseñanza en el Ecuador. En *El arielismo en el Ecuador* (1986). Quito: Banco Central del Ecuador; Corporación Editora Nacional.
- Gimeno, J. (2012) *¿Qué significa el currículum?* En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Pons, F. (1913) *Metodología General, métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- \_\_\_\_\_ (1915) *Ejercicios ortográficos, compuestos y ordenados para que puedan servir de obra de texto en las escuelas primarias*. Quito: Linotipo Nacional.
- Stacey, R. (1913) *Lecciones de geografía de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero.