

**Educación de las mujeres,
maestras y esferas públicas**
Quito en la primera
mitad del siglo XX

Ana María Goetschel

**Educación de las mujeres,
maestras y esferas públicas**

Quito en la primera
mitad del siglo XX



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2-) 323 8888

Fax: (593-2) 3237960

www.flacso.org.ec

Ediciones Abya Yala

Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson

Casilla 17-12-719

Quito - Ecuador

Telf. (593) 2 2506247 y 2506251

Fax: (593) 2 2506267 y 2506255

www.abayala.org

editorial@abayala.org

ISBN Flacso: 978-9942-67-136-3

ISBN Abya Yala: 978-9978-22-689-5

Cuidado de la edición: María Pessina

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Abya Yala

Quito, Ecuador, 2007

1ª. edición: septiembre, 2007

Índice

Presentación	9
Agradecimiento	11
Introducción	13
Primera parte: Estado, mujeres y educación	
Capítulo 1 Estado y educación femenina antes del liberalismo	39
Capítulo 2 Proyecto liberal, mujeres y educación: 1895-1912	75
Capítulo 3 Campo educativo y construcción de género: 1925-1946	109

Segunda parte:

Maestras y esferas públicas

Capítulo 4

La educación de las maestras:

el Normal Manuela Cañizarez 151

Capítulo 5

Formación profesional y técnica.

Los colegios como espacios de las mujeres 199

Capítulo 6

Maestras y esferas públicas 243

Conclusiones 291

Bibliografía 305

Presentación

Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX, es el resultado de la investigación doctoral de Ana María Goetschel en la Universidad de Ámsterdam. Su trabajo fue respaldado por WOTRO, The Netherlands Foundation for the Advancement of Tropical Research, el Centro de Estudios y Documentación latinoamericanos (CEDLA) en Amsterdam y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Ecuador, en cuyo programa de Género la autora ha desarrollado varios proyectos de investigación y de docencia.

La presente investigación muestra cómo en Quito, durante la primera mitad del siglo XX, un grupo de maestras utilizó los recursos generados por el laicismo y la educación activa para provocar cambios en la educación de las mujeres, así como para abrir nuevas posibilidades de su participación en el ámbito público. La etapa que cubre es la del liberalismo y los gobiernos posteriores, pero toma como punto de partida la educación de las mujeres en el siglo XIX, lo cual permite entender los cambios y permanencias que se produjeron tanto en el sistema educativo como en el espacio social.

Esta publicación es un nuevo esfuerzo de la FLACSO-Sede Ecuador y la editorial Abya-Yala que continúa una rica y fructífera relación de colaboración

Las instituciones editoras aspiran a que la difusión de este libro contribuya a impulsar la reflexión histórica con perspectiva de género y al debate sobre los procesos educativos en el Ecuador.

Adrián Bonilla
Director
FLACSO - Ecuador

Anabel Castillo
Gerente
Editorial Abya-Yala

Agradecimientos

A Michiel Baud por su apoyo y dedicación constante a lo largo de todos estos años, a Lorraine Nencel por su estímulo y aporte metodológico y a Andrés Guerrero por sus comentarios, amistad e interés por la investigación. Mi reconocimiento a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por su apoyo institucional y a Wotro, Netherland Foundation for the Advancement of Tropical Research, cuya beca me permitió desarrollar este trabajo, como requisito para obtener el doctorado en la Universidad de Ámsterdam.

También agradezco a numerosas personas que han contribuido, quizás sin saberlo, para que este trabajo pueda desarrollarse. A Joan Joseph Pujadas y Dolors Comas D'Argemir, quienes me impulsaron a realizar la primera fase doctoral en la Universitat Rovira e Virgili. A Ton Salman y Anke Van Dam por hacer posible iniciar la segunda etapa y conocer ese “estilo holandés” tan flexible y práctico a la vez que riguroso. A Gioconda Herrera, Mercedes Prieto y Andrea Pequeño del Programa de Estudios de Género de Flacso-Sede Ecuador, así como a Carlos Arcos y Blanca Muratorio por su estímulo y apoyo. A Francisco Rhon, del Centro Andino de Acción Popular CAAP por su ayuda en los momentos difíciles, y al IECE por un crédito educativo. A Manuel Kingman y Francisco Jiménez por la reproducción de las fotografías. A Martha Moscoso, Hernán Ibarra y Amando Barzola por su amistad. A mi hermano Mauricio y a Marcela Goetschel Yépez por ser parte del legado familiar laico.

Mi reconocimiento a la generosa apertura de las personas a quienes entrevisté en el transcurso de la investigación y que me permitieron incorporar sus “voces” en este texto: a Blanca Margarita Abad de Velasco, Gonzalo Abad Grijalva, Marieta Cárdenas, Fabiola Cárdenas, Segundo Chasi, Enma Carrillo, Carola Castro, Nicolás Kingman, Dolores de Lussio, Gladis Naranjo, Silvia Oña, Marcia Poveda, Hernán Rodríguez Castelo, María Luisa Salazar de Félix, Clemencia Soria de Bonilla, quien lamentablemente no podrá leer este libro, y a Zoila Yáñez de Carrillo.

Debo una especial mención a los funcionarios de los distintos archivos y bibliotecas que me permitieron consultar sus fondos: la Biblioteca e instalaciones del Centro de Estudios y Documentación latinoamericanos (CEDLA) en Holanda, y en Quito: el Archivo Aurelio Espinosa Pólit, el Archivo de la Función Legislativa, la Biblioteca Cultural del Banco Central del Ecuador, especialmente a Yesenia Villacrés, y a Honorio Granja del Archivo Histórico del Banco Central del Ecuador.

Agradezco a Adrián Bonilla, Director de Flacso-Sede Ecuador, que hizo posible esta publicación, así como a Alicia Torres, Antonio Mena y María Pessina por el cuidado de la edición.

Finalmente, este trabajo no hubiera sido posible sin el diálogo y aliento permanente de mi compañero Eduardo Kingman Garcés y de nuestros hijos Delia María, Manuel y Salvador, quienes me apoyaron en todo momento. A todos ellos está dedicado este libro.

Introducción

Este trabajo explora la construcción de género en el campo educativo en Quito-Ecuador, en la primera mitad del siglo XX y muestra cómo un grupo de maestras de avanzada se convirtieron en actrices de una nueva visión sobre la educación de las mujeres. A través de prácticas pedagógicas ellas crearon valores y disposiciones mentales y corporales distintas a las anteriores formas de ser y de representarse de las mujeres y, al mismo tiempo, generaron diversas estrategias de acción para abrirse un espacio paralelo en la esfera pública. Las transformaciones abiertas por la escuela laica y la educación activa constituyeron condiciones favorables para que estas maestras introduzcan cambios en las relaciones de género, así como a abrir nuevas posibilidades de participación de las mujeres en el ámbito público.

La investigación de este tema ha supuesto un análisis complejo, revelador de las tensiones de esa etapa histórica, ya que por un lado la educación laica contribuyó a la inserción de las mujeres en el sistema educativo y en el mundo del trabajo, pero por otro permitió el desarrollo de nuevas formas de sujeción a los roles de género y a la formación de un sentido disciplinario. Si esto fue así, provoca interrogantes como ¿cuál fue el lugar de las maestras en medio de las reformas introducidas en la educación por el laicismo? ¿Qué papel jugaron como agentes en la dinámica de cambios provocados por el sistema educativo del estado laico? ¿Cómo procesaron y resignificaron el rol que se les asignaba como mujeres y como educadoras? La hipótesis que plantea esta investigación es que al

mismo tiempo que estas maestras fueron resultado de la acción estatal en la esfera educativa y, en ese sentido, parte del juego en un campo práctico-discursivo, el de la educación, se convirtieron en actoras que no solo influyeron sobre sus alumnas sino que crearon un espacio social propio y al hacerlo se recrearon a sí mismas como maestras y como mujeres laicas.

Importancia del tema

El objetivo inicial de la investigación fue estudiar la historia de la educación de las mujeres en Quito en la primera mitad del siglo XX, un tema inédito en la historiografía de la educación ecuatoriana o por lo menos que no ha sido tratado de manera exhaustiva. En las historias de vida realizadas a maestras laicas formadas en ese período, me llamó la atención el énfasis y la importancia que daban a la educación como elemento transformador, no solo del escenario social sino de su vida. Era algo que no encontraba en los documentos oficiales sobre los procesos educativos pero que se evidenciaba en los testimonios y en documentos considerados de segundo orden como las revistas creadas por mujeres y maestras durante esta época. Esto me llevó a asumir como eje central de la investigación explorar la relación entre los cambios producidos por la educación laica femenina y la agencia de las maestras, así como el grado de acceso de estas a la esfera pública.

Se trata de un tema de interés porque cuanto introduce nuevas perspectivas de análisis tanto para la historia de la educación como para la historia social y política. Si bien se reflexiona sobre un estudio concreto relacionado con la historia de las mujeres en un momento histórico dado, en realidad su alcance es más amplio, ya que ayuda a entender el funcionamiento de las relaciones sociales y de género en el Ecuador partiendo de un hecho significativo. En la investigación se asumen como elementos de análisis los cambios objetivos que se produjeron en el sistema educativo durante los procesos de modernización social y cultural de la primera mitad del siglo XX. Pero va más allá de ellos evitando concebirllos únicamente como un efecto de los procesos de construcción del estado o de los proyectos nacionales -óptica que prevalece en la mayoría de los trabajos

sobre la educación ecuatoriana- tomando en cuenta el papel de los agentes, en este caso de las maestras que participaron en este proceso. Por otra parte, rompe con la visión unilateral de las clases medias concebidas como capas sociales pasivas subordinadas al poder de los sectores hegemónicos, así como con la idea predominante en la historiografía ecuatoriana de que la acción de las mujeres fue únicamente resultado de los cambios estatales sin tomar en cuenta los intereses, necesidades e iniciativas de las propias mujeres.

Por último, hacer visible esta historia tiene un fin que rebasa lo puramente académico y se proyecta hacia la sociedad en su conjunto, en la medida que permite plantear elementos de comparación con el presente y con los debates contemporáneos. Y esto tanto con relación a las mujeres y a su búsqueda de una mayor participación en las decisiones públicas, como con respecto a la educación. La situación de profunda crisis actual del sistema educativo ecuatoriano puede ser vista de otra manera a partir de experiencias históricas como las del grupo de maestras (y también maestros) a las que me refiero en esta investigación, capaces de desarrollar proyectos educativos interesantes en el contexto social y cultural que les tocó vivir.

Revisión del debate sobre educación y modernidad

La mayoría de las investigaciones sobre la educación ecuatoriana realizadas en la primera mitad del siglo XX obedecen a una óptica positivista y evolutiva basada en la oposición entre educación laica -concebida en términos de avance progresivo- y la tradicional.¹ Me refiero fundamentalmente a la obra de Uzcátegui (1961, 1975, 1981) pero también a los estudios desarrollados en esta línea por Murgueytio (1926, 1951) Torres (1951) y Larrea (1939,1960) entre otros autores. Aunque no coincida con su perspectiva analítica, cuyas limitaciones hay que entenderlas dentro del contexto en el que les tocó producir, sus trabajos son referentes obligados para entender los cambios educativos de esos años tanto porque ellos fueron actores y testigos de ese proceso, cuanto por la abundante información que disponen sobre la época estudiada lo que permite entender el

funcionamiento de la educación como campo y el papel que jugaron los distintos actores.

Los estudios más recientes se orientan, en cambio, a entender el papel de la educación en la formación del estado nacional, la modernidad y el desarrollo del capitalismo. Maiguashca (2005) plantea algunos criterios preliminares sobre las innovaciones educativas del proyecto garciano de “modernidad católica”. Gómez (1993), por su parte, pone de relieve el papel que jugaron en ese proceso las misiones alemanas mientras que Paladines (1988, 1998) muestra los sistemas educativos ligados a los distintos proyectos nacionales a lo largo de la historia del país. También en esa línea de análisis se encuentra el trabajo de Sinardet (1996, 1999a, 1999b) quien relaciona las políticas y las reformas legales de esa época con el proyecto liberal y analiza los cambios de la educación ecuatoriana de este período, poniendo énfasis en los métodos pedagógicos, la relación con el higienismo y otras medidas consideradas por la autora como “civilizadoras”, en función de la necesidad estatal de renovación e integración nacional. De manera similar, este planteamiento está presente en varias investigaciones sobre América Latina, como el estudio de Newland (1991). El análisis del sistema educativo en Colombia ha permitido ver hasta que punto tiene sentido atribuir los cambios en el sistema educativo únicamente al laicismo ya que si bien la escuela nueva se inició bajo un gobierno liberal fue desarrollada por gobiernos conservadores y con la venia de la Iglesia Católica, de manera distinta al Ecuador.² También son importantes en términos comparativos los trabajos de Martínez (1999a, 1999b) sobre Bolivia y de Ossenbach (1993, 1996, 1999) quien compara el proceso ecuatoriano con el resto de países andinos y del Cono Sur. Si bien la investigación establece un diálogo con estas autoras y autores, el planteamiento central difiere en la medida en que estos enfatizan el papel de la educación en el fortalecimiento del estado y el desarrollo de la “civilización y el progreso” nacionales, pero no en los agentes que participaron en ese proceso. Por otra parte, estos estudios han prestado poca atención a la educación de las mujeres, a los contenidos de la enseñanza y a las prácticas educativas concretas, así como al papel de las maestras. Maiguashca, por ejemplo, se refiere al avance en la educación de las mujeres durante el garcianismo, pero no considera los objetivos de

control moral de ese sistema educativo. La acción de las maestras está ausente también en la discusión sobre la influencia de la educación liberal ecuatoriana en los cambios de la situación de las mujeres. Desde una visión positiva se afirma que el laicismo al interesarse por su educación dio inicio a la participación de las mujeres en la vida del país.³ Un enfoque crítico desarrollado por Martha Moscoso (1996,1999) relativiza esos cambios en tanto la identidad de género y sus funciones tradicionales permanecieron inalterables. En los dos casos, sin embargo, se pone énfasis en los discursos y las acciones del estado sin tomar en cuenta el papel de los agentes. Aunque este problema ha sido señalado por Rodas (2000) y Paladines (2002), no se detienen en el análisis. No obstante, estos dos autores han rescatado en sus estudios la acción de las maestras, información que ha sido un punto de apoyo a lo largo de la investigación. Los trabajos de la nueva escuela cultural mexicana y de Vaughan en particular, con su preocupación por el papel de los agentes, han sido significativas. Vaughan (1997) tomando el concepto gramsciano de hegemonía, muestra cómo en el caso de México los maestros se convirtieron en intermediarios entre los proyectos estatales de construcción de la nación y los intereses de las comunidades. Antes que de una cultura nacional impuesta desde el estado habla de un diálogo o negociación. Por otra parte, el estudio de Sarlo (1998) sobre una maestra en la Argentina relaciona y sopesa la acción educativa estatal y el movimiento interno de las maestras. Sin embargo, su análisis se orienta a reconstruir la historia de una maestra en particular mientras que el interés de la investigación es examinar a un grupo de maestras situadas en un determinado campo social.

A continuación se explican los ejes conceptuales de la investigación.

Historia de género, estado-nación y educación

En este estudio se busca asumir la historia de la educación desde una perspectiva de género que deseche la noción de esferas separadas y tome en cuenta las relaciones de poder. De acuerdo a Joan Scout (1993) el término género alude a la forma primaria de expresar las relaciones de poder, a

la creación social de visiones sobre los roles apropiados para mujeres y hombres, construcciones sociales y culturales que también se producen en los procesos educativos. Las implicaciones que el término género proporcionan al carácter relacional tienen una doble faz: que tanto hombres como mujeres (y los diferentes, según el aporte del feminismo postmoderno) sean definidos con relación a los otros, que un estudio implica al otro, pero también pensar que es posible la utopía planteada por las feministas, hace ya 30 años, de transformar la disciplina construyendo una nueva historia que dé cuenta de la diversidad de experiencias de género que contribuyan a una comprensión de la sociedad en su conjunto. Considero que la educación de las mujeres no debe constituir un capítulo particular dentro de la historia de la educación, sino un elemento constitutivo por todo proceso educativo que no puede dejar de tomarse en cuenta ni siquiera cuando se habla de la educación de los hombres a lo largo de la república (en cuanto ciudadanos, blancos, varones, herederos de un capital social y cultural previo) como formación especializada que los separa y los diferencia con respecto a las mujeres.

Con relación a esto es necesario recordar que las repúblicas latinoamericanas se establecieron a partir de un pacto original (contrato social o comunidad imaginada) que incluyó a los varones blanco-mestizos, alfabetos, en ciertos momentos propietarios y del que fueron excluidas las mujeres al igual que indios, negros y otros sectores, aunque no de la misma forma. La condición ciudadana se estableció como predominio de lo masculino sobre lo femenino y la educación jugó un papel importante en ese proceso. La propia noción de cultura nacional se basó en un patrón masculino. Este hecho inaugural marca la historia de nuestros países, no sólo en los “momentos conservadores” sino en los de cambios y ha de ser tomado en cuenta a lo largo de todo el análisis. Esto no quiere decir, sin embargo, que las mujeres no hayan participado activamente en los procesos históricos, lo que pone en cuestión la visión de las relaciones de género únicamente como dominio y subordinación para pasar a percibir las como campos de fuerzas en las que entran, en relación con otros condicionamientos históricos, como las relaciones interétnicas y de clase.

En el período anterior al liberalismo la educación preparaba a las mujeres para ser esposas y madres civilizadas y cristianas. El proceso libe-

ral y la educación laica les abrieron nuevas posibilidades de participación en la vida pública (participación en empleos públicos, matrimonio civil, derecho a voto) debilitando en parte las condiciones de control moral de la iglesia y de la familia pero no eliminó por eso el sistema patriarcal sentando, por el contrario, las bases para la constitución de un patriarcado moderno o (si se piensa desde los Andes) pseudo-moderno. Como dice Pateman (1999:12) “...no existe ya paternalismo, la sociedad civil moderna no está estructurada según el parentesco y el poder de los padres: en el mundo moderno las mujeres están subordinadas a los hombres en tanto varones, o a los varones en tanto fraternidad”. Me parece importante este punto de vista para el desarrollo de este trabajo ya que ayuda a superar una visión de avance lineal y progresivo de la historia. También Bourdieu (2000a) en su texto sobre la dominación masculina habla de que esta no se restringe a la esfera doméstica sino que abarca la acción del estado.

En todo caso, estas concepciones teóricas hay que tomarlas desde una perspectiva histórica puesto que si se dejan de lado las especificidades históricas, pueden conducir a una posición estéril: si lo que se da es una reproducción del mismo proceso bajo nuevas formas ¿qué sentido tiene estudiarlo? De acuerdo a esto, si bien la dominación patriarcal podría concebirse como una condición general a partir de la cual se constituyen los distintos campos de fuerza, esta se expresa bajo formas distintas en las diversas épocas y contextos y es justamente ahí donde radica el interés del análisis histórico. No se trata de condiciones asumidas por las mujeres de manera pasiva. Si se habla del sistema patriarcal sin acompañarlo de investigaciones concretas que den cuenta de su funcionamiento en distintos tiempos y espacios y de las distintas formas como se resistía y escapaban a él, se corre el riesgo de esencializarlo, haciendo que pierda todo su potencial analítico. Precisamente Joan Scott (1993: 39) en su texto ya clásico, pone en alerta sobre la falta de historicidad del concepto de género si únicamente se miran las variaciones continuas al tema inmutable de la desigualdad. El énfasis en los procesos, en el cómo sucedieron las cosas y en el significado que adquieren las actividades de las mujeres a través de la interacción social concreta, procesos en los que hay lugar para la agencia humana, ha tenido un especial interés en mi enfoque.

La constitución de un campo educativo

La propuesta de Bourdieu sobre campo social y habitus, nociones con las que trata de superar la dicotomía existente en las ciencias sociales entre lo individual y lo social, la subjetividad interna y las estructuras sociales externas, ha sido importante como elemento conceptual. En este estudio, lejos de ser estos aspectos excluyentes entre sí, son más bien parte de la misma historia.

De manera distinta a lo ocurrido durante la época garciana y los gobiernos que le sucedieron (1869-1895) donde si bien se produjeron avances en la educación ecuatoriana, estos estuvieron bajo el monopolio de la Iglesia Católica, a partir de la Revolución Liberal empieza a constituirse la educación como un campo específico de producción y circulación de discursos, preocupaciones prácticas y dispositivos especializados relativamente autónomos ¿Se puede aplicar para la educación ecuatoriana de comienzos de siglo la noción de campo desarrollada por Bourdieu (2000b). Del análisis de este autor se desprende que un campo tiene una especificidad histórica y se constituye en medio de una correlación de fuerzas y de lucha entre posiciones dominantes y subordinadas. Para que se produzca esa lucha es necesario que haya algo en juego (las leyes inmanentes a ese campo), agentes que reconocen los valores y criterios de autoridad propios del campo y que han incorporado un conjunto de disposiciones mentales y corporales, poniéndolas en acto a la vez que modificándolas. Pero que, además, estén dispuestos a participar en el funcionamiento del campo tomando una posición determinada.

En la educación ecuatoriana de este período se desarrollaron muchos dispositivos escolares, saberes y debates relativamente autónomos que iban en ese sentido. Sin duda, hubo una disputa ideológica entre sectores conservadores que intentaron seguir manteniendo el monopolio de la educación católica y los sectores laicos (ligados a la escuela moderna) que lucharon por la hegemonía y el control de la infancia y de la juventud.⁴ Pero esa disputa tomó, en gran medida, formas pedagógicas: se debatieron metodologías de enseñanza, contenidos y paradigmas educativos.

Se trató, al mismo tiempo, de una disputa de los sectores medios por insertarse en el escenario público, aspecto que trasciende el campo educa-

tivo hacia el campo social. A diferencia de la historiografía ecuatoriana y latinoamericana que ha medido a los sectores medios con el mismo rasero que sirve para las elites, esta investigación propone que fueron distintas las formas como unos y otros trataron de intervenir en la definición de un proyecto nacional. Es cierto que la Revolución Liberal (1895) y la Juliana (1925) no modificaron la estructura terrateniente, viéndose entrapadas en sus propias contradicciones internas sin poder avanzar más allá de ciertos límites históricos como plantean Guerrero (1991) y Prieto (2001). No obstante, no se puede dejar de señalar que con los procesos de modernización y secularización de la sociedad y el estado, entraron en funcionamiento nuevos escenarios con otros actores así como nuevas formas de gobernabilidad, que abrieron posibilidades para la constitución de espacios relativamente autónomos como el de la educación.⁵ La constitución de un campo pedagógico fue también resultado de un proceso negociado que dio lugar tanto a la formación de capas medias y populares urbanas como al desarrollo de muchos de los elementos de lo que podríamos denominar una cultura nacional más democrática. A partir de ese campo los intelectuales de clase media intervinieron activamente en el debate sobre la nación y sobre lo que debía entenderse por cultura nacional asumiendo una posición incluyente. Tanto artistas, como escritores, médicos y maestras y maestros de sectores medios participaron en un intenso debate orientado a modificar el sentido de lo nacional y la cultura nacional, utilizando para esto métodos positivistas y recursos imaginativos, principios liberales y socialistas. La noción de campo como espacio legítimo y legitimado de producción y circulación de ideas, criterios, prácticas, es fundamental en este sentido, ya que solo a partir de la formación de un campo intelectual y pedagógico relativamente autónomo, fue posible la acción de esas clases medias y particularmente de las maestras.

¿Cómo se produjo esa acción? La noción de habitus está directamente relacionada con lo anterior porque permite entender tanto los sistemas de disposiciones interiorizadas, generadoras de prácticas y representaciones, como nuevas formas de ser y estar, capaces de poner en cuestión las construcciones sociales y de género dominantes en una época. Se ha discutido en las ciencias sociales la fiijeza de esta noción posiblemente pre-

sente en los primeros trabajos de Bourdieu (1977).⁶ Sin embargo, si se la relaciona con el campo de fuerzas de la educación y con las estrategias utilizadas por los maestros y maestras y el “juego” en el que participaron, se convierte en una noción fluida. En todo caso *habitus* es útil en la medida en que da cuenta de la internalización en el cuerpo de prácticas que contribuyen a determinadas formas de ser y estar y no cuando se la utiliza como un mecanismo reproductor de estructuras fijas.⁷ Sin ser el único elemento, creo que el sistema escolar a través de la educación activa, la gimnasia y la difusión de elementos humanísticos y técnicos, cumplió un papel importante en la incorporación de hábitos, comportamientos y sistemas de percepción distintos a los habituales que contribuyeron a formar otro tipo de mujeres y que entraron en disputa con los sistemas mentales y corporales prevalecientes en la época.

Educación y sistemas de poder

En términos generales se puede decir que la “acción pedagógica”, tal como se va configurando con la modernidad, contribuye a la generación de dispositivos disciplinarios a partir de los cuales se reproducen no sólo roles diferenciados de género y de clase sino formas de sujeción y vigilancia de los individuos. Una perspectiva radical en este sentido puede verse en el libro de Anne Querrien (1994:15) quien plantea que la sola obligatoriedad de la escuela constituye una forma de violencia. Partiendo de una visión foucaultiana, esta autora sostiene que la escuela forma parte, al igual que la fábrica y las oficinas de comercio en el siglo XIX, de los sistemas de normalización de la vida social: “La máquina escolar tiene por función someter el deseo de saber (deseo de leer y escribir), y el deseo en general (deseo de salir de la familia, de los territorios profesionales y sociales asignados) a una máquina social colectiva”. Esta perspectiva de análisis ha influido en algunos trabajos latinoamericanos.⁸ Aunque con notables variantes y con un bagaje conceptual distinto, la acción de la escuela como forma de ejercicio de violencia (en este caso simbólica) también está presente en el clásico trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) quienes muestran cómo el sistema escolar francés reproduce, de forma mediada,

las condiciones de desigualdad existentes entre las distintas clases sociales. No creo que estas visiones puedan aplicarse de manera estricta al sistema escolar de las naciones andinas en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Muchas medidas que pueden considerarse como disciplinarias (propias de una sociedad en vías de modernizarse), están al mismo tiempo conectadas con sistemas de coacción social y control moral constituidos desde mucho tiempo atrás y que obedecen a una forma de organización estamental y jerárquica de la sociedad, algunos de cuyos elementos lejos de desdibujarse con la naciente modernidad, se encuentran aún en juego. Por otro lado, habría que ver cómo funcionaron las propias disciplinas en nuestro contexto. Como se verá en la investigación una maestra puede utilizar medidas de orden y disciplina (no necesariamente conscientes), para elevar la autoestima y las posibilidades de valoración de sus alumnas. Aún cuando en términos generales la educación puede ser asumida como parte de un proceso disciplinario, mi opinión es que al mismo tiempo dio (y da) lugar a nuevas posibilidades en la vida de las mujeres.

La educación como política estatal, a la vez que tendió a reproducir la subordinación femenina posibilitó, bajo determinadas circunstancias, que las mujeres se incorporen a la esfera pública y encuentren espacios para el desarrollo de sus aspiraciones de autonomía. La educación constituyó un campo de fuerzas en el que no solamente entraron en juego los intereses del estado sino de los agentes y en este caso de las maestras. La modernidad por incipiente que sea, preparó a las mujeres para su inscripción en la vida pública y en el mundo del trabajo, independientemente de sus contenidos disciplinarios. Pero incluso, la misma noción de poder y de control disciplinario no es tan rígida como por lo general se cree. En la lectura que hace Judith Butler de Foucault señala que el proceso de formación del sujeto en la modernidad ha de asumirse por un lado como sujeción o sometimiento a un poder, pero también en el sentido de que el poder forma al sujeto. El poder sería algo a lo que nos oponemos, pero también algo del cual dependemos para nuestra existencia y que es parte de nuestro ser. El sometimiento consiste precisamente en esta dependencia ante un discurso que no hemos elegido pero que paradójicamente inicia y sustenta nuestra potencia. El ser sujeto contiene, entonces, un aspecto pasivo (de subordinación) pero también otro activo (de potenciación).

Entonces, de acuerdo a Butler (1997:12) antes que de relaciones de dominación hablamos de relaciones de poder a partir de las cuales se genera una condición de sujeción, pero al mismo tiempo de construcción del sujeto.

Por otra parte, en un contexto en el que los modelos educativos desarrollados por el estado liberal estaban en disputa con otros modelos incorporados a lo largo de varias generaciones e interiorizados, a la vez que procesados por cada individuo bajo la forma de disposiciones duraderas, es posible que resulte igualmente útil emplear la noción de proceso civilizatorio, desarrollada por Norbert Elías (1989) dado su carácter englobante (como proceso constituido en el largo plazo de formación de hábitos, disciplinas, recursos de control moral y de las emociones propios de los proyectos de constitución de los estados modernos). Pero de igual manera que con Foucault (1987, 1990, 2001) la noción de Elías debe ser historizada y vista desde la noción de género. En la perspectiva de Elías, el proceso civilizatorio constituye un hecho necesario, pero no por eso irreversible, que sigue caminos propios de acuerdo a las particularidades de cada nación.⁹ El mismo está orientado a facilitar la convivencia entre las clases, los grupos y las personas mediante el control y racionalización de las emociones, cumpliendo la educación impartida a través del hogar, la escuela y los espacios de socialización como las cortes, un papel fundamental en la formación de las costumbres y la educación de los sentimientos.¹⁰ Como se verá en la investigación, la noción de civilización está sujeta a negociaciones, a hibridaciones y lecturas diversas y uno puede ser el sentido desde el estado y desde el mundo masculino y otro desde las mujeres. Lograr respeto o tomar decisiones autónomas, por ejemplo, constituyó un avance en términos civilizatorios para muchas mujeres de la época estudiada. Esto no quiere decir que no hubiera, al mismo tiempo, un carácter disciplinario, de control moral e incluso civilizador en el sentido de imposición cultural, como se muestra, por ejemplo, en el análisis de los textos escolares e incluso en las acciones de muchos maestros y maestras, que se ve cimentado y sirve a su vez de base de cimentación de una serie de prácticas y comportamientos, que deben ser entendidos y matizados de acuerdo al contexto.

En este estudio se busca, entonces, pensar en la educación como un sistema de poder en el que hay relaciones o juego de fuerzas, en medio de

los cuales se produce tanto una sujeción como procesos de subjetivación y de construcción de respuestas o contra-poderes. Aunque parte de la documentación contribuye a mostrar el carácter civilizatorio y en alguna medida disciplinario de la escuela, así como la reproducción de roles diferenciados de género, el examen crítico de otras fuentes documentales e historias de vida permite ver que, al mismo tiempo, la escuela constituyó un espacio de negociación y de posibilidades. No sólo los maestros en su conjunto estuvieron interesados en contribuir al desarrollo de una cultura nacional, arraigada en las particularidades de nuestra geografía y nuestra historia, sino que las maestras, de manera específica, buscaron hacer de la escuela un espacio para su propio desarrollo y el de sus discípulas como mujeres. A propósito, es importante la visión de Judith Butler (1990) sobre los actos de representación en los que se asienta la identidad de género. Partiendo de la declaración ya clásica de Simone de Beauvoir “no se nace mujer, se hace” desarrolla la noción de “actos de género” para ilustrar la forma en que se va construyendo esa identidad: por una “repetición estilizada de actos” a través de los gestos corporales, los movimientos y los juegos de todo tipo, que según esta visión no son individuales ni fijos sino relacionados con realidades históricas.

Con respecto a esto puedo decir que ni las maestras ni las estudiantes fueron receptoras indiferentes de un sistema pedagógico generado desde las instituciones educativas. A la vez que se vieron condicionadas por los objetivos estatales con respecto a la educación en ese momento histórico, un grupo avanzado de maestras negociaron y buscaron mecanismos que rebasen los estrechos límites en que se veían encuadradas. La hipótesis es que estas supieron aprovechar esos roles asignados para encontrar espacios relativamente independientes en los que podían desarrollar sus propias actividades, tener cierta autonomía e independencia y a través de “actos de género” recrearse a sí mismas como mujeres laicas y profesionales.

Opinión pública y esferas públicas paralelas

Otro de los conceptos utilizado en investigación ha sido la noción de esferas públicas paralelas o contra-públicos subalternos en términos de Nancy

Fraser (1997). Por su importancia, es un tema que vale la pena discutir más ampliamente. El planteamiento de Habermas (1994) sobre la constitución de una opinión pública burguesa en los orígenes de la modernidad europea ha sido ampliamente debatido por los historiadores sociales y las historiadoras feministas, los cuales han mostrado que simultáneamente a la esfera pública burguesa, se formaron esferas o contra- públicos de trabajadores, de minorías raciales y de mujeres que no necesariamente siguieron el modelo de la primera. Por otra parte, la propia esfera pública oficial, que se presentaba como un espacio igualitario de discusión racional se basaba en todo un juego de exclusiones y distinciones. Como afirma Nancy Fraser (1997:102): “este entramado de clubes y asociaciones, filantrópicas, cívicas, profesionales y culturales estaban lejos de ser accesible a todos. Por el contrario, era el espacio, el campo de entrenamiento y eventualmente la base de poder, de un estrato de hombres burgueses que empezaban a verse a sí mismos como una *clase universal* y se preparaban para afirmar su capacidad de gobernar”.

En el caso de América Latina, de acuerdo a lo que plantea Francois-Xavier Guerra, (1998) en lugar del monismo de la “esfera pública”, debería hablarse de la pluralidad de los espacios públicos. A más de la calle y la plaza, el palacio, el café, la imprenta, está la ciudad, “lugar por excelencia de la política, el público es aquí, ante todo, el pueblo concreto en toda su diversidad. Los encuentros y las modalidades más intelectuales y etéreas de la comunicación y del intercambio de opiniones se producen en el espacio compartido de las relaciones personales, del vecindario, del parentesco y de la pertenencia a las mismas instituciones. El abstracto espacio público moderno es todavía uno más de los espacios –muy reducido en muchos casos- en los que se congregan, comunican y actúan los hombres”.

En el caso del Ecuador en la época que analizo, no se puede hablar con propiedad de un público burgués sino más bien de un tipo de publicidad aristocrática (o de notables) de la que las capas burguesas pasaron en su momento a formar parte. Lo que caracterizaba a este espacio de notables era que lo que se discutía estaba condicionado por la decencia, en el sentido histórico que da a este término Marisol de la Cadena (1994). Aunque se desarrollaban discusiones en distintos campos, la discusión estaba mediada por un orden estamental y jerárquico y las ideas servían para afir-

mar ese orden antes que para dar paso a una comunicación abierta.

La Revolución Liberal dio lugar a un proceso de secularización de la vida social que permitía, de alguna manera, la formación de una prensa y de una producción cultural independiente de la acción clerical, así como una circulación mucho más amplia de impresos e ideas. Sin embargo, no se puede olvidar que se trataba de un momento de transformaciones en donde continuaba teniendo un gran peso la opinión aristocrática y la propia Iglesia Católica. Habría que ver hasta que punto fue posible la generación de una publicidad fuera de estas condiciones hegemónicas. La incipiente modernidad de la cual formaba parte el propio liberalismo, contribuyó a la formación de nuevos sectores sociales que buscaban constituir sus propios espacios de comunicación y opinión, y que de uno u otro modo entraron en disputa con los espacios que hegemonizaban la vida política y social del país y de los cuales estaban excluidos. Es ahí donde tiene cabida el análisis de estos espacios públicos subsidiarios -como los denomina Eley (2000) o contra públicos subalternos (como los llama Nancy Fraser) que surgen en los eslabones más débiles del dominio aristocrático, favorecidos, en parte, por la acción del estado. Me refiero a los espacios de producción cultural, tanto en los campos artísticos y literarios como los de la educación. Pero también a los espacios abiertos a partir de la organización popular alrededor de los gremios, sindicatos y otras asociaciones, aunque entre estos distintos espacios existían diferencias de prestigio y autoridad. Así por ejemplo, si bien el campo literario como el pedagógico participaban dentro del mismo proceso de renovación cultural en los años 30 y 40, no lo hacen en condiciones de igualdad.

Críticos de Habermas como Calhoun (2000) han destacado que al no describir el funcionamiento del resto de esferas públicas no sólo se produce un ocultamiento de esas esferas sino que esto no permite mostrar el funcionamiento del campo de fuerzas sociales en su conjunto. En el caso que analizo, por ejemplo, no se puede entender el proceso de constitución de la llamada cultura nacional en el Ecuador sin analizar el aporte de los intelectuales de capas medias y dentro de ellos especialmente de los maestros y maestras, dada su influencia directa sobre la vida social. El carácter subordinado de esas prácticas se expresó en la publicación de revistas y publicaciones de circulación restringida, pero también en la realización de

tareas poco nobles dentro de la esfera cultural, relacionadas no tanto con la elaboración de discursos o escritos (que también se produjeron) sino en la organización del trabajo de los niños y niñas o la elaboración de textos escolares concebidos como menores o sin importancia.¹¹ Sin embargo, si se mide esas prácticas en términos más amplios, de producción y reproducción de valores y formas de vida en el conjunto de la población, no cabe duda que la acción de los maestros y maestras fue fundamental. En la investigación intento mostrar que fue justamente a partir de estas prácticas cómo las maestras lograron construir espacios de discusión y debate que aún cuando fueron restringidos, dieron lugar a nuevas formas de subjetividad e identidad de las mujeres

Metodología

Se asume como elemento de análisis el contexto histórico-social y educativo (desarrollado en la primera parte) y a partir de ahí, tomando como metodología el análisis de las historias de vida y la micro-historia, se estudian aspectos específicos (que son planteados en la segunda parte). En el caso de esta investigación me pareció fundamental combinar una perspectiva de larga duración –que permita visualizar los cambios y transformaciones que se producen a partir del liberalismo- con un enfoque basado en la micro historia y las historias de vida para entender las formas particulares del hecho social y descubrir el campo específico de fuerzas (el desarrollo de sistemas educativos transformadores de los comportamientos de las mujeres y la formación de espacios públicos paralelos femeninos) dentro de la escena educativa.¹² En cuanto a la utilización de instrumental teórico se parte de una visión interdisciplinaria de las ciencias sociales utilizando conceptos de la sociología, la historia y los estudios de género (que deben a la antropología conceptos claves relacionados con las construcciones culturales, sistemas de significados, etc.) a la manera de una caja de herramientas que permita penetrar en una realidad compleja y aparentemente contradictoria. Antes del eclecticismo debería hablar de una utilización abierta -y al mismo tiempo crítica- de autores que iluminan uno u otro aspecto de la realidad.

La investigación se basa en ejes conceptuales, fuentes documentales y de archivo, en bibliografía secundaria así como en entrevistas e historias de vida, metodología que en países como el Ecuador de “archivos precarios” y en donde la memoria, sobre todo de mujeres, se guarda con dificultad, reviste especial interés. Las entrevistas han sido dirigidas a maestras y a ex estudiantes de los colegios femeninos de la primera mitad del siglo XX y en su elaboración he tratado de seguir las pautas de verificación de fuentes y resolución de problemas epistemológicos y técnicos que este tipo de trabajo presenta. Mi posición intelectual ante las entrevistas ha sido de mayor respeto siguiendo en esto las perspectivas trazadas por la historia y la perspectiva antropológica.¹³ He tratado de ubicar sus percepciones dentro de un horizonte social y mental concreto, con sus propias posibilidades y límites, sin intentar extrapolarlas desde el presente, al mismo tiempo que he intentado comprender el pasado a partir de preguntas actuales. He buscado en lo posible, no caer en el error de muchos investigadores que piden a una época y a quienes participaron de una época más de lo que puede dar, pero al mismo tiempo he intentado establecer un diálogo a través del tiempo rescatando la memoria de las mujeres y específicamente de las maestras.

Las imágenes y representaciones con las que he trabajado en este estudio son fundamentalmente discursivas, pero en algunos momentos he utilizado representaciones gráficas. Me refiero a fotografías encontradas en los archivos (como los de los colegios Fernández Madrid y Manuela Cañizares) o que me fueron entregadas por las propias entrevistadas y las gráficas de los textos escolares. Me ha parecido importante utilizar imágenes ya que pueden enfatizar o revelar aspectos que ocultan los discursos.

Referencias históricas generales

A continuación se hace una breve síntesis de la historia del Ecuador en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Como ya he señalado, la investigación se centra en este último período pero toma como antecedentes algunos momentos del siglo XIX.

La primera fase de la república (1830-1858) se caracterizó por el debilitamiento del mercado, tanto interno como externo, una tendencia a la ruralización de la vida social y el fortalecimiento del sistema rentístico. El funcionamiento del estado dependía, sustancialmente, del tributo indígena, suprimido sólo al final de esta etapa, en 1857. En un contexto como éste predominaban las economías regionales y las formas locales de poder, mientras que los aparatos estatales capaces de generar una integración nacional, como la educación, se mostraban débiles e ineficientes. El poder estaba disperso y se asistía a una gran inestabilidad política. Bajo esas condiciones tenían un gran peso los caudillos militares, los únicos en capacidad de imprimir algún tipo de orden, aunque fuese por la fuerza. A finales del período comenzaron a tomar peso las exportaciones cacaoteras y el comercio de importación (las aduanas pasaron a ser el rublo más importante en el financiamiento del estado). Al mismo tiempo fue tomando mayor importancia el puerto de Guayaquil.

En 1859 Gabriel García Moreno tomó el poder en un momento en el que el Ecuador corría el peligro de desarticularse ya que tanto en Quito como en Guayaquil, Cuenca y Loja, se habían formado gobiernos autónomos. El proyecto garciano (1859-1875) desarrollado tanto por su gobierno como por los que estuvieron sujetos a su influencia, estuvo orientado a crear un gobierno fuerte y centralizado capaz de conciliar los distintos intereses regionales, y sobre todo los de Guayaquil y Quito. Este proyecto era el que de mejor manera respondía a las necesidades de una economía en la que las exportaciones se habían incrementado, la hacienda serrana buscaba la forma de incorporarse al mercado interno y el capital comercial y bancario se hacía más fuerte. García Moreno gobernó con mano dura e hizo todo lo posible por organizar un estado teocrático, capaz de instaurar una era de “civilización cristiana”, en términos de Demélas y Saint Geours (1988) o de “modernidad católica” según Maignashca (2005). Impulsó el incremento del comercio, las obras públicas urbanas y las vías de comunicación, entre las cuales se debe mencionar el inicio de la construcción del ferrocarril. Además, contribuyó al desarrollo científico-técnico, al mejoramiento de la educación y la asistencia social católica. Igualmente, García Moreno estuvo preocupado por crear y fortalecer los sistemas de coerción del estado y los mecanismos de

control moral de la iglesia. La familia y al interior de ella la mujer educada bajo los principios del catolicismo, fue uno de los puntales ideológicos de ese proyecto.

Una vez muerto García Moreno se impuso un período de crecimiento económico a la vez que de inestabilidad política y social. El último tercio del siglo XIX se caracterizó por una creciente incorporación del Ecuador al mercado mundial en calidad de productor de materias primas (particularmente el cacao) y consumidor de bienes manufacturados. Son años en los que se revivió el conflicto de intereses entre los sectores dominantes de la Sierra anclados en el sistema de hacienda y los de la Costa, cuyo poderío económico se había incrementado con la agro-exportación. Durante todos esos años se desarrolló la lucha política e ideológica del liberalismo radical.

El ascenso del liberalismo (1895-1912) se produjo por la vía armada con el apoyo de una amplia capa del campesinado de la Costa, organizado en “montoneras” así como de una intelectualidad progresista de clase media. En términos económicos el liberalismo contribuyó al desarrollo del mercado interno y a la integración de la Costa y la Sierra gracias, principalmente, a la construcción del ferrocarril. Además fue el responsable de la separación de la iglesia y el estado: instauración de la educación laica, matrimonio civil, beneficencia pública, libertad de cultos, entre otros aspectos.

Se ha dicho que el liberalismo contribuyó a la modernización del estado y la sociedad civil, pero no intervino sobre la estructura terrateniente y los sistemas de trabajo precarios. Para muchos, el liberalismo expresó, sobre todo, los intereses del capital comercial y bancario afincado en Guayaquil. Si bien esto es cierto, no se pueden negar los logros de esta tendencia al momento de impulsar reformas fundamentales en la estructura del estado, como es el caso de la instauración del laicismo y la educación, como se verá a lo largo de la investigación.

Al interior del liberalismo se produjeron conflictos y contradicciones entre una línea radical (encabezada por Eloy Alfaro) y otra institucional (dirigida por Leonidas Plaza). Estas pugnas tuvieron su punto culminante en el arrastre de Alfaro y sus colaboradores y la incineración de sus cuerpos (1912). El período que va de 1912 a 1925 ha sido caracterizado

por los historiadores ecuatorianos como la etapa oligárquica del liberalismo. Leonidas Plaza, que pasó a encabezar el ala moderada de los liberales, buscó llegar a algunos entendimientos con la iglesia y los conservadores a la vez que siguió profundizando reformas como las educativas. Políticamente Plaza terminó con los últimos conatos de lucha radical de los seguidores de Alfaro. Tanto Plaza como su sucesor, Baquerizo Moreno, pusieron el destino económico del país en manos del poderoso Banco Comercial y Agrícola de Guayaquil. La subida al gobierno de José Luis Tamayo, representante de esa misma plutocracia, coincidió con la crisis de exportación cacaotera. Entre 1918 y 1923 cayó la producción cacaotera, arrastrando a otros sectores económicos. Los comerciantes y banqueros a través de la emisión de papel moneda buscaron pasar los efectos de la crisis al pueblo. Esto provocó un clima de agitación y enfrentamiento social que tuvo su punto culminante el 15 de noviembre de 1922 cuando se produjo la represión y masacre de obreros y manifestantes en Guayaquil. El último representante del liberalismo oligárquico, Gonzalo Córdoba, fue derrocado el 9 de julio de 1925 por un grupo de militares progresistas que dieron paso a una etapa de reformas sociales que incluyeron campos como el de la salud, la seguridad social y la educación, la llamada Revolución Juliana.

Entre 1925 y 1946 se vivieron los efectos de la crisis de la economía de agro-exportación cacaotera pero al mismo tiempo se asistió a un momento de relativo fortalecimiento de la economía de la Sierra, a base de un proceso de sustitución de importaciones. Con la Revolución Juliana se dio un proceso de modernización del estado, que se expresó, entre otras cosas, en la centralización de la economía, el inicio de la asistencia y la seguridad social y el fortalecimiento del aparato burocrático. También fue un intento normalizador de las conflictivas relaciones regionales y expresión de la emergencia de nuevos sectores sociales en el Ecuador (Bonilla 1987). El surgimiento de estos nuevos sectores y el remozamiento de los antiguos dio lugar a la formación de organizaciones empresariales y sindicales así como a la constitución de partidos políticos modernos (liberal, conservador, socialista y comunista) y el desarrollo de tendencias populistas. Durante éste período se sucedieron varios gobiernos, entre los que se destacaron, a más de la junta militar instaurada des-

pués de la Revolución Juliana, Isidro Ayora, Alberto Enríquez, autor de importantes reformas relacionadas con la seguridad social y el Código del Trabajo, y el líder populista conservador, que llegaría a ser cinco veces gobernante del Ecuador, José María Velasco Ibarra.

Estructura del libro

Está formado por seis capítulos divididos en dos partes. En la primera parte Estado, mujeres y educación, se trata sobre el lugar de las mujeres y la educación en el proceso de construcción del estado-nación en tres momentos distintos pero históricamente relacionados: 1) la etapa anterior al liberalismo, como un antecedente necesario del estudio; 2) durante el liberalismo (1895-1912); y 3) a partir de la Revolución Juliana y los gobiernos que le sucedieron (1925-1946). La segunda parte, Maestras y esferas públicas, enfoca la educación femenina y los colegios como espacios modificadores de habitus y de construcción de esferas públicas paralelas.

Aunque la investigación se centra en la época de las reformas liberales y postliberales de la primera mitad del siglo XX, comienzo refiriéndome a la organización social y educativa anterior ya que no puede entenderse el tema propuesto sino es en relación a ella: como disputa entre distintas orientaciones con respecto al papel de las mujeres en el mundo público y privado y su lugar en la formación del estado-nación; y entre distintos dispositivos educativos conformadores de relaciones de género: el de la educación doméstica y la educación católica, en oposición al laicismo y la escuela nueva. Si bien la Revolución Liberal abrió algunos espacios para la acción de las mujeres como sujetos modernos, en la vida cotidiana se continuaba reproduciendo un habitus favorable a su subordinación y sujeción doméstica. La escuela laica permitió el desarrollo de actitudes, posiciones y formas de actuación distintas entre las estudiantes las cuales se dieron al interior de un campo de fuerzas en el que las maestras intervinieron de manera activa.

En el primer capítulo se analiza el lugar de las mujeres y la educación en las distintas propuestas de construcción de la nación ecuatoriana anterior al liberalismo. Hasta avanzado el siglo XIX, la educación de las muje-

res no formó parte de los requerimientos del estado a no ser como complemento del hogar y mejoramiento de las costumbres, factor de distinción social y como extensión del cuidado doméstico al espacio social. Esto no significó que no hubieran existido mujeres que tuvieron una actuación pública como las heroínas del proceso independentista así como las literatas, publicistas o animadoras de salones literarios, en los que se discutía cuestiones públicas, sin embargo, las mujeres en su generalidad estuvieron excluidas de una participación directa en las decisiones ciudadanas de manera semejante a otros sectores subalternos. García Moreno (1860-1865, 1869-1875) abrió una relación entre la escuela y la educación doméstica, haciendo de la institución familiar y de la educación de las mujeres una extensión de los requerimientos del estado y la civilización cristiana.

Los capítulos dos y tres tratan sobre las reformas educativas que se dieron en el contexto de la Revolución Liberal (1895) y la llamada Revolución Juliana (1925) y los gobiernos progresistas posteriores al liberalismo, que permitieron que algunas mujeres de sectores medios se insertaron en la esfera pública. Estas reformas declararon como principio la “educación laica, gratuita y obligatoria” y la escuela como institución especializada, independiente de la familia. Si por un lado esas reformas respondían a un nuevo tipo de preocupaciones estatales a favor de la modernización económica y social del país, la formación de una cultura nacional y el mejoramiento de la población, no se puede perder de vista la acción de los agentes, en este caso el surgimiento de un nuevo tipo de actoras sociales, las maestras, cuyos sectores más avanzados cumplieron un papel activo en el desarrollo de un campo pedagógico y en la generación de prácticas educativas capaces de modificar actitudes, comportamientos, disposiciones mentales y corporales entre las estudiantes. En este sentido, si bien las reformas liberales y post-liberales favorecieron la inserción de la mujeres en la vida pública, esto no debe verse como un efecto mecánico de la acción del estado sino como un proceso en el que fue importante el propio accionar de las mujeres, concretamente de las maestras, que supieron aprovechar las circunstancias para introducir cambios que favorecieran su condición. Los capítulos cuatro y cinco enfocan los colegios femeninos laicos donde las maestras se insertaron y sus prácticas

educativas. Me pareció fundamental entender los matices, a veces imperceptibles, introducidos por las maestras con el fin de facilitar la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo así como a la esfera social y cultural en condiciones más favorables. Las maestras contribuyeron a crear espacios de comunicación y de opinión en sus colegios dando paso, a través de esas prácticas pedagógicas modificadoras de comportamientos y actitudes corporales y mentales, al largo proceso de constitución de las mujeres como sujetos modernos. Por último, el capítulo seis examina cómo el interés de las maestras por participar en la vida pública se expresó en la construcción de su propia imagen pública, en el desarrollo de estrategias discursivas a través de la prensa y la literatura y en acciones políticas. Estas acciones constituyen un ejemplo de la creación de un “público paralelo femenino”, en el que las mujeres plantearon sus problemas, sus aspiraciones y las pusieron a discusión y a debate a través de la prensa, la literatura y las presentaciones en público. Se trata de entender los términos de su actuación y cómo se dio ese proceso, no solo en lo que tiene que ver con la búsqueda de cambios en las percepciones, comportamientos y actitudes de sus alumnas y, por tanto, en el juego de fuerzas de clases y de género, sino en la resignificación de ellas mismas como maestras y en la construcción de su imagen pública.

Notas:

- 1 De acuerdo con esta visión la educación tradicional se caracterizó por su atraso, oscurantismo y ausencia de métodos pedagógicos, de programas e infraestructura escolar.
- 2 Ver al respecto Javier Sáenz Obregón (1997).
- 3 Sobre este tema ver Carlos Paladines (1995, 2002).
- 4 Me remito sobre todo a los debates con la Iglesia mantenidos por José Peralta, uno de los ideólogos del liberalismo.
- 5 Carlos Arcos, Valeria Coronel y Trinidad Pérez, están desarrollando sus propias investigaciones sobre el proceso de constitución de otros campos en el Ecuador de la primera mitad del siglo XX, como el campo literario y artístico.
- 6 Con relación a las críticas, entre otras, ver Néstor García Canclini, (1990: 36,49-50).
- 7 Pierre Bourdieu (1991a: 91 y ss). Se trata, como se ve a lo largo de la obra de este autor, de una noción que ha ido transformándose y que se la entiende únicamente con relación a procesos concretos y a un campo social. Por lo demás, el propio Bourdieu reconoce las limitaciones de esa noción a la vez que la hace extensiva a una serie de aspectos específicos como habitus de clase, habitus masculino, habitus individual, cultivado, etc.
- 8 Ver al respecto María Inés De Torres (2000), Pablo Ariel Scharogrodsky (2001).
- 9 Con respecto al carácter reversible del proceso civilizatorio o proceso de descivilización ver el artículo "Civilización y violencia" del propio Elías (1994:141-151).
- 10 Si se compara esta noción con la de Foucault se puede decir que sin ser antagónicas están planteadas desde perspectivas distintas. Elías está pensando en términos estructurales lo que Foucault piensa desde la micropolítica. Se podría decir que a Elías le interesa estudiar la forma como se organizan las estructuras afectivas a nivel global mientras que a Foucault le preocupan los sistemas de poder ejercidos sobre los individuos y las poblaciones.
- 11 Una elaboración importante al respecto puede encontrarse en Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977).
- 12 No existen trabajos sobre el Ecuador que muestren la educación de las mujeres en el largo plazo y que me hubieran permitido comparar con la época elegida para este estudio. Esta ha sido otra de las razones para ampliar las referencias historiográficas y reflexionar desde una perspectiva más amplia y comparativa.
- 13 Ver al respecto los trabajos de Blanca Muratorio (2005), Michiel Baud (1985), Lorena Nencel (2000).

Primera parte
Estado, mujeres y educación

Capítulo 1

Estado y educación femenina antes del liberalismo

Si bien esta investigación se centra en la época de las reformas liberales y postliberales de la primera mitad del siglo XX, en la que se produjo el desarrollo del laicismo y de la educación activa y la incursión de las maestras en el mundo del trabajo y en la esfera pública, fue necesario hacer una referencia a la etapa anterior para entender el alcance de los cambios en su conjunto. No se trata de una perspectiva arbitraria, sobre todo cuando se analizan aspectos relacionados con el papel de las mujeres en la vida social provocados por la acción y la educación. Las propias transformaciones liberales se produjeron en un clima moral en el que continuaban pesando las mentalidades y los comportamientos generados a largo plazo. A pesar de haberse sentado las bases del estado laico, no había disminuido el poder de la iglesia ni de los sectores conservadores asentados en el sistema de hacienda y eso se expresaba en todos los campos de la vida social, incluida la educación. Además, hay que tomar en cuenta que en el Ecuador no existen estudios sobre estos aspectos durante el siglo XIX que hubieran permitido tomarlos como punto de partida para analizar los cambios posteriores.

En este capítulo se ensaya una visión global de la sociedad ecuatoriana durante el siglo XIX hasta la Revolución Liberal (1895). En la misma se hace referencia a la relación entre la educación y el rol de las mujeres en la vida social en dos momentos: 1) el proyecto ilustrado de Vicente Rocafuerte a comienzos del siglo XIX; y 2) el proyecto de civilización cristiana promovido por el Gabriel García Moreno (1860-1865; 1869-

1875). También se revisan de manera sucinta los manuales de conducta donde se intentaba definir el rol de la mujer en la vida doméstica y pública. Se utilizan estos temas como recursos para lograr una aproximación a los aspectos centrales de la investigación, analizando los cambios pero también los conflictos y continuidades. Las formas como las maestras se representaron a sí mismas y los espacios que fueron construyendo durante el liberalismo y postliberalismo, no fueron ajenas a las formas como históricamente se había representado a la mujer, por ejemplo a la figura de la madre y esposa, con funciones definidas a cumplir, ni tampoco estaban desligadas a cómo las maestras se enfrentaron a las estructuras de poder y significación propias de esta época y las formas cómo recrearon las representaciones y maneras de ser tanto en sí mismas como en sus alumnas.

Estado-nación y educación

Autores como Gellner (2001) han destacado la importancia de la educación en la formación de los estados pues constituye un factor importante en la constitución de una comunidad nacional. Esta situación se evidencia más en América Latina. A diferencia de Europa donde el desarrollo del capital comercial, las manufacturas y, en el siglo XIX, la Revolución Industrial, contribuyeron a la formación de los estados nacionales, en América Latina se intentó constituir la nación a partir de aparatos estatales. Ossenbach (1993: 9) señala que al no existir una burguesía fuerte que actúe como agente de la modernización, solo desde la esfera estatal parecía posible cohesionar las divergencias y desigualdades de la sociedad. Ante la coexistencia de tantas sociedades y la fragmentación socioeconómica, “el estado debía asegurar no solo la unidad territorial- administrativa, sino procurar igualmente la dinámica económica, la representación política y el ‘cemento’ ideológico que vinculara y reuniera las fuerzas centrífugas.” En cuanto a la formación ciudadana, la ciudadanía a la que se remitía la acción del estado tuvo como contrapartida, de manera permanente y naturalizada lo no-ciudadano. Este proceso parece haberse dado en los países latinoamericanos y fundamentalmente en los andinos¹. Para

el caso de Bolivia, Rossana Barragán (1999) muestra la existencia de una separación entre ciudadanos y bolivianos o nacidos dentro de la república. A esto se añadirían otras diferencias como las que separaban a la gente “decente” de los sectores populares.

En el caso del Ecuador, si bien se declaró república independiente en 1830, su conformación en términos de nación fue un proceso complejo y contradictorio, debido entre otras causas al limitado desarrollo del mercado interno, los aparatos del estado y los medios de comunicación y transporte. Algunos autores hablan de un proceso inacabado impulsado en buena medida por la acción estatal². Yo preferiría referirme a los alcances y límites de un proceso que debe medirse tanto en términos políticos y económicos como culturales.

La formación del Ecuador como una “comunidad imaginada”, según la definición de Anderson (1993) se desarrolló en un contexto económico, político y social poco favorable. Muchos de los aparatos estatales constituidos en la colonia fueron desmantelados o habían entrado en crisis, generándose, en contrapartida, una fuerte tendencia a la “privatización del poder”, de acuerdo a Piel (1986). En el imaginario de esa época se hablaba de retroceso y de anarquía. En realidad se debería hablar de un momento de inestabilidad y de redefinición de campos de fuerzas en el que tomaron peso mecanismos locales de poder como el sistema de hacienda, los municipios y redes constituidas a partir de los linajes, órdenes religiosos y cofradías. Según Demélas (2003) los factores tradicionales y la resistencia a la modernidad fueron mucho más acusados en Ecuador, donde la religión como elemento aglutinador y generador de comunidades fue mayor, que en Perú y Bolivia. Al mismo tiempo no se puede perder de vista la tendencia de muchos sectores sociales a colocarse fuera del control centralizado del estado y de una cultura nacional unificada.

El estado-nación para constituirse como tal tuvo que responder a un juego de fuerzas centrífugas en el que participaron distintos intereses económicos, sociales y políticos. No solo las diversas regiones estaban escasamente comunicadas entre sí, lo que dificultaba la circulación de hombres, mercancías e ideas, sino que existían un tipo de economía y de organización de la vida social que tendía a reproducir esas condiciones de aisla-

miento. Aún cuando desde un inicio se desarrollaron instituciones centralizadas y una identidad patria, el estado-nación sólo pudo constituirse a partir de una permanente negociación con grupos de poder y corporaciones sociales locales (Maignushca 1994). Para esto los gobernantes buscaron la alianza con caudillos y con los representantes de la iglesia. En el caso del Ecuador con una sociedad fuertemente tradicional católica y donde las relaciones siguieron constituyéndose alrededor de redes de parentesco y donde primaban las negociaciones clientelares “cara a cara”, un “orden ciudadano liberal” fue más difícil de establecer. A esto debe sumarse el hecho de que durante la primera mitad del siglo XIX, el Ecuador dependió en un 30% del tributo de indios y el estado se convirtió en garante del concertaje en las haciendas y plantaciones, las mitas y el sistema de trabajo subsidiario en las obras públicas, lo cual hace difícil hablar de la construcción de una nación en términos modernos. El discurso sobre la ciudadanía fue parte constitutiva del estado republicano pero estaban excluidos muchos sectores sociales. Las capas populares urbanas no sólo que no cumplían con los requerimientos de instrucción, bienes y propiedades que les legitimara como ciudadanos, sino que sus puntos de vista, criterios, opiniones, no podían rebasar los límites asignados a los estamentos tradicionales de las que formaban parte. También las mujeres, aunque no de igual forma ya que había entre ellas diferencias de raza y rango social, fueron parte de ese proceso de exclusión de toda intervención directa en las decisiones ciudadanas. La patria potestad legitimaba el poder de los padres sobre los hijos y del esposo sobre la esposa (Barragán 1999: 33). Pero esto no significaba que las mujeres no participaran en la vida social, como se verá en el siguiente acápite, aunque su participación haya sido restringida.

La nación y las mujeres

En la sociedad del siglo XIX de redes familiares amplias, corporaciones y clientelas, las mujeres además de ser esposas, madres e hijas, jugaron un papel en el comercio, los oficios, la administración del patrimonio familiar, el cuidado de las familias, la asistencia a los enfermos y otras activi-

dades.³ Muchas mujeres populares participaron en las guerras civiles como parte de la soldadesca, mientras que las mujeres de la elite formaron parte del juego político, sin embargo, su participación pública en la toma de decisiones nacionales o locales era restringida y no estaba social ni jurídicamente legitimada. La constitución anterior a la Revolución Liberal establecía que los ciudadanos en el Ecuador eran “los varones que hayan cumplido veintiún años, que sean o hubiesen sido casados y que sepan leer y escribir.” (Mera 1894:10). Ni siquiera las mujeres blanco-mestizas fueron ciudadanas de plenos derechos ya que dependían de la autoridad del pater familia y estaban excluidas de derechos como el voto. Si bien es cierto, como afirma Andrés Guerrero, que el “corteaguas” fundamental, o “frontera” a partir de la cual se configuró la sociedad en el siglo XIX, fue el que separaba a blancos de indios, no se puede perder de vista las condiciones de subordinación a las que estuvieron sujetos otros sectores de la sociedad y entre ellos las mujeres.⁴ Las fronteras de género fueron en ese tiempo tan importantes como las sociales, raciales y étnicas. Esto es fundamental tomar en cuenta para efectos de esta investigación ya que la historiografía ecuatoriana ha tendido a perder de vista lo que Carole Pateman (1999) llama el dominio del patriarcado en el proceso mismo de constitución de los aparatos estatales.

Las naciones modernas se constituyeron en América Latina a partir de relaciones “fraternales horizontales” masculinas en donde las mujeres no fueron vistas como agentes activos. De acuerdo con la filosofía política de la Ilustración que tuvo amplia repercusión en la constitución de los estados republicanos en América Latina, el papel de las mujeres se definía en torno al espacio familiar y lo público-ciudadano era esencialmente masculino.⁵ Pero de hecho, las nociones de lo público-calle y lo privado-casa adquirieron significados particulares de acuerdo a los sectores sociales. Entre los sectores populares esta división apenas existía ya que los propios hombres no tenían participación en lo público nacional y las mujeres formaban parte de un mundo de trabajo, que las obligaba a tener una gran movilidad.⁶ Las mujeres blanco-mestizas eran percibidas como parte del espacio familiar y doméstico donde cumplían roles fijos como hijas, esposas y madres. Sin embargo, como he mencionado, esto no excluía que cumplieran un papel en la vida política y social, algo que fue notorio en

los días mismos de la independencia del Ecuador con figuras emblemáticas como Rosa Zárate o Manuela Sáenz.⁷ Las posibilidades abiertas por las ideas de la Ilustración y su compromiso con el proceso independentista llevaron a estas mujeres en Quito o a Rosa Campuzano en Lima, a participar en los movimientos independentistas. Aunque estos eran casos excepcionales, fue común que las mujeres de sectores sociales altos participaran de la vida social en la organización de tertulias, reuniones y actividades conspirativas e influyeran en la política de manera indirecta, “entre bastidores”. Esta parece haber sido una característica común a la América hispana:

En tiempos de la Independencia, la dama de la burguesía criolla es la organizadora de la vida social, la encargada de establecer los contactos entre políticos, negociantes e intelectuales, ya sea en Buenos Aires, Santiago, Lima o Caracas (Arambel 1999: 69).

Las tertulias no sólo fueron fundamentales para la reproducción social y cultural de las elites sino que las mujeres jugaron un papel activo en su organización. Las tertulias contribuyeron, además, a modificar los hábitos de las mujeres y generaron en ellas necesidades nuevas: saber tocar el piano, declamar, conversar; saberes que requerían del desarrollo de una esfera educativa y una mundanidad. Las descripciones de los viajeros del siglo XIX no muestran a las mujeres de la elite únicamente como madres y esposas, sino como damas galantes y excelentes anfitrionas, “de gran conversación”.⁸

Ya en los primeros años de la república se hablaba “del suave imperio que ejercen las mujeres en las sociedades modernas y su constante influjo en la mejora de las costumbres”. Esta idea llevó, justamente, al Presidente Rocafuerte a fundar el primer establecimiento educativo para niñas en Quito, el Colegio Santa María del Socorro en el año 1835, al que me referiré más adelante. Sin embargo, este proyecto de educación de las mujeres no tomó en consideración a las mujeres como sujetos activos de la nación sino como madres y esposas ilustradas, hecho que se evidenció en la deslegitimación de cualquier forma de participación política abierta aunque el interés de las mujeres por la política fue, como he mencionado, en muchos casos intenso.⁹

Vicente Rocafuerte y la educación de las mujeres

El primer mandatario en intentar instaurar una política educativa pública en el Ecuador fue Vicente Rocafuerte quien, de acuerdo a algunos autores, trató de hacer realidad los principios ilustrados de universalización de la enseñanza.¹⁰ A través del Decreto Reglamentario de Instrucción Pública del 9 de agosto de 1838, secularizó algunos colegios religiosos, abrió el primer colegio para mujeres, modernizó la enseñanza universitaria y como un aspecto significativo, extendió la educación primaria bajo el sistema lancasteriano.¹¹ El modelo educativo lancasteriano llamado también de “enseñanza mutua” ya que los alumnos más aventajados transmitían a los demás las enseñanzas impartidas por los maestros, a la vez que pasaban a formar parte de un sistema de control y vigilancia del resto, posiblemente constituyó una salida de emergencia en el proceso de incorporar de manera urgente a nuevos ciudadanos a las nacientes naciones.¹² Paladines (2002:41) plantea que el intento de ampliación del sistema de enseñanza y de institucionalización de este modelo en la escuela primaria no debe verse únicamente como un hecho educativo, sino también como una necesidad urgente de conformar las nacientes repúblicas y de “unificar la nación” en torno a las ideas del progreso y la ilustración. Sin embargo, el sistema lancasteriano fue motivo de muchas críticas, incluso de educadores como el maestro de Bolívar, Simón Rodríguez, quien diferenció entre instrucción y educación y apostó por un proyecto más amplio, “un modelo social” de educación

La educación de las mujeres en el período anterior al proceso independentista se llevaba a cabo en los conventos religiosos o al interior de las casas. En una descripción hecha por Stevenson (1808, cita Toscano 1960:224) un viajero de inicios del siglo XIX, se decía que las jóvenes de las familias principales:

Son educadas, comúnmente, bajo la vigilancia de sus madres, y todo cuanto les enseñan se reduce a labores de aguja en sus distintas ramas, cuidado del hogar, lectura y escritura. Su destreza para tocar guitarra y salterio, instrumentos para los que muestran enorme afición, obedece principalmente a su propia dedicación o a las enseñanzas de alguna amiga.

El primer colegio femenino de la república fue iniciado por Vicente Rocafuerte en Quito en el año de 1835. En la invitación que formuló al público puso énfasis en la necesidad e importancia del Colegio Santa María del Socorro para ver “cumplidos los deseos de los amantes de la humanidad y de la filosofía.” Se planteaba que el objetivo de este colegio era que los padres y madres de familia tengan “un plantel de ilustración en el que sus hijas formen su espíritu y su corazón en la moral y la virtud”.¹³

El Colegio Santa María del Socorro se estableció en el antiguo Beaterio, casa donde hasta ese entonces se recogían algunas mujeres que vestían hábitos religiosos, “las más de ellas echadas del mundo por su mal vivir” y tuvo un carácter experimental. El método que se siguió era también el lancasteriano. Había una junta directiva de matronas de la alta sociedad quiteña, pero funcionaba bajo la dirección técnica del profesor lancasteriano Isaac W. Wheelwright, contratado especialmente para dirigir el sistema mutuo en las escuelas primarias de la república.¹⁴ La codirección estuvo a cargo la señora Josefa Carrión y Quiñónez, la primera educadora en la historia republicana. De acuerdo a la *Gaceta del Gobierno*, el 8 de agosto de 1835, en el colegio debía enseñarse a las niñas la doctrina cristiana, la ortografía y caligrafía; la costura y el bordado; la música y el dibujo; también recibían lecciones “proporcionadas a su edad” de aritmética, geometría, geografía, gramática castellana e historia. Dos años más tarde, en el Informe Presidencial al Congreso Extraordinario de 1837, Rocafuerte expresó:

El suave imperio que ejercen las mujeres en las sociedades modernas y su constante influjo en la mejora de las costumbres, han fijado la atención del Ejecutivo y le han decidido establecer una escuela de niñas de que siempre ha carecido esta capital... De acuerdo a la autoridad civil y con la eclesiástica, ambas han convertido la casa del Beaterio, que era antes el asilo del vicio arrepentido, en la mansión de la inocencia, de la modestia y de las gracias. En lugar de las beatas que allí existían, se han recogido diez niñas huérfanas hijas de los mártires de la Independencia que reciben una educación gratuita, tan buena o mejor que las que les hubieran dado sus beneméritos padres. Sesenta y siete señoritas principales asisten diariamente a este colegio y los rápidos progresos que hacen, pronostican la futura perfección del bello sexo.¹⁵

El colegio fue convertido en un espacio de educación de lo que podría denominarse “niñas del estado”, es decir niñas blancas desprotegidas que se convertían en preocupación del estado, antecediendo de ese modo lo que sería, en el futuro, el objetivo de la educación pública. Según el historiador Pedro Fermín Cevallos “Rocafuerte dejó una casa de educación de donde salieron muchas jóvenes cultas y verdaderamente religiosas que honran a la sociedad quiteña” (cita Guevara 1956: 33).

Con la misma metodología fueron creadas otras escuelas; sin embargo, el predominio de la Iglesia Católica y al clima de intolerancia religiosa obligó a que el profesor luterano tenga que dejar la dirección del Colegio en el año de 1838. El presidente Rocafuerte reorganizó el plantel mediante un decreto que cambiaba el sistema mutuo por el sistema simultáneo de la Salle.¹⁶ Para llevar esto a efecto se decía que “los preceptores escogerán, en sus respectivas clases, las educandas más adelantadas, internas o externas que pondrán a la cabeza de cada una de las secciones en que se dividan las clases, con el objeto de plantear el método”. La enseñanza se distribuía en cuatro años, a los que correspondían cuatro clases de alumnas:

Primer año, lectura, escritura y costura en blanco. Segundo año, lectura, escritura, aritmética, diseño linear, costura y labor en blanco. Tercer año, alocución castellana, lengua francesa, geografía, costura, bordado, dibujo de flores. Cuarto año, lo mismo que el anterior, y además principios de urbanidad y economía doméstica.¹⁷

De acuerdo a Darío Guevara, el cambio de metodología dio al plantel una categoría distinta a la inicialmente planteada. Superaba el nivel primario reducido al aprendizaje de lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, sistema de pesas y medidas y religión, pero los conocimientos no alcanzaban a ser de nivel secundario. Tanto el método lancasteriano como el lasallano se basaban en una arquitectura y una economía escolar que buscaban modernizar los sistemas educativos incorporando a sectores más amplios, pero a la vez desarrollando mecanismos de control social.

La idea de que la mujer podía contribuir a través del hogar a la civilización y el mejoramiento de las costumbres de la nación siguió estando presente entre los gobernantes en el siglo XIX, pero no se llevaron adelan-

te acciones importantes en ese sentido sino hasta la época garciana, como parte de su proyecto de “civilización cristiana”.

El proyecto garciano de civilización católica

En el proyecto estatal impulsado por García Moreno (1860-1865; 1869-1875) las mujeres, en particular las de la elite, cumplieron un rol significativo aunque acotado. En el discurso oficial se decía que la mujer era “el puntal de la familia y base de la vida social, la que forma las costumbres y ejerce una eficaz y poderosa influencia en el destino y porvenir de las sociedades”.¹⁸ De ahí la preocupación puesta en su educación religiosa y moral, en el adorno de su espíritu y su formación como administradora y guardiana del hogar. En ese discurso las tareas de administración del espacio doméstico fueron consideradas “propias de la naturaleza femenina” y función natural de las mujeres dedicarse a ellas. La educación de las mujeres como guardianas del hogar cristiano y su preparación como esposas y madres virtuosas constituyó un aspecto importante del proceso de formación de una elite dirigente sin el cual la propuesta garciana no habría tenido asidero. Se trataba tanto de un proyecto moral como práctico orientado por la idea del progreso católico o lo que Maiguashca (2005) llama la “modernidad católica”.

El presidente García Moreno impulsó el ingreso de las niñas al sistema escolar, estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas y encargando a diversas congregaciones religiosas para que “formen el corazón y cultiven la inteligencia del bello sexo”.¹⁹ De esta manera se fortalecía el papel de las mujeres como madres de familias católicas educadas y su rol en el proyecto público de civilización católica. Existía un habitus incorporado que se veía cimentado por la acción educativa y que asignaba a las mujeres el cumplimiento de esos roles dentro de la organización de la vida social. No estoy hablando del conjunto de niñas sino de un pequeño grupo de elite, radicado en espacios urbanos. La formación de las llamadas niñas pobres siguió otros caminos dirigidos a “naturalizar” su condición como parte de la servidumbre doméstica y mano de obra artesanal.

Hasta los inicios del liberalismo el discurso y la discusión sobre el rol



Fig. 1. Lavanderías de El Buen Pastor a inicios del siglo XX. Archivo Taller Visual

de la mujer en la sociedad se centraron en las elites y estuvo relacionada con su preparación para formar sus hijos en la vida doméstica. En cuanto a las mujeres de los sectores subalternos, sus roles se definían de modo práctico. Las mujeres indígenas en la ciudad, por ejemplo, formaron parte de la servidumbre doméstica, el comercio y los servicios, y según el Censo de la ciudad de Quito de 1906, su cantidad era importante.²⁰ Sin embargo, en la discusión oficial no eran tomadas en cuenta, no formaban parte de una preocupación ciudadana, a no ser en relación a las acciones benéficas. Igual se puede afirmar con respecto a las artesanas, trabajadoras de manufacturas y de la incipiente mano de obra fabril. Estaban enmarcadas en relaciones patriarcales, al mismo tiempo que sujetas a servidumbre o a condiciones precarias de trabajo. Este tipo de relaciones se definían de modo práctico en la vida cotidiana, no eran parte de lo público o de las discusiones públicas. Era de manera práctica como los ciudadanos blanco-mestizos establecían distintas formas de clasificación y de trato con las mujeres (y hombres) de los sectores subalternos. Se trataba de saberes incorporados: formas de relacionarse, de “saber mandar”, “educar”, “orientar”, “civilizar” y “cristianizar” en las que los ciudadanos se sentían investidos de autoridad. Hasta inicios del siglo XX estas relaciones esta-

ban invisibilizadas, no formaban parte del discurso puesto que se ejercían de modo cotidiano. La excepción eran, sin embargo, las prácticas de registro en los informes oficiales de instituciones reguladas por el estado como los orfanatorios o las casas de encierro como El Buen Pastor (Fig.1).

Los gobiernos de García Moreno (1860-1865; 1869-1875) concibieron la educación católica como puntal importante de la unificación del país y de su proyecto de “civilización cristiana”.²¹ La organización y ampliación del sistema escolar fue uno de los objetivos de García Moreno, para quien “sin la reforma y extensión de la instrucción pública” jamás llegaría el Ecuador al grado de prosperidad a que está llamado”.²² Para eso trajo diversas órdenes religiosas destinadas a la enseñanza y la formación moral y religiosa. La educación formaba parte del proceso de generación de una “civilización cristiana” y estaba orientada tanto a impartir una formación positivista, científica y técnica como a una incorporación al proyecto de “modernización católica”. Lo que permitía la escuela era la ampliación de la ciudadanía como plantea Maiguascha (2005) pero habría que discutir si no se trataba de una “ciudadanía estratificada.” En el contexto de una sociedad estamental, la escuela impartía una formación diferenciada a las elites y a los sectores populares, principalmente artesanos, así como a los hombres y a las mujeres. El desarrollo del sistema escolar planteaba, además, una diferencia entre los alfabetizados y los no alfabetizados, que servía a su vez como uno de los mecanismos de reproducción de las fronteras étnicas y ciudadanas.

El proyecto garciano intentó impulsar la educación, sobre todo la primaria y reorientarla separándola, decía él, de la “negligente dirección de las Municipalidades y de los Consejos Académicos”. García Moreno quiso que las órdenes religiosas cumplan una labor pedagógica en todo el sistema educativo nacional y que la educación se nutra de los preceptos, métodos y normas de comportamiento escolar de la educación religiosa aún en las escuelas sostenidas por los municipios, ejerciendo un monopolio sobre la escuela y los recursos pedagógicos (Crespo y Ortiz 1998:33). La acción garciana contribuyó al mejoramiento científico y técnico y a la innovación en el campo pedagógico, estableciendo una suerte de división del trabajo entre las distintas órdenes. Los jesuitas se orientaron a la formación de las elites mientras que los Hermanos Cristianos y dominicos se espe-

cializaron en la educación de los pobres.²³ La formación de las mujeres fue confiada por García Moreno a las monjas de Los Sagrados Corazones, La Providencia y El Buen Pastor. Pero además del énfasis pedagógico, no se puede perder de vista el sentido disciplinario de la educación implantada por órdenes como la de los Hermanos Cristianos y de El Buen Pastor. Las medidas de control permitieron a la iglesia y al estado teocrático influir sobre el conjunto de la población y, principalmente, la asentada en las ciudades. La acción educativa de la iglesia abarcó, en todo caso, un ámbito más amplio que el de la escuela. No sólo el púlpito, el confesionario y la acción del censor formaban parte de ello, sino el desarrollo de una imaginaria y una ritualidad orientadas a desarrollar un orden moral y una racionalidad social. Si se hace referencia a estos aspectos es para presentar el escenario de lo que habría de ser uno de los campos de lucha ideológica más importante durante la primera mitad del siglo XX: el campo educacional.

El nivel de escolarización había sido bastante deficiente para los hombres y aún más para las mujeres en los años anteriores al garcianismo. En general la proporción de niñas con respecto a los niños era ínfimo (menos del 20%). Hacia 1871 García Moreno dictaminó que la enseñanza primaria sería gratuita y obligatoria para niños y niñas, estableciendo multas para los tutores que no se responsabilicen y la exoneración de la contribución subsidiaria a los indígenas que supieran leer y escribir.²⁴ Entre 1868 y 1875 el número de alumnos de las escuelas se había triplicado. Sin embargo, esto no dejó satisfecho a García Moreno porque decía: “el número de niñas no llega sino a la cuarta parte...y sin la educación cristiana de las generaciones nacientes, la sociedad perecerá ahogada por la barbarie”.²⁵

¿Cuáles eran los objetivos del garcianismo con respecto a la educación de las mujeres? En los informes oficiales se afirmaba que “desde hace siglos ya se tenía como verdad inconclusa el hecho de que las mujeres, entendiéndose de las cosas domésticas y sobre todo de la educación de los hijos, labran las buenas costumbres de la sociedad, de las cuales se derivan el bienestar y la dicha de las naciones. Se planteaba que en la educación misma del hombre influye poderosamente la educación de la madre de familia. “Los hombres hacen las leyes y las mujeres las costumbres. Hoy en día, la sociedad tira camino del crimen por exceso de leyes y falta de costum-

bres”.²⁶ Se reconoció que la influencia de las mujeres en la sociedad era decisiva, pero indirecta, a través del esposo y posteriormente de los hijos. De acuerdo a este pensamiento, las mujeres sentaban las bases del comportamiento social, influyendo a través de sus consejos y de su ejemplo, contribuyendo a la formación de un comportamiento necesario para la vida pública, pero no interviniendo en ella más que de manera indirecta.

Una de las primeras congregaciones traídas de Europa por García Moreno fue la de las religiosas de Los Sagrados Corazones para que “formen el corazón y cultiven la inteligencia del bello sexo.” Ellas establecieron dos colegios de niñas: uno en Quito (a partir de 1862) y otro en Cuenca.²⁷ Las materias dadas a las alumnas internas del Sagrado Corazón eran: instrucción moral y religiosa, lectura, escritura y gramática castellana, aritmética, francés, pintura al pastel y dibujo lineal, geografía, historia sagrada y eclesiástica, costura y bordado. La enseñanza se basaba en tres grandes campos de interés: materias relacionadas con la instrucción pública y religiosa, otras “propias de su sexo” y las terceras de adorno femenino “propias de su condición social”. Para las autoridades los logros en la instrucción eran notables, sin embargo, el principal mérito y la gran importancia de este instituto consistía en que se les enseñaba a las niñas “a practicar la virtud y las acostumbran a cumplir los deberes domésticos con alegría y sin enfado, como les ha sido impuesto por la Divina Providencia”. Esto sería suficiente, dicen “para regenerar la nación, si fuese posible fundar en todas sus provincias colegios semejantes”.²⁸ Posteriormente, las religiosas de La Providencia y de El Buen Pastor fundaron colegios semejantes donde concurrían diariamente muchas alumnas externas pensionadas. En ellos recibían instrucción, varios trabajos de mano, lecciones de música clásica, canto e idiomas. El aprendizaje de la lectura, principalmente de textos sagrados y la escritura de misivas, fueron parte de la cotidianidad de ese entonces. El gobierno costó becas para niñas escogidas entre las huérfanas de los mismos colegios y las niñas favorecidas debían dedicarse después a la enseñanza en las escuelas. Todos estos eran centros educativos orientados por la necesidad de fortalecer la institución familiar e incorporar conocimientos, usos y costumbres civilizados al interior de los sectores ciudadanos. El relajamiento de la moral y de las costumbres y la ausencia de criterios de distinción social, así como

el interés por ampliar las bases sociales del progreso y de la civilización cristiana, fueron preocupaciones permanentes de García Moreno y de los sectores que acogían su proyecto.

Además de esos centros educativos se crearon otras instituciones dirigidas a indigentes, huérfanas y mujeres de la vida cuya instrucción, sobre todo religiosa, moral y de las primeras letras, les preparaba y perfeccionaba en actividades manuales, cosa que en principio podría asumirse como formas de adiestramiento y disciplina laboral. En realidad, ninguno de esos centros proporcionaba una enseñanza técnica avanzada, pues no existía una industria o una manufactura necesitada de ello, ni tecnologías educativas en condiciones de orientarse en ese sentido. Existió en Quito una casa de huérfanas dirigidas por las religiosas de La Providencia, en la cual, según los informes oficiales, “las huérfanas reciben una educación esmerada: fabricación de guantes de cabritilla, bordados de seda, flores artificiales y encajes, además de disponer de dos escuelas de primeras letras”. También el colegio de Los Sagrados Corazones tenía alumnas externas que recibían enseñanza gratuita. El objetivo declarado de estos centros era obtener mujeres “instruidas”, laboriosas, que dispusieran de elementos para poder subsistir y “dotadas de las virtudes necesarias para preservarse del germen pernicioso de la corrupción”. En algunos de estos centros se practicaba la reclusión y el castigo.²⁹ Es posible que contribuyeran al reclutamiento de domésticas, costureras, lavanderas y a su preparación laboral, estableciendo un puente entre la beneficencia pública y los espacios domésticos. Parte de las jóvenes de estos centros eran “colocadas” en casas particulares, mientras otras continuaban realizando diversas labores en los institutos que les acogían.

El garcianismo planteaba el monopolio de la educación católica al establecer que no podían dirigir los establecimientos de enseñanza primaria ni secundaria, los que no profesasen la religión del estado. También propugnaba la separación de los sexos. Se señalaba que habrían dos tipos de escuela: de varones y de mujeres y donde hubiera una sola “habrá necesariamente una clase de niñas completamente separada de la de los niños y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará la enseñanza”. Aún las escuelas particulares no podían tener alumnos del mismo sexo en las mismas clases, so pena de destitución y

100 pesos de multa. Igualmente en el caso de que una escuela de niñas esté bajo la dirección de un hombre”.³⁰ Sin embargo, no se puede dejar de señalar que a pesar de que esta medida tuvo una connotación moral, en la práctica favoreció la inserción de las mujeres en el espacio educativo como preceptoras, proceso que se profundizaría en la época liberal. Muchas mujeres descubrieron a partir de ahí el gusto por las bellas artes y los libros, aunque el mismo haya comenzado por textos y lecturas de tipo religioso.



Fig. 2. Señora con libro. Archivo Histórico BCE.

Hacia finales del XIX la escuela había logrado incorporar a una parte pequeña pero importante de niños y niñas urbanas de edad escolar y se había consolidado, conjuntamente con el hogar cristiano, como sistema de formación educativa. En realidad la escuela funcionaba como prolon-

gación y complemento del hogar cristiano y no como opuesto a este. Uno de los aspectos claves en la polémica posterior entre liberales y conservadores fue justamente la “libertad religiosa” y el derecho que tenían los padres para decidir sobre la educación de los hijos por encima del estado. Esto en realidad constituía una postura ideológica ya que durante el garcianismo fue el estado quien decidió que los niños y niñas reciban una educación exclusivamente católica.³¹ Pero las reformas educativas garcianas no pueden verse únicamente con relación a los centros de enseñanza, sino a la acción educativa al interior de las familias católicas, como se verá a continuación.

La escuela doméstica

Para el proyecto civilizador cristiano, que tuvo repercusión más allá del período garciano, la familia fue asumida a como “escuela primaria de la sociedad”. Por un lado, se trató de incorporar a la familia a la acción del estado (como educación doméstica) por otro, de fortalecer a través de la escuela el sistema de valores propios del sistema patriarcal. Se habló de “magisterio del hogar”, pero también de “sacerdocio de la paternidad”. En esa escuela, dice Juan León Mera “hacemos desde la cuna estudios buenos o malos según sean nuestros padres y la gente de que nos rodea”. Si en la familia falta moral o religión o si no hay buen ejemplo, si no hay cordura o tino de parte de los encargados por Dios del magisterio del hogar, de ese como sacerdocio de la paternidad, de la escuela doméstica, saldrán los males que afectan la sociedad. Los padres católicos no veían en sus hijos herederos de su nombre y bienes de fortuna, sino de su fe y virtudes. La educación doméstica formaba parte del proceso de formación de una nación católica y era percibida como proceso de asimilación de una forma de ser cristiana. Juan León Mera recomendó el cumplimiento de preceptos tales como: la lectura del Evangelio y la meditación de sus enseñanzas, el ejemplo diario, el ejercicio de la caridad y la justicia, la inculcación de hábitos cotidianos. Dice que esos excelentes padres madrugan, se asean, oran, arreglan la casa y la familia y luego se entregan diligentes y contentos a sus ocupaciones. No hay para ellos hora mal empleada, niños y niñas

debían ser educados de manera diferenciada de acuerdo al rol que iban a desempeñar en la sociedad:

En esa familia los niños son verdaderamente aprendices de hombres. Con el catecismo católico en la mano y delante el buen ejemplo paterno, se preparan a ser ciudadanos y patriotas libres y honrados. En esa familia las niñas aprenden la ciencia de la mujer fuerte. La maestra es la madre y el texto el Catecismo. Solo este pequeño libro enseña aquella ciencia que hermana en la mujer lo delicado con lo vigoroso, lo bello con lo bueno, lo amable con lo austero y la prepara así para el matrimonio y la laboriosa maternidad, como para la vida del claustro, de soledad y oración, o para el celibato en el mundo, menos fastidioso y triste de lo que se piensa, cuando una atinada educación ha preparado al alma para avenirse a cualesquiera condición de la vida (Mera 1908, cita Banco Central 1988:329).

Para Juan León Mera, que fue uno de los iniciadores de los llamados “catecismos cívicos”, ciudadanía y educación cristiana estaban unidas.³² De acuerdo al mismo, los padres católicos que cumplen con su deber crían y educan a sus hijos varones para un doble fin: “cristianos para el cielo, ciudadanos para la patria porque el primer fin asegura el segundo pues es bien difícil que un verdadero cristiano sea falso patriota”. Las niñas, en cambio, debían ser educadas para ser mujeres virtuosas: madres de familia, religiosas o célibes cristianas.

La familia patriarcal ocupó un lugar central en la organización de la vida social durante esta época no sólo porque fue el eje a partir del cual se organizaban las redes sociales, sino porque permitía la reproducción cultural de la sociedad blanco-mestiza. No se trataba de la familia nuclear tal como la conocemos actualmente en el marco de una sociedad moderna en la que los vínculos entre las personas tienden a definirse en un espacio más amplio, sino de un campo de relaciones personalizadas. La reproducción de este tipo de familia ampliada suponía una inversión considerable de energía por parte de los involucrados. La sociedad estamental se basaba en la reproducción constante de vínculos y relaciones y en eso las mujeres participaban de manera activa. El aprendizaje de la vida en sociedad, de comportamientos acordes a una condición de clase y rango, el adiestramiento en determinados saberes y capacidades prácticas, estrate-

gias y destrezas económicas (capacidad de relacionarse con el resto dentro de un tipo de economía cuyos parámetros no siempre eran económicos) se lo hacía al interior de las redes familiares y sus clientelas. La enseñanza del respeto a las obligaciones socialmente asignadas, las reglas que permitían vivir en sociedad, la disciplina, el decoro, la educación moral práctica, se recibía en el hogar y se fortalecía en la escuela. La casa jugó un papel importante en este sentido. Fue en el ámbito doméstico donde el desarrollo de prácticas culturales encaminadas a la transmisión e integración de valores morales y sociales tuvo mayor incidencia. Rosaura Loreto López (1999:58) menciona para México que “la aparición de escritorios, estrados y gabinetes fue el marco material que permitió que en el hogar se leyera, se escribiera y se aprendieran las normas de comportamiento público y privado socialmente aceptadas.”

Si el hogar era el educador por excelencia de los niños –aún el aprendizaje de la lectura y la escritura se realizaba en muchas casas– lo era mucho más en el caso de las niñas cuyo espacio y horizonte de vida (a diferencia de los hombres) era (o debía ser en el futuro) el propio espacio doméstico. La familia era el campo propio de las mujeres, su “espacio natural”. En ella se centaban los principales esfuerzos dirigidos a su formación como mujeres virtuosas y buenas madres de familia. Esta subordinación de la formación de la mujer a los requerimientos de la familia patriarcal se reprodujo, en el caso de algunas familias conservadoras, hasta entrado el siglo XX. Lola Crespo de Ortiz, autora de un relato autobiográfico y proveniente de un hogar católico, hace ver como el propio aprendizaje de las primeras letras se daba paralelamente al desarrollo de un sentido moral católico:

Yo aprendí mis primeras letras en el Catón Cristiano, un libro que combinaba la enseñanza de los principios de la religión católica con el abecedario y las palabras. Con el se aprendía al mismo tiempo a rezar y a leer. Con ese libro mi papacito nos enseñó, no solo a sus hijos, sino también a las niñas del servicio... Lo mismo aplicamos con Luis Alfonso al educar a nuestros hijos. Tanto mis hermanos y yo, como mis hijos cuando acudimos a la escuela ya sabíamos leer y escribir, pues lo habíamos aprendido en nuestras casas (Crespo 2003:54).

Gran parte de los niños y sobre todo de las niñas aprendían a leer y escribir a través de sus padres o de institutrices que acudían a las casas. Tener profesores en la casa constituía un signo de distinción social. Hacia las primeras décadas del siglo XX esta situación se fue modificando debido, en parte, a la formación de planteles femeninos. Sin embargo, para las familias más tradicionales, los valores recibidos por la mujer en la casa eran mucho más importantes que los recibidos en el colegio. Las mujeres debían tener, al mismo tiempo, un grado de instrucción acorde a su clase; educación doméstica y educación formal se complementaban.

Desde una perspectiva conservadora había una representación edulcorada de la mujer que la llenaba de atributos morales y que servía de recurso retórico en los debates ideológicos:

La mujer vive y reina unida al hombre, como hija, como esposa o como madre, especialmente desde que la sublimó el Cristianismo. Dios al crearla puso en su rostro la belleza, en su alma la sensibilidad, en su pecho el cariño; cubriéndolo todo con el velo del pudor, segunda religión del bello sexo... (Mora 1904)



Fig. 3. Dama quiteña, óleo de comienzos de siglo. Anónimo.

La mujer ideal era la mujer virtuosa, cuyo ejemplo por excelencia era la Virgen María. La Inmaculada Concepción constituyó hasta tal punto la encarnación sublime de la mujer que muchas quiteñas de comienzos del siglo XX fueron retratadas al óleo con traje blanco y manto celeste (Fig.3).³³ Las virtudes espirituales se complementaban con ciertas capacidades prácticas. Una mujer debía tener capacidad de mando: contribuir a la organización del hogar y en ocasiones de la hacienda, educar a los hijos y a la servidumbre en los valores cristianos y en el respeto a la autoridad paterna. Al mismo tiempo existía una preocupación para que la participación de la mujer en la vida pública sea controlada. Como advirtió el Arzobispo de Quito a las señoras de la Liga Católica:

El hogar doméstico es donde se ha de conservar (la señora católica) siempre retirada y allí no ha de estar nunca ociosa sino constantemente ocupada en alguna labor útil...No salgáis de vuestra casa sin previo permiso del jefe de familia: tened hora fija para salir y hora fija para regresar...En vuestro hogar doméstico habéis de estar como en vuestro elemento propio. Sed señoras de vuestro hogar, amadlo y santificadlo...Que en vosotras no haya nada, absolutamente nada que reprender, ni qué censurar: que todo sea correcto, laudable y edificante...³⁴

¿Qué experiencias concretas en la vida social de Quito llevaron al Arzobispo a hacer este tipo de recomendaciones? Como parte del proyecto conservador iniciado por García Moreno pero que fue defendido, bajo nuevas formas, en las décadas posteriores, un grupo de mujeres de elite participó en las acciones benéficas como las de la Asociación de las Damas de la Caridad y la Acción Católica. Estas acciones fueron parte de la labor de la Iglesia Católica, de sus redes asistenciales y clientelares y de una economía de bienes simbólicos basada en formas de reciprocidad asimétrica pero que, al mismo tiempo, constituían para las mujeres la posibilidad de salir a un espacio semipúblico, relacionarse entre ellas y con mujeres de otras capas sociales, decidir sus acciones de manera independiente o semiindependiente de los hombres. Es por eso que no se puede concebir una división tajante entre lo público y privado, tal como lo planteó el pensamiento Ilustrado liberal clásico.³⁵ Más bien se debería hablar de formas

específicas de conjugar los dos mundos, al interior de los cuales las mujeres desarrollaban distintas tácticas de participar de manera independiente con relación a la autoridad masculina. Pero si bien la Iglesia Católica se veía beneficiada por estas acciones caritativas, consideraba que debían tener una importancia secundaria con respecto a las obligaciones del hogar. El mismo Arzobispo de Quito, Federico González Suárez, historiador y hombre ilustrado, se encargó de recordarlo:

...las señoras católicas se han de conservar constantemente dentro de sus casas y no han de salir de ahí, sino cuando hayan llenado bien y completamente todas las obligaciones que ya como madres, ya como hijas de familia, tuvieren para con los suyos. Al bien público no se ha de consagrar sino el tiempo que sobrare después de llenadas todas las obligaciones domésticas: evitad por lo mismo el engaño funesto de descuidar el cumplimiento de los deberes de familia, para entregaros al ejercicio de prácticas laudables, pero de ninguna manera obligatorias.³⁶

De acuerdo con este discurso, las mujeres podían participar del mundo semipúblico de la acción social, pero después de cumplir a cabalidad sus deberes con el hogar y la familia. Pero esto no quiere decir que esas mujeres no buscaran sus propios espacios, incluso en el ámbito marcado por el sistema patriarcal y por la iglesia, como puede leerse en el trasfondo del texto anteriormente citado. La época garciana fue en todo caso, la que marcó las pautas con relación al lugar que las mujeres debían ocupar dentro del proyecto de construcción de la nación católica, proyecto que no fue abandonado por los sectores conservadores ni siquiera después de la Revolución Liberal y la separación de la iglesia y el estado que impulsó el liberalismo. En todo caso, se trata de un momento en el que para las mujeres la escuela era un complemento de la casa y no lo contrario, no sólo porque la escuela estaba poco extendida sino porque no ejercía aún el monopolio sobre los recursos educativos. Tanto en los centros de enseñanza como al interior de las familias jugaron un papel importante los manuales de conducta como instrumentos para la formación de comportamientos civilizados y diferenciados de acuerdo al género. De esto voy a ocuparme a continuación.

Los manuales de conducta

A partir del último tercio del siglo XIX se introdujo en América Latina el *Compendio del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* de Manuel Antonio Carreño (conocido como *El Manual de Carreño*) como un auxiliar de primer orden para impartir “buenas costumbres” en los hogares y en las escuelas de niños y niñas. Libro de lectura obligatoria en los momentos cotidianos del hogar y de la escuela, proporcionaba, al igual que los libros de *Vidas Ejemplares*, normas de buena conducta indispensables para el buen desempeño en la vida social. Pero a diferencia de los últimos que intentaban influir de manera indirecta -a partir del ejemplo- sobre el “alma” de los jóvenes y los niños con el fin de generar formas de comportamiento cristianos, en el caso de los manuales de conducta, como el elaborado por Carreño, se trataba de guías pormenorizadas para modificar las costumbres, los comportamientos, las actitudes corporales en la línea de la urbanidad.³⁷ No es casual que *El Manual de Carreño* se haya difundido ampliamente en toda América Latina, justamente en el momento en el que las elites intentaban construir proyectos nacionales en torno a la idea de civilidad. *El Manual de Carreño* se introdujo en el Ecuador en 1865, durante el gobierno de García Moreno, como uno de sus aparatos de civilización cristiana.³⁸ Ese año se divulgó como un compendio para la enseñanza en las escuelas pero continuó utilizándose posteriormente durante los llamados gobiernos progresistas y liberales. En el informe del Ministro de Educación de 1900 aparece como texto obligatorio de la materia urbanidad en los colegios católicos femeninos La Providencia y Los Sagrados Corazones.

El Manual de Carreño señalaba una serie de disposiciones prácticas y “doctrinarias”, orientadas a normar tanto el comportamiento privado como público. Después de mencionar cuáles son los deberes morales del hombre: para con Dios, para con la sociedad, para con la Patria, “para con nuestros semejantes y para con nosotros mismos” (entre los cuales está el instruirnos, conservarnos y modelar nuestras pasiones) el texto se centra en la urbanidad. La misma se halla constituida por “el conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia a nuestras acciones y palabras y para manifestar a los demás la benevolen-

cia, atención y respeto que le son debidos”. El objetivo era adquirir buenos modales y buenas maneras, lo que Carreño llama “la civilidad” necesarias “para la conservación del orden y la armonía que debía reinar en los hombres”. Muchos de los términos que son expresión -aún ahora- de la “civilización de las costumbres” se encuentran allí, otros han sido definitivamente superados. La civilidad es la “decencia, la moderación y oportunidad en nuestras acciones y palabras y aquella delicadeza y gallardía que aparecen en todos nuestros movimientos exteriores, revelando la suavidad de las costumbres y la cultura del entendimiento”. El respeto a las convenciones sociales tenía como objeto ser agradable en sociedad y para esto se precisaba “complacer siempre a todos y no desagradar jamás a nadie”. El trato que debía establecerse no era igualitario para todos: “la urbanidad estima en mucho las categorías establecidas por la naturaleza, por la sociedad y el mismo Dios”, así que obliga a “dar preferencia a unas personas sobre otras.” Para lograr estos objetivos se precisa, dice Carreño, “ser pacientes y tolerantes frente a los demás, ser atentos, afables y complacientes, sacrificando cada vez que sea necesario y posible nuestros gustos y comodidades a los ajenos.” También había desigualdad en las prescripciones con relación a los géneros. Las obligaciones y deberes eran aún más rigurosas para las mujeres que para los hombres por ser ellas, “esencialmente” dispuestas para la virtud. Su virtud esencializada hacía que si bien aparecían en ellas con mayor brillo y realce las dotes de buena educación, se notase aún más cualquier leve mancha que en los hombres pasaba inadvertida:

La mujer tendrá por seguro norte que las reglas de la urbanidad adquieren, respecto a su sexo, mayor grado de severidad que cuando se aplican a los hombres. La urbanidad tiende a fijar las características consideradas como propias de cada sexo y en el caso de la mujer su “extremada delicadeza” y demás circunstancias que le son peculiares. Así como el hombre que tomase el continente de la mujer aparecería como tímido y encogido, la mujer que tomara el aire desembarazado del hombre, aparecería inmodesta y descomedida.

Las prescripciones de *El Manual de Carreño* eran precisas y detalladas: el aseo diario, el no “cometer actos repugnantes” como escupir, eructar y esgarrar, aún peor en la mujer, “en quien las reglas de urbanidad son más severas”; el aseo de los vestidos y de las habitaciones, trasladando esta actitud inclusive en la conversación; las buenas maneras en la mesa y el uso de palabras adecuadas: “guardémonos de mezclar jamás en nuestra conversación palabras, alusiones o anécdotas que puedan inspirar asco a los demás o de hacer relaciones de enfermedades o curaciones poco aseadas”.

El Manual de Carreño tuvo un papel importante en las regulaciones sobre el control del cuerpo y la delimitación de lo que era deseable, de lo que podía ser público o debía ser mantenido en el espacio de lo privado, de lo que era permitido y de lo prohibido.³⁹ En este sentido constituyó un instrumento de primer orden dentro de la civilización de las elites latino-americanas.

El método era un aspecto importante dentro de la educación, para que en todos los actos de la vida haya “orden y exactitud”. El orden en la colocación de los muebles y objetos en la casa, la regularidad en los horarios, el pago exacto de las deudas, así como la fidelidad en el cumplimiento de los deberes y obligaciones.

También estas reglas eran más importantes para la mujer que para el hombre, por cuanto su destino la llamaba al gobierno de la casa y a la inmediata dirección de los asuntos domésticos. En el desempeño de estas funciones debía ser “el método” su guía principal, so pena de acarrear a su familia una multitud de males de alta trascendencia:

La mujer inmetódica ofrecerá, en cuanto le rodea, el mismo cuadro que ofrece el hombre inmetódico, con todas las desagradables consecuencias que hemos apuntado. Pero ella no quedará en esto sólo; porque comunicando su espíritu de desorden a todo el interior de su casa, al desperdicio de tiempo, seguirá el desperdicio de dinero, al mayor gasto los mayores empeños y a los empeños, la rutina de la hacienda.

El texto fue muy usado entre los sectores sociales altos y “seguir el Carreño” constituyó un sinónimo de distinción social. De acuerdo a las entrevistas, las religiosas de La Providencia y Los Corazones, colegios para

sectores sociales altos, fueron muy exigentes en su uso.⁴⁰ En los programas de enseñanza de estos colegios, se lo estudiaba en la materia urbanidad una hora por semana durante todos los años.⁴¹



Fig. 4. Revista *La Ilustración Ecuatoriana*
No.19, Quito, 1910.

Uno de los aspectos interesantes del texto es que con la incorporación al sistema laico se lo siguió usando como texto de lectura obligatoria en los colegios dirigidos a sectores medios y populares como parte de las áreas de urbanidad y moral. Esto podría sugerir una continuidad en el contenido de esta materia entre la educación tradicional y laica, a la vez que el deseo de asumir e imponer criterios “civilizatorios”. Algunas partes del texto como “del aseo en nuestra persona”, “del modo de conducirnos en las casas de educación”, “de la mesa en general” se incorporaron en textos como *El Libro del Escolar Ecuatoriano* (Carrillo y Arregui 1953) recomendado por el Ministerio de Educación en 1946 y usado en todos los

colegios del país. De acuerdo a una maestra, a través de esta obra se enseñaba al alumnado:

Los valores que debe tener la juventud en el sentido de la honradez, en el sentido del cuidado personal, en el sentido de las normas sociales, en el sentido del cuidado del pudor propiamente de la mujer, del respeto del joven para la joven y de la joven para el joven, del respeto a los mayores, del respeto a lo ajeno... De la forma y el horario que uno debe estudiar en la casa, en el hogar...⁴²

Las normas de Carreño tuvieron largo impacto. Zoila Rendón de Mosquera y Rosaura Emilia Galarza las reprodujeron en “versiones nuevas en el tiempo pero fieles al pasado”.⁴³ Los mismos parámetros de conducta y respeto del amor a Dios, a la Patria, a la familia, a las relaciones sociales, se observa en las autoras citadas, cuyas obras fueron utilizadas en las escuelas de niñas hasta más allá de la primera mitad del siglo XX.

También son fuentes para el conocimiento de los principios y representaciones que regían la formación de las niñas, los manuales de conducta doméstica producidos en el Ecuador. Me referiré a uno de esos textos: *Recuerdos de amor o consejos a mis hijas. La educación de la mujer* de Mariano Alarcón Guerrero (1926) porque muestra en qué medida existían una serie de vasos comunicantes entre este tipo de “libros morales” y el comportamiento patriarcal y además, porque contiene tanto elementos tradicionales como “modernos”. En efecto, si bien la mayor parte del contenido del libro está centrado en el hogar doméstico, como principal campo de acción de las mujeres, existen ciertos elementos que relacionan ese espacio con ámbitos más amplios.

Según el texto, la educación de las mujeres “es el poderoso cimiento sobre el que se levanta el porvenir de las sociedades; la mujer transmite sus virtudes, como el árbol comunica su savia para dar vida a sus ramas y a sus frutos. Por eso educar convenientemente a la mujer es asegurar la felicidad de las naciones”. Dentro de este esquema la educación de los niños y sobre todo de las niñas era responsabilidad de la madre (Fig. 4). A ella le correspondía velar desde la más tierna infancia por la moral y la buena conducta y la formación de un comportamiento adecuado para el

cumplimiento de su rol. Lo interesante es cómo la formación de la madre ya no se asentaba únicamente en valores morales, sino también en acciones prácticas y comportamientos relacionados con el hogar:

Las muñecas son un entretenimiento predilecto de las niñas y esta afición presenta a las madres una bella oportunidad para hacer que las hijas aprendan costura, haciendo que los ajuares que las niñas confeccionan con tanta ilusión los trabajen con cuidado y toda perfección, porque estos ajuares que las niñas trabajan jugando... equivalen a que fueran verdaderos vestuarios de niños... En el mismo sentido se afanan por adquirir utensilios de cocina y pequeñas vajillas para arreglar sus cocinitas y comedores; y que felices se consideran con ofrecer a sus padres las sopas, pasteles y potajitos, preparados con indecible alegría. Sus inocentes entretenimientos demuestran que la mujer nace con virtudes de hogar y una madre amorosa las fomenta, las guía y las perfecciona, para hacer de los juegos de hoy, los hábitos y costumbres que serán las obligaciones de mañana y parte importantísima de su buena educación... De esa educación que ha de ser el honor de la madre y el porvenir de felicidad en los hogares que forma una mujer bien educada (Alarcón 1926:160-161).

La madre como reproductora por excelencia de estos valores debía auxiliarse en una pedagogía: los juegos preparaban a las niñas para ser buenas madres y esposas. Al mismo tiempo el texto muestra cierta desconfianza hacia las escuelas y colegios, en términos de lo que los ciudadanos de esos años entendían por cultura, es decir, las costumbres y valores aristocratizantes, independientemente de que los asumieran las elites o las clases medias:

La madre es maestra amorosa, solícita y sabia en la enseñanza de sus hijos y de modo especial de sus hijas, que la han de reemplazar más tarde en todas las variadas ocupaciones del hogar, así como en las dulces expansiones de la armoniosa vida familiar: ricos potajitos para agasajos de parientes y amigas, primorosos bordados y costuras, dibujo, piano, flores, mecánografía; si todo esto lo sabe la madre, se ve feliz al enseñar a sus hijas... y así no se pierden modales, costumbres y lenguaje de cultura social, que se alteran en escuelas y colegios, sobre todo si estos no están dirigidos por personas de fina educación, como generalmente se observa con dolor. (Alarcón 1926:162)

La base de la educación de las mujeres estaba en la práctica de la virtud; de cualidades como el pudor, la honra, la docilidad, el afecto, así como en la asimilación de herramientas propias de la vida y el hogar modernos. Una buena educación para la mujer permitía reproducir los patrones de distinción y buena sociedad, patrones que paradójicamente, trataban de ser asimilados por las capas medias blanco-mestizas. Los aspectos fundamentales de la educación debían ser la práctica del orden, de la higiene y de la estética en el gobierno del hogar del cual la mujer sería reina y señora. Se trataba de una formación que conducía hacia el cumplimiento de su deber como esposa y madre siendo discreta, abnegada, tierna y sensible, heroica y llena de solícitos cuidados y sacrificios para su esposo e hijos.

Según el citado autor, una de las principales cualidades que debían tener las mujeres y que constituía el fruto de una buena educación, era la actitud de obediencia o subordinación ya que “el hombre es la cabeza y la mujer la costilla” y “para llegar desde abajo hacia arriba hay alguna distancia: la cabeza gobierna todo el cuerpo” (Alarcón 1926:108-109). Y es que la conducta que propiciaba esta educación llevaba hacia la formación de mujeres dóciles, que tenían que ceder para garantizar la paz doméstica. “Si el hombre delinque por buscar o aceptar un amor ilícito, la esposa adquiere la misma o mayor responsabilidad si le niega su afecto y sus atenciones y le priva de sus cuidados porque es como autorizarle y obligarle a que busque afuera aquello que en su propia casa se le niega”. Se dice que “el tino y la prudencia han hecho mayores conquistas que el poder de las armas... que el disimulo oportuno es virtud de almas grandes y que el egoísmo y la intransigencia destruyen la armonía y la paz de los hogares” (1926:120-121).

Cuando se plantea que “el valor y la importancia real de la mujer está vinculada a su dignidad” y no a su belleza y fortuna o que una niña pobre si es candorosa y bien educada, es una joya”. O cuando el autor desea para sus hijas “todos los conocimientos que hacen la perfecta mujer de hogar... porque son tesoros que la mujer lleva consigo para valer por sí misma, teniendo en sus propias manos el bendecido y sabrosísimo pan del trabajo que tanto honra y dignifica”, está expresando los intereses de sectores sociales carentes de capital económico y social pero con un sentido de

honor que se expresaba entre otras cosas en la honestidad o decencia de sus mujeres. Es posible que la virtud como recurso de reconocimiento social se haya promovido tanto entre las capas altas como medias, pero ese no era el único aspecto que se tomaba en cuenta, ni posiblemente el principal. De acuerdo a una entrevistada la aceptación de las “otras” únicamente a partir de sus cualidades personales era más bien la excepción de la regla porque en general no eran bien vistas por la sociedad las mujeres de menor linaje. Lo que prevalecía era el matrimonio entre “iguales” y “entre conocidos, propio de una sociedad tradicional.”⁴⁴ En el propio texto que analizo se menciona de manera reiterativa la importancia de la relación con personas conocidas, de las cuales se debía tener una información minuciosa de su conducta y antecedentes. Las mujeres debían tener mucho cuidado en no relacionarse con desconocidos “en su moral, costumbres y educación”. Por eso ningún hombre, se dice en el texto, “se dirige directamente a la niña, porque sabe que la ofendería, se dirige a sus padres solicitando ser recibido en la casa” (Alarcón 1926:52-168). Las mujeres debían cuidar su honra y dignidad haciéndose ver lo menos posible en las “calles, en las ventanas y lugares públicos porque es finísimo cristal que fácilmente puede perder su brillo y atractivos, ya que el mejor medio para agrandar mucho, es dejarse ver poco, las hijas eran un bien preciado que se quisiera ocultar a la mirada de todos”. En realidad, esta parte del texto retrata muy bien el hecho de que las mujeres constitúan un recurso utilizado por los hombres en sus intercambios simbólicos, de acuerdo a lo que plantea Bourdieu (2000a).

Alarcón hace una clara distinción entre educación e instrucción. La primera hace alusión a la formación de cualidades morales y a las costumbres y es la más importante. La segunda perfecciona la educación, “cultivando la inteligencia para enriquecerla con conocimientos provechosos para la vida práctica y el trato social” (1926:166). Y aunque el autor no deja de reconocer que cuando existe vocación el campo para las mujeres es amplio, el énfasis está puesto, no hay duda, en su función maternal y en el hogar, porque es su horizonte propio, “el escenario donde realmente adquiere triunfos y glorias” (1926:167). No recomienda las novelas, “porque privan a las mujeres de enriquecer la inteligencia”, pero si son lecturas de provecho “la Biblia, la historia, tratados de higiene doméstica y

tratados de sociología, de aquellos que enseñan usos y costumbres sociales que ninguna mujer educada debe ignorar, para ser buenas madres de familia y saber agradar en sociedad”(1926:168). Se mira con desconfianza al feminismo “engañoso y destructor que quiere borrar de su alma los delicados sentimientos con los que la enriqueció la naturaleza para el noble desempeño de su ministerio, y botarla al torbellino donde se agitan los espíritus de destrucción, dando muerte a la virtud y nobles distintivos del espíritu de la mujer”. También se critica que la mujer “mendigue el mendrugo de una oficina de gobierno, poniendo en peligro su pudor”(1926:163). Se aboga por un “feminismo civilizador, que la haga apta para desempeñar con provecho cualquiera de las profesiones adaptables a su sexo (pero) no se la debe lanzar al camino de la prostitución, ni se la ha de llevar a las luchas electorales, ni a las tribunas...” (1926:197). Los horizontes que se le deben mostrar y las puertas que se le deben abrir deben estar en el campo que le señala la naturaleza.

No se trataba únicamente de discursos sino de disposiciones prácticas: reglas, desarrollo de determinados gestos y “virtudes femeninas”, consejos o llamadas de atención, que tenían como fin ser incorporados al comportamiento cotidiano de las mujeres. Se trataba, en suma, de textos que contribuyeron a la civilización –tal como se la concebía en ese contexto- y buenas costumbres, no sólo de las clases altas sino de las capas medias, señalando para las mujeres un rol específico y diferenciado dentro del espacio doméstico y la reproducción social.

Para concluir este capítulo quisiera resaltar que si bien el proyecto ilustrado de Rocafuerte intentó impulsar la educación pública secular creando, entre otras cosas, el primer colegio público para mujeres, no pudo consolidarse como sistema de formación de la infancia ni tampoco incorporar a las mujeres como sujetos activos de la nación. La educación católica tuvo su más importante expresión durante los gobiernos garcianos (1860-1865; 1869-1875). En esta etapa la educación religiosa y la formación de las mujeres fue parte de la acción del proyecto de civilización o modernidad católica del estado teocrático, incorporando a la familia a través de la educación doméstica a la acción del estado y siendo la escuela su complemento.

Fue necesario analizar las propuestas educativas y de formación de la mujer anteriores al liberalismo porque muchos elementos presentes en

este proceso continuaron reproduciéndose décadas más tarde como parte de un habitus. El papel de las mujeres en la vida social, la influencia religiosa o la unidad de la educación cívica y católica pervivieron en las mentalidades y dieron lugar o luchas o negociaciones durante la etapa liberal y postliberal. Pero también fue importante analizar los momentos anteriores para ver con mayor claridad los aspectos que cambiaron. Hasta la etapa liberal la educación de las mujeres no formó parte de los requerimientos directos de administración pública, sino como guardiana del hogar; civilización, mejoramiento de las costumbres y distinción social, y como extensión de las labores domésticas del cuidado a los otros en la vida social. Esto no significó, como he visto, que no hubiera mujeres preparadas que tuvieran una actuación pública como literatas, publicistas o como animadoras de salones literarios en los que se discutía cuestiones públicas, sin embargo, estuvieron excluidas de la ciudadanía, no de forma igual, pero si parecida a otros sectores subalternos. A partir del liberalismo y el postliberalismo las mujeres serán visibilizadas por el estado y comenzarán a incursionar en espacios antes reservados a los hombres, ampliando su participación en el ámbito público.

El sistema de educación laica planteado por la Revolución Liberal de 1895 intentará durante la primera mitad del XX, organizarse de modo independiente de la familia y de la Iglesia Católica, como institución especializada, capaz de “escolarizar las propias relaciones familiares, haciendo del hogar una extensión de la escuela” (Kingman, 1999). A través del herbartismo y la escuela activa contribuirá a la generación de nuevos comportamientos que prepararon a las mujeres para cumplir un rol más activo en el mundo público. Estos aspectos serán analizados en los próximos capítulos.

Notas:

- 1 Autores como Ossensbach (1993:17-19) distinguen entre los estados de Argentina, Chile y Uruguay -de modernización temprana y migración europea, donde se produce mayor integración sociocultural- de los países andinos, con poderes regionales dispersos, con una base tradicional muy marcada y donde hubo una mayor presencia de población indígena, sobre la cual los sectores dirigentes mantuvieron relaciones serviles, de tipo colonial.
- 2 El debate sobre esta línea de análisis puede verse en J.P. Deler y I. Saint Geours (1986). Los autores plantean que si se define un proyecto nacional en términos de la creación histórica de un espacio y de una sociedad cultural y económicamente integrada y homogénea, en los Andes habría un proceso inconcluso. Sobre el caso ecuatoriano ver Rafael Quintero y Erika Silva (1998). Para una revisión actual de investigaciones sobre la conformación de nación en América Latina ver Michiel Baud (2005).
- 3 Demélas (2003) menciona que en los Andes una gran parte del comercio minorista estaba en manos de mujeres criollas, mestizas o indias. Para el Ecuador ver Christiana Borchart de Moreno (2001).
- 4 La línea imaginaria marcaba la diferencia del "ser racional" y la civilización; o sea, habitantes que estaban más allá de la igualdad ciudadana. Los *indios*, la mayoría de los ecuatorianos, se convierten en sujetos republicanos que los ciudadanos van a civilizar (Guerrero (2000:31).
- 5 Al respecto ver Mary Louise Pratt (1995), Sara Radcliffe y Sallie Westwood (1999).
- 6 Sobre este tema ver Sandra Lauderdale (1993). La autora plantea que mientras para los amos la calle era un lugar contaminado, peligroso y la casa el espacio protegido; para las esclavas la calle podía ser un espacio de libertad, de afirmación personal, de amistades y la casa de opresión y encierro.
- 7 Al respecto ver la actuación de Mariana Matheu de Ascásubi y Manuela Sáenz en Jenny Londoño (1997), Carlos Paladines (2000).
- 8 Al respecto ver W.B. Stevenson (1808 cita Toscano 1960:224). En la época posterior a la Independencia, se conoce de las tertulias organizadas por Dolores Veintemilla de Galindo (alrededor de 1850) en Cuenca y por Marieta de Veintemilla (alrededor de 1880) en Quito. Ambas mujeres han pasado a formar parte de la historia intelectual del país.
- 9 Cuando Manuela Sáenz amenazaba la estabilidad política, Rocafuerte la desterró. El reconocimiento a su valor político solo se ha dado en los últimos años. María Cifuentes (1998) propone que sus retratos realizados en varias épocas fueron contruidos de acuerdo a la imagen que se esperaba de las mujeres y no a sus características reales.
- 10 La primera acción republicana se produjo durante la Gran Colombia por Decreto Ley del 2 de agosto de 1821 en la que se fijaron ya algunos conceptos básicos sobre la educación pública. Al respecto ver Jorge Núñez Sánchez (1999: 9).
- 11 Sobre este tema ver Guadalupe Soasti Toscano (2005:160), Carlos Landázuri (1984:24 y ss), Carlos Paladines (1998: 48 y ss).
- 12 Joseph Lancaster (1778-1838), cuáquero de origen inglés, desarrolló un sistema que permitía educar a grandes masas de alumnos a través de la utilización de alumnos monitores. El sistema lancasteriano representaba una solución para la época dada la carencia de docentes. Eso explica su amplia difusión en América Latina. San Martín y Bolívar, actores de la independencia en Argentina y Los Andes, fueron impulsores de este sistema de enseñanza (Caldeira, 2005).
- 13 *Gaceta del Gobierno del Ecuador* No. 163, 30 de mayo de 1835, cita Darío Guevara (1956:30).

- 14 Según el liberal Pedro Moncayo (1979) llegó de Chile donde había alcanzado gran reputación y aprobación de la opinión pública al establecer colegios para niñas.
- 15 Colección Rocafuerte, *Recopilación de Mensajes*, Tomo I, Vol. XIII. Este párrafo también es citado por Guadalupe Soasti Toscano (2005: 168).
- 16 El “método simultáneo” fue inventado por Bautista de La Salle (1651-1719) sacerdote y pedagogo francés fundador de la orden de los Hermanos Cristianos. A través de este sistema los alumnos se clasificaban de acuerdo a su capacidad, colocando a aquellos con alcances similares en la misma clase, dándoles los mismos libros y estudiando la misma lección al mismo tiempo. Este sistema reemplazó al método de enseñanza individual. Consultado en: http://www.lasalle.edu.co/site_vicerrectoria/san_juan.htm
- 17 *Registro Auténtico Nacional*, Tomo 2, No. 53- 54, cita Darío Guevara (1956:41).
- 18 AFL, Memorias y Mensajes al Congreso de 1865, Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores.
- 19 AFL, Memorias y Mensajes a la Nación, Exposición del Ministro del Interior al Congreso de 1863.
- 20 Según el Censo de 1906, el 20% de la población activa quiteña correspondía al sector de servicios.
- 21 La etapa anterior se caracterizó por la disgregación y las luchas regionales. Poco antes de que García Moreno asuma el poder habían tres gobiernos: en Quito, Guayaquil y Cuenca.
- 22 AFL, Mensajes e Informes a la Convención de 1869, Exposición del Presidente de la República.
- 23 El *Reglamento de las Escuelas Cristianas* se hizo extensivo a todas las escuelas de la república.
- 24 Una vez derogada la tributación indígena en 1857, la contribución subsidiaria constituía una derivación de esta pues establecía que todos los indígenas mayores de edad tenían la obligatoriedad de trabajar determinado número de días al año y de manera gratuita en obras públicas.
- 25 AFL, Mensajes y Memorias al Congreso de 1875, Exposición del Presidente de la República (cita Goetschel 1999:39).
- 26 AFL, Mensajes e Informes a la Asamblea de 1863, Exposición de Jefe Político del cantón Quito.
- 27 AFL, Memorias y Mensajes a la Nación, Exposición del Ministro del Interior al Congreso de 1863.
- 28 AFL, Mensajes y Memorias al Congreso de 1867, Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores. La cita siguiente también corresponde a esta referencia.
- 29 En El Buen Pastor que tenía por objeto “reformar a las delincuentes y preservar a las que están expuestas a la corrupción del siglo” se unía el castigo moral y físico con una capacitación para el trabajo.
- 30 AFL, Leyes y Decretos 1861, Ley de Instrucción Pública y Ley de noviembre de 1871, adicional a la de Instrucción Pública.
- 31 Julio Tobar Donoso (2001) fue uno de los ideólogos conservadores que defendió la “libertad religiosa”.
- 32 Juan León Mera (1832-1894) fue escritor y político conservador ecuatoriano. Ocupó varios cargos públicos: Gobernador de la provincia de Cotopaxi, Secretario del Consejo de Estado, Presidente de la Cámara del Senado y del Congreso Nacional. También fue creador de la letra del Himno Nacional del Ecuador.
- 33 Algunas estudiosos han tratado de explicar las identidades de género en América Latina a partir del Marianismo, término acuñado por Evelyn Stevens (1977) como expresión de la creencia de

- que la mujer latinoamericana es víctima y, a la vez, superior moral y espiritualmente y, por tanto, portadora del honor familiar. Se asocia la madre a la Virgen María frente a la inferioridad de los hombres. Al respecto ver el trabajo de Sonia Montecino (1995) y una crítica al dualismo marianismo-machismo en Norma Fuller (1995). Para una discusión más actual ver Marysa Navarro (2002).
- 34 BPUCE, *Boletín Eclesiástico* No. 1, “Carta del Ilmo. y Rvmo. Señor Arzobispo a las Señoras de la Liga Católica”. Quito, enero 1910, p. 5.
 - 35 De acuerdo a Carole Pateman (1999) el “contrato social fraterno” en el cual se basa el estado nacional moderno define y delimita las dos esferas: pública y privada como mundos separados de hombres y mujeres.
 - 36 BPUCE, *Boletín Eclesiástico* No. 1, Año XVII, Quito, 1910, p.4.
 - 37 El estudio clásico sobre el tema *El proceso de la Civilización* de Norbert Elias (1989) muestra el proceso de constitución de una cultura cortesana, basada en el desarrollo de formas de conducta civilizadas, como punto de partida del proceso de construcción de estados nacionales en Europa.
 - 38 Hernán Ibarra (1998:39) también menciona que el Manual del diplomático venezolano (1812-1874) fue ampliamente divulgado en América Latina desde finales del siglo XIX.
 - 39 Carmen Díaz Orozco (1999) al estudiar el *Manual de Carreño* hace referencia de manera particular a la regulación del ocio y del contacto corporal.
 - 40 Testimonio de Marieta Cárdenas (n.1915). “Mi tía Laura estudió en Los Corazones y ahí había aprendido el Carreño. Ella lo usaba en su casa de manera muy exigente”. Entrevista en Quito, diciembre del 2001.
 - 41 AFL Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1900, Informe del Director de Estudios de la provincia de Pichincha.
 - 42 Testimonio de la maestra normalista Enma Carrillo (n.1938). Entrevista en Quito, noviembre del 2000.
 - 43 Al respecto ver Zoila Rendón de Mosquera ([1923] 1963) y Rosaura Emelia Galarza (1959). Agradezco a Raquel Rodas la citada referencia.
 - 44 Testimonio de Marieta Cárdenas (n.1915). Entrevista en Quito, diciembre del 2001.

Capítulo 2

Proyecto liberal, mujeres y educación: 1895-1912

Durante el siglo XIX, la educación de las mujeres no estuvo orientada a su participación en la vida pública, sino más bien a su formación como guardianas y civilizadoras del hogar al interior de la familia y también en la extensión de las labores domésticas al cuidado a los otros en la vida social. Fue en medio de las reformas sociales y educativas que se dieron en el contexto del liberalismo y del movimiento Juliano y los gobiernos que le sucedieron, cuando se produce la participación de algunas mujeres en el mundo del trabajo y en la esfera pública. En este capítulo se hará referencia a estas reformas desde 1895 hasta 1912, tomando como base los informes de la época y referencias bibliográficas. Sin embargo, el interés de la investigación no es hacer una revisión evolutiva de la educación, sino más bien enfatizar la constitución de la educación como campo en el sentido bourdiano y la participación de las maestras y los maestros en ese proceso.

Para Bourdieu (1999b:49) los espacios sociales son campos de fuerzas y de lucha cuya necesidad se impone a los agentes que están en su interior y en el que se enfrentan contribuyendo a conservar o a transformar su estructura. Introduciré esta noción para explicar en este capítulo y en el siguiente no sólo el proceso de constitución interna del campo educativo, sino su relación con la irrupción de nuevos sectores sociales de clase media en la vida social, entre las que se cuentan las maestras. Estas hicieron de la educación un recurso para disputar su derecho a entrar en el escenario público en calidad de un nuevo sector social poseedor de capi-

tal simbólico y cultural. En este contexto se verán las reformas educativas en un doble sentido: como propiciadoras de una enseñanza moderna sustentada en principios positivistas y experimentales acordes con el nuevo papel del estado laico, y como generadoras de nuevos actores sociales: las maestras maestros y los reformadores sociales.

El proyecto liberal y las mujeres

La Revolución Liberal (1895) puso énfasis en la separación de la iglesia y el estado. También en la construcción de aparatos orientados a la centralización del poder, capaces de monopolizar recursos y poderes que antes estaban dispersos o dependían de la acción de la iglesia y de los particulares. Me refiero, entre otros, a las leyes de Cultos y Manos Muertas, a la beneficencia estatal, el registro civil, la educación laica. Si bien la Revolución Liberal no modificó las relaciones de producción al interior del sistema de hacienda ni se vio acompañada por un desarrollo industrial, muchas de sus medidas económicas contribuyeron a la ampliación del mercado interno y a una mayor vinculación con el mercado mundial. Se produjo, además, un proceso de secularización de la vida social que se expresó en distintos aspectos de la vida cotidiana. El incremento de las vías de comunicación y, de manera particular, del ferrocarril, dinamizó el comercio y los negocios. El aumento de periódicos y revistas como resultado de la libertad de imprenta, amplió el público lector. El inicio del cinematógrafo y la mayor difusión del teatro, conciertos, etc. modificaron muchos parámetros de la vida cotidiana.

La Revolución Liberal produjo algunas modificaciones significativas en torno a la cultura y las mentalidades, proceso en el que jugó un papel importante la educación laica. Al dictar las leyes del Registro Civil (1900) y de Matrimonio Civil y Divorcio (1902), el estado liberal puso bajo su control los mecanismos legales de celebración y disolución del matrimonio que antes fueron regulados por el Derecho Canónico, lo cual provocó una intensa confrontación ideológica entre liberales y conservadores. El matrimonio civil fue considerado por la Iglesia Católica y el conservadurismo como “concubinato público” y todas las disposiciones acerca del

divorcio “malas intrínsecamente” y sus contenidos “opuestos al derecho natural y al derecho divino”.¹ A pesar de que hubo grupos de mujeres que plegaron a la jerarquía católica en oposición a estos cambios, las políticas liberales dieron paso a una doble posibilidad con relación a las mujeres: a un nuevo sistema de valores y necesidades y, también a su construcción como sujetos. Como se afirma para el caso de Europa, si la modernidad fue una oportunidad para las mujeres, ello se debió también a que las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales les fueron favorables (Fraisie y Perrot, 1993:12).

Con la Revolución Liberal, un sector amplio de mujeres pasó a ser objeto de preocupación y elaboración de discursos y aparatos estatales que también abrieron posibilidades para su participación en esferas más allá de la vida doméstica. La visión del estado sobre las mujeres en este período se desplazó, concibiéndose su rol de manera distinta. El discurso estatal ya no circunscribió a las mujeres únicamente al hogar, o a un espacio semi-público dependiente de la iglesia o del padre de familia como en el período anterior, sino que comenzó a ser planteada su incorporación como sujetos al espacio público y productivo. En 1897 el presidente liberal Eloy Alfaro destacó:

Nada hay más doloroso como la condición de la mujer en nuestra Patria, donde relegada a los oficios domésticos, es limitadísima la esfera de su actitud intelectual y más estrecho aún el círculo donde pueda ganarse el sustento independiente y honradamente. Abrirle nuevos horizontes, hacerla partícipe en las manifestaciones del trabajo compatible con su sexo, llamarla a colaborar en los concursos de las ciencias y de las artes: ampliarle, en una palabra su acción, mejorando su porvenir, es asunto que no debemos olvidar...²

Se trata de un discurso llevado por la “idea del progreso liberal” y por la necesidad de constituir un nuevo tipo de sujeto femenino. El liberalismo creó, por primera vez en el Ecuador, fuentes de trabajo en el sector público para las mujeres.³ Aunque en pequeña proporción ellas comenzaron a laborar en Quito y Guayaquil en las oficinas de correos, telégrafos y teléfonos, en el profesorado y en mandos medios de la administración públi-



Fig. 5. Telefonistas, 1916. Archivo Histórico BCE.

ca (Fig. 5). Esto no quiere decir que los antiguos roles de las mujeres como madres y esposas desaparecieran, pero hubo el intento de que se secularizaran en función de la ideología liberal del progreso y de las nuevas formas de control del cuerpo social y de los individuos.

En esos años se dijo que la mujer pobre necesitaba crearse una situación independiente y holgada por medio del trabajo; necesitaba del taller para elevarse y ennoblecerse, “necesita un salario honrado, que venga a ser defensa de su virtud y centinela de su dignidad”. Más, si el estado liberal ofreció a las mujeres puestos de trabajo en mandos medios y bajos de la administración pública y en el magisterio y contribuyó a su capacitación como artesanas, obreras manufactureras y empleadas de comercio, no dejó de generar una preocupación moral, aunque fuera una preocupación de nuevo tipo. El Ministro de Instrucción Pública José Peralta, quien fue uno de los principales ideólogos del liberalismo ecuatoriano⁴, expresó textualmente:

Redimir a la mujer mediante el trabajo es moralizar la sociedad, extirpando vicios que son cárcel mortal para los pueblos. Abrirle a la mujer el

campo de las profesiones y la industrias lícitas y lucrativas es duplicar las fuerzas productoras de la riqueza pública, es allegar un nuevo y entusiasta factor de prosperidad nacional.⁵

La “redención” de la mujer a través del trabajo tampoco fue un elemento neutro. Para la moral laica el trabajo tuvo un significado fundamental, constituía un medio de “apropiación de las cosas” que requería de una autonomía personal ya que no puede haber una sociedad moderna donde no haya libertad para disponer de los propios recursos (Castel y Haroche 2003). Pero en el caso de las mujeres, el trabajo productivo además de ayudar a complementar los ingresos familiares sin desligarla de las labores domésticas, conservaba en el discurso una connotación especial: “extirpaba vicios” que enfermaban la sociedad. ¿Qué podía pasar si la mujer pobre no trabajaba? Peralta dijo al Congreso de 1900:

La prostitución y el pauperismo no se detienen ante temores meramente religiosos: la virtud de la mujer no se preserva con sólo prácticas místicas. La experiencia deponen contra las pretensiones de la teología y demuestra la necesidad urgente de que coloquéis a la mujer bajo la salvaguardia del trabajo, fundando planteles en que aprenda a ganarse honradamente la vida.⁶

Esta sospecha moral sobre las mujeres había atravesado el conjunto de representaciones del proyecto civilizador cristiano del siglo XIX y ahora asumía nuevas formas en las percepciones liberales. En el capítulo cinco mostraré, precisamente, cómo esta concepción influyó sobre las prácticas educativas de las mujeres populares, aunque con connotaciones distintas. En términos políticos este discurso sirvió como medio legitimador de un nuevo orden social desacralizado. Quien hablaba en nombre de las mujeres ya no era el padre de familia ni la iglesia sino el estado laico, quien asumía las funciones protectoras a nombre de los ciudadanos-hombres.

El discurso liberal asume que la mujer es un factor clave del progreso y del desarrollo del país. Su incorporación al campo productivo sería una condición necesaria para su autonomía económica e inclusión ciudadana. El principio liberal del trabajo como medio para que el hombre conquis-

te su independencia y se vuelva dueño de sí mismo se hizo extensivo a la mujer, aunque conservando las diferencias que marca la reproducción del sistema patriarcal y el sentido moral anteriormente aludido. Aunque no eliminó la antigua situación de subordinación de la mujer, generó nuevas exigencias y necesidades. Con la Revolución Liberal un amplio sector de mujeres pasó a ser objeto de preocupación del estado. Se llevó a cabo una doble estrategia: de “incorporación controlada” y de inclusión subordinada. De incorporación ya que la dinámica del comercio y la incipiente industria, así como los requerimientos administrativos del estado fueron incorporando a muchas mujeres, entre ellas las maestras; inclusión subordinada ya que esta incorporación no fue en términos equitativos y se dio solo en determinados campos y espacios. Es dentro de ese contexto de inclusión subordinada y diferenciada por razones económicas, sociales, étnicas o de género, en donde he intentado ubicar las políticas y las prácticas educativas en las que desarrollaron su acción las maestras.

Liberalismo y educación

La educación fue uno de los campos de lucha ideológica más importante durante la primera mitad del siglo XX: un espacio de enfrentamiento y de juego de viejas y nuevas mentalidades. Esta lucha no puede entenderse a partir de un reduccionismo económico clasista ya que está directamente relacionada con una economía simbólica y con una disputa al interior de un campo con sus propias reglas de juego (Bourdieu 1999b). Se trataba de percepciones distintas con relación a la educación que respondían, además, a una literatura que circulaba en la época.⁷ Por otra parte, muchos de los que se oponían al laicismo lo hacían en nombre de una tradición (Thompson, 2000). La defensa de las creencias y culturas locales, incluida la religiosidad popular, hizo que la oposición al laicismo no sólo comprometiera a las élites conservadoras, sino a sectores subalternos como los artesanos y muchas mujeres, aunque es posible que los sentidos de esa oposición no fueran siempre los mismos.

Como se ha mencionado, la Revolución Liberal estuvo orientada hacia una modernización política del país, en base a la separación de la iglesia

y el estado, el fortalecimiento de aparatos estatales centralizados y la generación de espacios secularizados estatales, semi-estatales y privados como la Junta de Beneficencia de Guayaquil, las sociedades jurídico literarias o las agrupaciones obreras independientes. Sus acciones en el campo de la educación se dirigieron sobre todo a capas de la población urbana, que requerían de la instrucción para el desenvolvimiento de sus actividades y para su incorporación como ciudadanos. La educación estatal constituía, además, un recurso importante dentro del proceso de secularización de la sociedad. Con el desarrollo de la actividad mercantil y productiva, los requerimientos educativos se ampliaron y diversificaron. El crecimiento del aparato escolar durante las primeras décadas del siglo XX coincidió con la ampliación del mercado interno y las actividades mercantiles, el nacimiento incipiente de la industria y el surgimiento de nuevos sectores sociales urbanos. La antigua composición social de la población que fue resultado de una economía en la que predominaba el sistema de hacienda, los oficios y la producción mercantil simple, comenzó a modificarse, constituyéndose nuevos sectores sociales con intereses hasta cierto punto diferenciados. Ahí donde habían dominado los oficios con sus gremios y cofradías así como las dependencias personales, comenzaron a surgir “trabajadores independientes” relacionados con la actividad fabril y manufacturera o el comercio, que requerían de un mínimo nivel escolar. Al mismo tiempo, el manejo administrativo de las instituciones del estado, el registro contable, la estadística, hicieron necesaria la incorporación de una burocracia medianamente preparada. La educación contribuyó a una cierta modernización del estado y a una ampliación de los ámbitos de control público. Es en ese ambiente de modernización que algunas mujeres se abrieron camino hacia el espacio público.

Donzelot (1998) muestra la preocupación desarrollada por el estado en Europa por el conocimiento de la vida cotidiana de las poblaciones: sus condiciones de salud y de vivienda, su moralidad, niveles educativos, disciplina. Se trataba en términos del mismo autor, de una policía de las poblaciones dentro de la cual jugó un papel importante la escuela. La educación contribuyó al desarrollo del poder pastoral, concebido como preocupación sobre el conjunto de la población y, al mismo tiempo, sobre todos y cada uno de los individuos. En el Ecuador de los inicios del siglo

XX, la educación fue incorporando grupos que antes no formaban parte de las preocupaciones del estado.⁸ Se puede decir que la educación constituyó un recurso para el encauzamiento social en una sociedad que comenzaba a diferenciarse. El estado necesitaba llevar un registro de las personas, ubicarlas de acuerdo a categorías, desarrollar saberes y aparatos apropiados para cada caso y esto suponía una cierta especialización en términos educativos (así por ejemplo, se comienza a hablar de la educación de los obreros pero también de los delincuentes). Desde la perspectiva de esos años la educación no sólo permitía el desarrollo de conocimientos y destrezas necesarios para el proceso mercantil y la modernización del estado, sino que contribuía a desarrollar en los individuos el sentido del progreso y el amor a la patria. Como dice Gellner (2001:22): “la alfabetización, el establecimiento de una escritura hasta cierto punto permanente y normalizada, significa la posibilidad real de llevar a cabo un acopio y una centralización de la cultura y el conocimiento”. Pero además, la escuela cumplía un papel en la reinención de la nación. Gabriela Ossenbach (1993:30) señala que esa situación se produjo en toda América Latina, ya que la formación de la nación no se vio propiciada por una amplia participación política ni por factores económicos: “la transmisión de los valores integrantes de la identidad nacional se llevó a cabo, en gran medida, a través de la instrucción pública.”

En el Ecuador de la etapa liberal la educación cumplió ese objetivo de integración nacional. Numerosas actividades escolares estaban encaminadas a este fin: las ceremonias cívicas, la gimnasia, los himnos escolares, el desarrollo de una materia denominada “lugar natal” y el desarrollo de las destrezas manuales, el énfasis en los textos escolares de los símbolos patrios y personajes de la historia.⁹ No hay que perder de vista, en todo caso, que se está hablando de una sociedad que si bien entraba a la modernidad continuaba siendo predominantemente agraria, escasamente urbanizada e industrializada y en donde la mayoría de la población se mantenía al margen del régimen escolar. Hasta avanzado el siglo XX, las expectativas y posibilidades del estado con respecto a la incorporación de conjunto de la población a la escuela fueron limitadas, de modo que la mayoría de sus acciones estuvieron dirigidas a los sectores urbanos y particularmente a las capas medias y a un número limitado de obreros.

La educación cumplió una función en el proyecto de construcción de la nación y la formación de ciudadanos, pero también debe verse su acción con relación al papel y los requerimientos de los actores involucrados en ese proceso. No se puede perder de vista que la escuela constituyó no sólo un recurso del estado y de las elites económicas y sociales, sino un medio utilizado por las capas medias blanco-mestizas para disputar espacios a las antiguas capas aristocráticas. La escuela cumplió un papel importante en los procesos de desclasificación étnicos y sociales, sobre todo en los contextos urbanos. No sólo los grupos que por su condición social y de género constituían la esfera pública oficial buscaron modernizarse a través de la escuela, sino los gremios de artesanos, las agrupaciones obreras y las mujeres. Esto es fundamental para esta investigación en la que se explora no solo los aspectos que condicionan un tipo de educación, sino las formas en que los agentes (en este caso un grupo de mujeres) hacen uso de ella.

Mary Kay Vaughan (1997) muestra precisamente, cómo las políticas generadas desde el estado durante la Revolución mexicana, sirvieron no sólo como políticas estatales, sino que en algunos lugares las poblaciones indígenas y también las mujeres las resignificaron. En ese sentido, la educación ha sido utilizada como recurso individual y de grupo para avanzar en un determinado campo de fuerzas. Tanto en los espacios aristocráticos y de la clase alta, en los que se definía la suerte del país, como en los espacios públicos subalternos, se fue desarrollando la convicción de que la educación jugaba un papel importante en el mejoramiento social e individual. Los gremios artesanales quiteños, por ejemplo, se guiaban por la premisa de “Dios, Patria e Instrucción” y tenían entre sus objetivos más preciados la educación de sus miembros. Como decía el maestro sastre Ricardo Jaramillo en una conferencia leída ante la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha, en el año de 1911:

Para tener exacto conocimiento de los hombres y de las cosas es indispensable el estudio; pues por este medio se desarrolla la inteligencia y se establece el juicio; entonces, compárense los tiempos y las costumbres, se llega a comprender la magna diferencia que existe entre la libertad y la esclavitud; se conoce, pues, quién es el opresor y quiénes son los oprimi-

dos. Ilustrado el criterio con la sana razón, el hombre se decide en primera línea por la obligación que tiene para con la Patria, entra en el conocimiento pleno de sí mismo, de lo que vale y lo que debe aspirar. (Jaramillo 1911 cita Banco Central 1981: 537).

De acuerdo al mismo Jaramillo la educación podía permitir a los artesanos o a sus hijos ocupar un lugar en la sociedad:

Esforcémonos, pues, compañeros de trabajo y jamás perdamos la esperanza, porque nunca es tarde para alcanzar los puestos de honor que la democracia nos tiene señalados. Si la debilidad del carácter nos hace desconfiar del éxito tengamos presente la obligación que tenemos de educar a nuestros hijos y a nuestros semejantes para que mañana estos ocupen destinos honoríficos en la sociedad, sean útiles a la patria y bendigan nuestros desvelos. (Jaramillo 1911, cita Banco Central 1981: 540).

Este tipo de discurso era esgrimido en el contexto de una sociedad hegemónicamente aristocrática en donde los sectores subalternos se veían en la necesidad de desarrollar estrategias de reconocimiento en base a la acumulación de formas de capital simbólico alternativas. La educación, conjuntamente con el trabajo honrado y el buen nombre, podía dar lugar a que las clases medias y populares alcancen un sentido de respeto y dignidad y sean reconocidas en la vida pública. Posiblemente la noción de decencia de la que habla Marisol de la Cadena (1994) había pasado de las elites a las clases subalternas. Las desigualdades sociales se explicaban en el imaginario de los artesanos -imbuidos por la idea del progreso y empeñados en un proceso de “superación gradual” como individuos y como “clase”- por una educación insuficiente. No se trataba tan sólo de un problema individual sino social, que era asumido de manera corporativa. Y este era también el caso de las mujeres de clase media y popular empeñadas en adquirir un capital educativo para sus hijos e hijas. En el capítulo cinco me referiré, precisamente, a las estrategias desarrolladas por las maestras para generar un sentido de dignidad entre sus alumnas en base a la educación y el trabajo.

¿Pero, quiénes accedían a la educación? En el Ecuador la expansión del sistema educativo se vio frenada por el carácter incipiente del estado y el

limitado desarrollo de la economía. La educación se convertía en un recurso para el acceso a la ciudadanía pero no estaba al alcance de todos.¹⁰ La formación de la gran mayoría de la población hasta avanzado el siglo XX tuvo un carácter no escolarizado; en realidad se aprendía más en el taller y en el manejo de recursos domésticos que en la escuela. Alrededor de 1890, según datos oficiales, únicamente el 6.2% de la población estaba escolarizada.¹¹ La base del aprendizaje era la asimilación de destrezas y saberes prácticos necesarios para la vida, dentro de las cuales se incluían elementos de lectura, escritura y cálculo, cuando era necesario. Las formas de instrucción más avanzadas estaban reservadas a una capa pequeña de la población urbana, tanto de los sectores altos como de las capas medias ilustradas. Si se hiciera un registro lineal del proceso educativo desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, se podría hablar de un avance continuo, como lo plantea la historiografía liberal y algunos estudiosos actuales del tema. Sin embargo, habría que saber en qué sentido se dieron los avances, así como lo que se privilegió en cada época y por qué. Se conoce que grandes espacios, sobre todo rurales, quedaron al margen de la escuela y que su distribución no fue igual entre todos los grupos sociales ni tampoco entre hombres y mujeres. Pero el énfasis de esta investigación no es tanto medir los avances o retrocesos en materia escolar, sino entender el significado de la escuela en términos sociales, su influencia sobre las mujeres, así como la relación con el contexto.

Las mujeres y la educación laica

El carácter nacional de la educación se observa también en el discurso sobre la educación de las mujeres. Para el liberalismo “los pueblos en los cuales más atendida y difundida está la educación de la mujer son aquellos en los que la sociedad está más adelantada y aún más aquellos en los que la política lleva mejor rumbo”.¹² Con la educación laica algunas mujeres quiteñas entraron al colegio Mejía y se graduaron de bachilleres, aunque su número fue muy pequeño.¹³ Y aun cuando desde antes existían preceptoras, como mencioné en primer capítulo, es a partir de la creación

del normal Manuela Cañizares (1901) que las maestras fueron adquiriendo legitimación y mayor nivel de profesionalización. También el gobierno liberal abrió cursos especiales para señoritas en el Conservatorio Nacional de Música (Fig. 6) y en la Escuela de Bellas Artes fomentando además, por medio de becas, los estudios de obstetricia y el ingreso a la Facultad de Farmacia.



Fig. 6. Miembros del Conservatorio.
Archivo Histórico BCE.

El discurso liberal con respecto a la educación de las mujeres también puso énfasis en la creación de escuelas prácticas y técnicas “que darán en tierra con el intelectualismo enervante y estéril”. Siguiendo el ejemplo de países americanos y europeos y dependiendo de las condiciones de las niñas, se planteó la creación de escuelas prácticas y técnicas agrícolas, industriales y del hogar. En el discurso del Ministro de Instrucción

Pública José Peralta, la solución para los problemas de la mujer solo podía ser posible “creando colegios y escuelas industriales, admitiendo a la mujer en los estudios universitarios de utilidad práctica, con la protección decidida al trabajo femenino”.¹⁴ Este principio defendido por el liberalismo orientado a combinar la instrucción con el trabajo manual, se plasmó más tarde en la formación técnica. Me refiero, en particular a las escuelas de artes y oficios y al Liceo Fernández Madrid, aspecto que será tratado en el capítulo cinco. En principio, los centros educativos creados por el liberalismo ya no estuvieron dirigidos sólo a una elite sino a capas más amplias y, de manera particular, a las capas medias y bajas. Con respecto a las mujeres su ámbito fue más allá del doméstico aunque este siguió siendo uno de los ejes importantes.

¿Pero qué significaba para el liberalismo incorporar a las mujeres a la educación? Aún cuando el liberalismo concibió la formación de las mujeres bajo los parámetros del laicismo, fue dentro de los límites del sistema patriarcal. Inclusive para muchos hombres públicos que se adscribieron al liberalismo, el hogar continuó sujetándose a un sistema moral al interior del cual la autoridad del padre, el sentido de culpa y el control de los cuerpos de las mujeres era fundamental, reproduciendo de ese modo una suerte de división moral y de creencias entre los géneros. Esta división estuvo relacionada, en parte, con los requerimientos del mundo social de ese entonces: uno era el mundo público masculino secular en el que se disputaba el poder a los conservadores y la iglesia y donde las propias mujeres iban ganando espacios, y otro el mundo doméstico en el que continuaban siendo importantes los valores religiosos católicos y los mecanismos de control que garantizan la reproducción endogámica como grupo. El propio gobierno liberal aunque fue creando un aparato y un sistema educativo propio, continuó proporcionando becas para mujeres en algunos colegios religiosos como Los Sagrados Corazones, La Providencia y El Buen Pastor, los mismos que habían sido separados del estado y proclamados particulares. Igual puede decirse con respecto a la formación en los oficios. En 1906 el gobierno de Alfaro apoyó, mediante un decreto, a la Asociación de Señoras de la Caridad para la edificación de la Escuela de Artes y Oficios de Quito, por cuyo apoyo el gobierno liberal tenía derecho a colocar en dicha escuela la mitad de las educandas.¹⁵

No se debe olvidar, en todo caso, que se trataba de un momento de transición en el cual el estado, la iglesia y de manera particular cada orden religiosa, se enfrentaban y/o negociaban espacios y en los que el propio liberalismo se mostraba ambiguo en muchos aspectos relacionados con las formas de administración de la vida de los individuos.¹⁶ El liberalismo estaba sentando las bases para la secularización de la sociedad, sin embargo, existía un habitus moral incorporado que atravesaba a todas las instituciones y particularmente a la familia. La casa y la mujer al interior de ella ocupaban una situación indefinida, de tránsito, en la que se combinaban los mecanismos tradicionales de formación y de control con las aspiraciones de la modernidad y del progreso. Muchas de las tecnologías desarrolladas por el cristianismo resultaban eficaces al momento de impartir criterios civilizatorios, sobre todo con respecto a las mujeres. La higiene, el confort y la moralidad podían pasar a formar parte de un comportamiento común. Igualmente los valores del progreso podían combinarse con los del sistema patriarcal. Al mismo tiempo se puede formular una hipótesis en otro sentido: que hayan sido las propias mujeres de los hogares liberales, convertidas en muchos aspectos en mujeres modernas, las que defendían la reproducción del rol tradicional de la mujer. Para las mujeres de las elites eso significaba conservar una relativa autonomía frente a sus esposos. Eran mujeres que al contrario de sus antecesoras, habían desarrollado “preocupaciones públicas”, tenían orientaciones mundanas y se mostraban muchas veces abiertas al desarrollo intelectual, pero en medio de esto defendían su papel como esposas y madres como afirmación frente al mundo masculino.¹⁷ De acuerdo a Lourdes Alvarado (1999) aunque algunas mujeres de clase alta en México se mostraban modernas adquiriendo cualidades intelectuales, preservaban su papel como gobernantes del hogar en la medida en que eso les permitía ocupar un espacio de respeto en la vida social. Y también porque era parte de su vivencia, de su forma de ser, de una correlación de fuerzas en la que habían logrado ocupar una posición que les favorecía y que no querían abandonar.

Esta valoración del papel materno se observa también en la revista literaria femenina *La Mujer* (1905) fundada en Quito durante el contexto de las reformas liberales y a la que me referiré de manera más exhaustiva en el capítulo seis. Al poner de relieve el valor de las mujeres en la historia,

no sólo como “fuente de inspiración sino en muchas ocasiones “ejemplo nobilísimo” una de las escritoras destaca este papel:

Quando la mujer realza más su grandeza es cuando desempeña el noble, el augusto papel de madre. Porque la madre, cuyo corazón es el único capaz de sentir todas las delicadezas que inspira la compasión, es la llamada a esparcir flores en la senda y luz en los horizontes de vida y es, en una palabra, lo más bueno, grande y hermoso de todo cuanto existe (Veintemilla 1905: 8).

Sin embargo, este planteamiento constituyó un recurso para enfatizar la necesidad de la educación pues, al mismo tiempo, la escritora expresaba en forma categórica que precisamente por estar “en el seno y en la mano de la mujer, el hogar y bajo su dirección, los destinos de la humanidad, puesto que lo están los del niño, se deduce como consecuencia necesaria que su educación y sus virtudes son las únicas bases del progreso”. Esta idea fue sostenida por varias escritoras de la revista aludida haciendo suyo el planteamiento liberal de la época de que “el termómetro propio para conocer el grado de cultura a que han llegado las naciones, es la educación que en ellos se da a la mujer y la estimación que ésta recibe de la sociedad a que pertenece” (Donoso 1905: 12-13). El argumento a través del cual exigieron la igualdad estuvo dado, en primer lugar, por el acceso al saber y la posibilidad de ejercerlo y para esto era válido aceptar su papel de madres formadoras de la niñez aspecto que era, además, parte de la mentalidad de la época. Desde este pensamiento la educación, el conocimiento, constituían las únicas posibilidades de superar la condición de la mujer y debían ser ejes de su formación. Como planteó la autora anteriormente citada: “Con la verdadera y útil educación de la mujer... la sociedad se acostumbraría a respetarla, encontrando en ella la base de su bienestar”.

La editoralista principal de la revista *La Mujer* fue Zoila Ugarte de Landívar, quien nació en la ciudad de Machala en 1864 y murió en 1969 (Fig. 7). Ella vivió en Guayaquil, Lima y Quito, ciudad en la que fue una escritora liberal-radical destacada del Círculo de la Prensa y una figura de la producción femenina escrita hasta la primera mitad del siglo XX.



Fig. 7. Zoila Ugarte de Landívar

También fue directora de la Biblioteca Nacional y maestra del normal Manuela Cañizares y de los liceos Fernández Madrid y Simón Bolívar. En 1905 ella planteó que las mujeres debían ser colocadas en un puesto de igualdad por el perfeccionamiento de sus facultades. Como liberal utilizó la imagen de la luz para defender este derecho:

La luz embellece los cuerpos, la imaginación cubre de galas cuanto toca, la luz sigue su camino sin detenerse nunca, ¿a dónde llegará el espíritu investigador del hombre? La civilización es la luz, la ignorancia es la noche; sigamos la estela luminosa que nos abre el camino y huyamos de la noche que es la muerte del alma... Luz para la mujer, madre del hombre, institutriz del niño, guía de la humanidad (Ugarte 1905a:18).

Estas mujeres plantearon el acceso a la educación como un derecho y deber ciudadano. También el garcianismo había buscado la educación de las mujeres, pero centrada en el aspecto moral y en la “ilustración católi-

ca”, mientras que el liberalismo –y la lectura que del liberalismo hacían estas mujeres ilustradas– abría la posibilidad de una educación autónoma, como librepensadoras.

Sin duda, se inició un proceso de cambios, aunque en términos cuantitativos la inserción de las mujeres haya sido en ramas que requerían menor calificación y que estaban relacionadas con la femineidad, como analizaré en el capítulo siguiente. La propia Zoila Ugarte en medio de su preocupación porque las mujeres accedan al mundo del trabajo, “para que puedan valerse por sí mismas para vivir”, se encargó de criticar el hecho de que únicamente se de importancia a un tipo de profesión: “el ejemplo de lo pernicioso de que se dediquen todas a una sola profesión lo tenemos en las maestras de escuela: cada niña salida de los colegios es una profesora sin discípulas” (Ugarte 1905b:101). También desde una perspectiva liberal Rosa Andrade Coello destacó la necesidad que la educación femenina ponga énfasis en el desarrollo del “esfuerzo propio”. La educación debía imprimir energía y constancia, amor al trabajo porque “una de las más grandes satisfacciones consiste en procurarse bienestar merced al trabajo honrado, al ahorro personal, a su propia ayuda.” Siguiendo a las norteamericanas, ella exhortó a las mujeres sudamericanas:

Que nada nos arredre, que nada nos obligue a retroceder... tenemos derecho a triunfar si trabajamos y hacemos lo posible... No seamos pobres de espíritu, no temamos tanto a ese señor *que dirán*. No derrochemos el ideal; tengamos a nuestra vista la palabra *triunfo*. Solo así llegaremos al fin deseado, borrando las palabras desmayo, cobardía. ¡Adelante noble mujer sudamericana! ¡Conoced el papel que estáis llamada a representar! (Andrade 1919:121).

Lo que quiero destacar en términos conceptuales es que si bien la educación de las mujeres se convirtió en política estatal, esto fue posible en medio de la discusión y el debate de mujeres ilustradas

El laicismo y la escuela moderna

La implantación de la escuela moderna tuvo su inicio en el contexto de los gobiernos liberales debido a la instauración del laicismo. Ese hecho marca su momento inaugural y condiciona su dinámica, sin embargo, resulta equivocado identificar el proceso interno de conformación de la escuela moderna (como algo que sucede, en primer lugar, dentro de la pedagogía constituida como campo) con el laicismo, aunque este sea su condicionante. El laicismo constituyó un principio ideológico organizador del estado, con sus propias propuestas en el campo educativo, pero en realidad abarcaba ámbitos más amplios y diversos como la organización del registro civil, el matrimonio civil, la asistencia pública. El laicismo, como heredero de la Ilustración, defendía la emancipación de la razón, así como del individuo y la propiedad individual (Molina 1994:29-35). La propuesta del liberalismo con respecto a la escuela fue en el Ecuador la educación “laica, gratuita y obligatoria” dirigida a incorporar a las “masas a la vida nacional”. Los ideólogos del liberalismo ecuatoriano se formaron en esos principios. Como señaló Peralta:

Las leyes ecuatorianas consagraron la libertad de conciencia y de cultos, del pensamiento y la enseñanza, de la prensa y de la palabra: las leyes ecuatorianas colocaron el matrimonio bajo su protección directa, como que es el fundamento y la base de la sociedad: las leyes ecuatorianas proscribieron el fanatismo y la superstición, las penas inquisitoriales y el veredugo; las leyes ecuatorianas suprimieron el poder eclesiástico y la envenenadora acción del monaquismo... (Peralta 1912, cita De Janón 1948:745).

Se trataba de fines “progresistas” inspirados en el liberalismo clásico, de orientación doctrinaria que no constituían una tendencia pedagógica en sí misma, pero que abrieron las puertas a la escuela moderna. El laicismo buscaba asumir la educación desde el estado, liberándola de la Iglesia Católica. Igualmente planteaba superar el carácter rutinario y espontáneo de la formación práctica. Todo esto formaba parte del proceso de redefinición de la cultura de la nación, en el que participaron algunos publicistas. En realidad, la educación constituía uno de los ejes de ese proceso:

Aparte de la educación individual y de las excepciones personales, es necesario que la educación pública tenga un carácter especial y definitivo que le fije un ritmo y oriente hacia una finalidad determinada: se proponga hacer de ellos lo que, según un tipo tomado como modelo, debe ser para mejor provecho de la humanidad y para el país que fue su cuna. (Espinosa 1916, cita Uzcátegui 1984:158).

Este texto de Espinosa Tamayo es bastante claro: la educación debe orientarse de acuerdo a una finalidad pública y hacia el progreso. Plantea que en Grecia la educación estaba en función de valores estéticos, mientras que en la Roma Imperial se educaba para la guerra. Todos los pueblos jóvenes, “o en estado de rejuvenecimiento, Argentina, Estados Unidos, Japón, “se esfuerzan en educar en sus escuelas a sus ciudadanos en el ideal del mayor engrandecimiento de su Patria”. En el caso de países como el Ecuador en los que por factores étnicos y geográficos, se da una tendencia a la indolencia y apatía que impide avanzar hacia el progreso, la educación debe ser eminentemente correctiva. En estos países, dice Espinosa:

La educación debe tender a cultivar y educar las cualidades contrarias, es decir la constancia, la energía, la iniciativa personal, el espíritu de empresa, el sentimiento del deber y la obediencia, contrario a la rebeldía de nuestra raza y de su resistencia a cumplir las leyes prohibitivas o coercitivas y por último, como base esencial que desarrollaría el espíritu de solidaridad y crearía el valor cívico y la virtud ciudadana tal olvidados por nosotros y el amor a la Patria (Espinosa 1916, cita Uzcátegui 1984:159).

La función de la educación era para Espinosa Tamayo, como para otros hombres públicos de la época, eminentemente civilizadora: “se combatirá el alcoholismo porque está demostrado que es la escuela la mejor cátedra para educar al hombre sobrio y temperante; se enseñará la higiene material y sexual como medio para prevenir la degeneración de la raza; se inculcará el amor a la Patria, el cariño a los niños y los débiles y el amor a los árboles, a lo útil, a lo bello, a lo agradable...” Estos fines civilizatorios, defendidos por publicistas como Espinosa Tamayo, no tenían una relación directa con el funcionamiento del sistema escolar, pero influían en él en la medida en que expresaban el sentimiento común ciudadano.

Si se hace referencia a estos planteamientos es porque muchas veces, en la práctica escolar, los objetivos pedagógicos y los civilizatorios tendieron a confundirse. La instauración de la escuela como un sistema generalizado (proceso que en el caso del Ecuador duró casi un siglo) se vio acompañado por distintas estrategias dirigidas a reproducir la separación social y cultural de acuerdo a estratos sociales, étnicos y de género. Publicistas como Espinosa Tamayo intervinieron en el debate para definir las características de ese proceso (en realidad era una de las preocupaciones del público ciudadano del que formaban parte) pero no eran pedagogos ni reflexionaban desde el campo pedagógico.

La escuela nueva, por el contrario, era una tendencia pedagógica de carácter internacional, a la que se habían adscrito algunos educadores ecuatorianos y que de alguna manera había pasado a formar parte de un campo. Aun cuando el laicismo se había planteado separar la escuela del sistema clerical, hacía falta un trabajo en el campo de la pedagogía que permitiera romper con lo que se consideraban los fundamentos de ese sistema: la relación vertical entre maestros y estudiantes, la supremacía del libro, el aprendizaje memorista, el sistema de premios y castigos y el sentido dogmático. En el informe dirigido al Congreso Nacional por el Ministro de Instrucción Pública José Peralta (1900) se pueden leer algunas de las metas defendidas por el liberalismo con relación a la escuela: se trataba de una propuesta de desarrollo de una educación práctica, orientada por la idea del progreso, capaz de incorporar al conjunto de la población a la nación. La regeneración de la nación pasaba por la educación de sus habitantes.¹⁸ En el Ecuador las innovaciones en el campo educativo fueron asumidas en un comienzo por el estado liberal, en medio de un proceso de lucha ideológica en el cual se identificó los contenidos de la educación católica con métodos de enseñanza calificados como anacrónicos. Es por eso que se tiende a confundir la educación moderna con el laicismo.¹⁹

Las prácticas pedagógicas

Un esfuerzo importante en las reformas educativas laicas fue la búsqueda de asesoramiento de las llamadas misiones pedagógicas (fenómeno que se

había venido dando con anterioridad en otros países de América Latina). La primera de estas misiones en el Ecuador fue estadounidense, pero sus acciones se vieron frustradas debido a la animadversión al protestantismo y al laicismo en el medio conservador de esos años. Luego, el gobierno liberal contrató como directores del Normal Juan Montalvo al profesor colombiano Manuel de Jesús Andrade (1904) y al profesor español Fernando Pons (1906) quienes aplicaron una pedagogía basada en la escuela nueva (Gómez 1993:53). Se planteaba que de esta manera se desterraría el memorismo “para dar paso a la reflexión, la observación y la deducción”.²⁰ A partir de la segunda década del siglo XX comenzó una mayor tecnificación de la educación con la llegada de las Misiones Alemanas de 1914 y 1922, y también a través de la capacitación que tuvieron algunos maestros que fueron becados por los gobiernos liberales a Europa, Argentina y Chile. De acuerdo a varios maestros entrevistados las nuevas ideas educativas se afianzaron con estas misiones:

Ellos trajeron una concepción centrada en la didáctica y actuaron sobre todo en los normales, porque pensaban que si no había excelentes maestros preparados con los nuevos métodos, con las nuevas concepciones, la escuela en general no podía prosperar.²¹

Sin embargo, es necesario destacar que con anterioridad algunos maestros conocieron ya las ideas nuevas en el campo educativo y trabajaron con ellas. Fue el caso de los maestros Celiano Monge y Daniel Enrique Proaño.²² Esto es importante enfatizarlo puesto que las misiones de 1914 y 1922 no iniciaron un proceso de cambios sobre bases inexistentes. Por el contrario, existía ya una dinámica interna, que aunque no era dominante, hizo posible y necesaria la llegada de estas misiones. También en el informe emitido por Celiano Monge, Director de Estudios de la provincia de Pichincha en 1900, se destaca el esfuerzo de algunas institutoras por “mejorar los métodos y preceptos de la pedagogía moderna”.²³ Entre estos esfuerzos estaba el orientado a desarrollar la lectura y escritura de manera simultánea, conforme a “métodos alemanes” lo cual demuestra que algunas maestras también estaban al tanto de las prácticas educativas renovadoras que se ensayaban en otros lugares.

En 1913, a los 18 años de la Revolución Liberal, el Ministro de Instrucción Pública, Luís Napoleón Dillón, encontró que la situación de las escuelas seguía siendo caótica.²⁴ Planteó que la división que se daba entre elementales, medias y superiores era más bien formal. El señaló algunas de las condiciones materiales deficitarias de la educación, su carácter memorístico, la ausencia de programas y la relación de esta educación con los requerimientos de desarrollo social. También criticó el hecho de que tres o cuatro grados distintos reciban las lecciones de manera conjunta bajo la dirección de un solo profesor y la manera de cómo los niños recibían las clases:

Me ha sido dado observar personalmente (en una de las mejores escuelas medias de la Capital de la República) que junto a alumnos de doce o catorce años, en bancas enormes hechas para dar asiento a diez o doce alumnos al mismo tiempo, se sentaban otros niños de tan corta edad y tan escasamente desarrollados que apenas podían figurar en el primer curso de un kindergarten.²⁵

Como modernizador intentó someter a la educación a un proceso racionalizado, centralizado y uniforme y, sobre todo, modificar algunos de sus aparatos de funcionamiento.²⁶ Dillón fue, junto al también Ministro de Instrucción Pública Manuel María Sánchez (1914), el principal gestor de la primera Misión Alemana que se preocupó por dotar a las escuelas y a los normales de elementos modernos de la enseñanza como muebles, textos escolares y edificaciones. Para ello creó la oficina de Fomento Escolar cuyo mérito, se dice en el Informe de 1913, consiste en el “influjo técnico que ejerce sobre la enseñanza, introduciendo el uso de los muebles, textos y útiles que demanda la enseñanza objetiva y que han sido hasta hoy desconocidos en el país; en la orientación pedagógica que resulta de adoptar los mejores y más adecuados textos, escogidos entre lo más notable que en la materia produce el extranjero y en el valor científico que implican todas estas mejoras en la técnica de la enseñanza...” Mencionó que en ese año “los muebles para escuelas han comenzado ya a llegar a la Capital: son bancas unipersonales graduables del modelo uniformemente adoptado en los Estados Unidos”. La educación que se quería impartir se

basaba en una arquitectura: en una organización escalonada de acuerdo a grados, en el trabajo individualizado de cada estudiante y en una disposición corporal.

No se conoce el alcance de estas medidas. Lo más probable es que únicamente fueran implementadas en los normales y en las escuelas experimentales a donde llegaban las ideas innovadoras. De todas maneras, este tipo de hecho constituyó una pauta educativa y sugiere el advenimiento de un sistema de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes fueron ubicados de acuerdo a un orden racional adecuando sus cuerpos y actitudes corporales: un avance con respecto a situaciones anteriores pero también un tipo de prácticas que se inscriben en un control sobre los cuerpos, en una anatomopolítica. El mobiliario, la organización del aula, la utilización de textos modernos, facilitaba el trabajo de los estudiantes y desarrollaba en ellos otro tipo de “disposiciones”, como las relacionadas con “el esfuerzo propio” o la aceptación del trabajo manual. Por un lado, se trataba de ensayos importantes en un país poco moderno como el Ecuador de ese entonces, por otro, se dio inicio a un largo proceso encaminado a la formación de individuos, o de un tipo de sociedad concebida como una sumatoria de individuos (Varela 1995). Además del mobiliario, materiales y útiles para los normales “de lo mejor que se conoce en Europa y América” dice Dillón en el mismo informe: “el cable me anuncia que se ha contratado en Berlín un cuerpo de profesores competentes y especialistas en algunos ramos, como artes manuales y gimnasia sueca, enseñanza de kindergarten y organización escolar, que han de enaltecer el cuadro del profesorado brillante que actualmente presta sus servicios en el instituto Juan Montalvo y en el Manuela Cañizares, de esta ciudad”.²⁷

El eje pedagógico fue el sistema herbartiano, que tuvo como núcleo al alumno y puso énfasis en el desarrollo de la atención y el interés por el estudio por parte de los alumnos y en la organización racional de la enseñanza en el aula (presentación, desarrollo, resumen y aplicación).²⁸ Se trataba de pasar de la rigidez fría y autoritaria a la actividad conciente y el orden basado en el interés psicológico (Torres 1951). La educación debía dejar de ser “espontaneista” y orientarse de manera científica, basada en el desarrollo de métodos pedagógicos y el conocimiento del niño. Algo que puede estar sujeto a una doble lectura: por un lado en términos de reno-

vaciones sociales y educativas, por otro, en términos civilizatorios y disciplinarias.²⁹ El herbartismo constituyó un apoyo significativo al proyecto estatal de educación laica. Se dijo: “laicismo y herbartismo se sintetizan en la idea de recobrar la libertad del actuar y del pensar del alumno”(Gómez 1993:59). Cuajaban con la idea del “progreso” liberal e insertaban al Ecuador en las corrientes y tendencias que se habían impuesto en la educación latinoamericana.

Las misiones pedagógicas alemanas se instalaron en Colombia, Argentina y Chile. Discípulo de la primera fue Manuel de Jesús Andrade quien vino al Ecuador en 1904, mientras que los educadores ecuatorianos Emilio Uzcátegui y Reinaldo Murgueytio se formaron en Chile (Gómez 1993:57). También se debe destacar que algunas maestras obtuvieron becas de estudio que les permitieron capacitarse en el exterior. Fue el caso de María Angélica Idrobo, quien viajó a la Argentina y al Uruguay y María Angélica Carrillo a Alemania. A estas maestras me referiré en los capítulos cuatro y cinco.

De acuerdo a algunos egresados de los normales, el método herbatiano “fue practicado por los pedagogos alemanes de acuerdo a la situación social del Ecuador de la época” (Gómez 1993:59). Los pedagogos de esta Misión formularon planes de trabajo, elaboraron programas, prepararon materiales, introdujeron la corrección de cuadernos con valoraciones y establecieron un sistema de calificación escolar en los normales de principios de siglo. Estos aspectos fueron difundidos entre los maestros del país a través de los cursos intensivos - creados para profesionalizar al magisterio de manera urgente- y las conferencias pedagógicas. La Primera Conferencia Pedagógica Nacional se realizó en Quito en 1916 y recomendó entre otros aspectos el estudio del lugar natal previo al estudio de historia y geografía, la inclusión de la educación técnica, los deportes y actividades domésticas en las escuelas femeninas, el establecimiento de escuelas primarias con seis grados y la estructuración de un horario con períodos de descanso para los alumnos. Autoridades y maestros se reunieron para examinar el nuevo Plan de Estudios de la Instrucción Primaria y discutir las innovaciones que se estaban implementando en la educación. Sobre este Plan se dice: “no sólo permitió revitalizar a un magisterio que a duras penas contaba con el mínimo prestigio social en la vida pública,

sino también permitió centralizar realmente el manejo de la educación y difundir sus nuevas conquistas” (Gómez 1993:70). Esta Misión permaneció hasta 1919.

Precisamente, fue en este clima de innovaciones y en los cursos intensivos que muchas maestras se formaron. Algunas de ellas llegaron de provincia provenientes de los colegios laicos nacionales, otras como Dolores Torres -maestra azuaya que renovó en Cuenca la educación infantil- y Esther Castelo -una de las primeras maestras de puericultura que escribió un texto sobre este tema- fueron graduadas de preceptoras en los colegios católicos tradicionales. Todas ellas se incorporaron a las corrientes educativas modernas y contribuyeron a renovar tanto los programas curriculares de los colegios laicos como de los colegios católicos. El prestigio de los normales creció puesto que el número de normalistas graduados fue creciendo. Si en 1905 y 1906 fue de doce, aumentó a 28 y 30 en 1915 y 1917 respectivamente (Velasco 1951:384). Por otra parte, a partir de 1918 los gobiernos provinciales comenzaron a interesarse por enviar estudiantes becados y contratar los servicios de los y las normalistas graduados en Quito, “ofreciéndoles mejores sueldos y garantías de toda clase” (Murgueytio 1972:147).

En esta época comenzaron a efectuarse una serie de actividades que muestran el inicio de la constitución de la educación como un campo. En 1920 se realizó en Guayaquil la Segunda Conferencia Pedagógica Nacional, que tuvo como principal objetivo discutir las reformas al Plan de Estudios de las Escuelas Elementales y Medias y que se considera el primer modelo educativo desarrollado por los maestros ecuatorianos (Gómez 1993:71).

La Misión de 1922 fue una continuidad de la de 1914. Los catorce profesores alemanes (cinco mujeres y nueve hombres) siguieron con el sistema herbartiano pero lo reformaron “volviéndolo más elástico”. También incorporaron nociones pedagógicas de la escuela del trabajo bajo la influencia de la pedagogía pragmática de Georg Kerschensteiner, John Dewey y María Montessori. Se dice que “la noción de una escuela de libros y cuadernos, de aprendizaje memorístico y libresco es reemplazada por una escuela de manualidades y laboratorios, de talleres y sembríos, donde el alumnado aprende practicando y trabaja aprendiendo” (Gómez

1993:81). Los testimonios de alumnos de estas misiones señalan que los maestros alemanes fueron a veces demasiado rígidos, pero que su rigurosidad y exigencia también fueron aspectos formativos: “ellos nos enseñaron a ser responsables en nuestra profesión: la preparación de la clase, la elaboración del material a usar, la didáctica” Y si bien tuvieron un acercamiento humano con sus estudiantes, también hubo contradicciones.³⁰ Afirman que la enseñanza se impartía tomando como base la investigación, la observación y el énfasis en materias como la psicología -ciencia indispensable para la pedagogía- el trabajo manual, las ciencias naturales, la música y el canto, la participación conjunta de maestros y alumnos en las horas sociales, la realización de excursiones y paseos a pie al volcán Pichincha y a los alrededores de Quito, las prácticas agrícolas llevadas a cabo al interior de los colegios, entre otros (Fig. 8). La relación con el medio, con el entorno se trataba en la materia denominada “lugar natal”. Un aspecto también desarrollado por las dos misiones fue la educación física, que sería un antecedente para su incorporación a los planes educativos nacionales a partir de los años treinta.



Fig. 8. Prácticas agrícolas. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

El número de alumnos graduados en los dos Normales aumentó en estos años. Desde la iniciación de los normales hasta 1914, año en que comenzó a actuar la primera Misión, se habían graduado únicamente noventa y

nueve, los cuales ocupaban un número muy pequeño con respecto al magisterio en su conjunto. Desde 1915 hasta 1926 en que terminó la segunda Misión se graduaron trescientos setenta y un normalistas que venían de todas las provincias del país (Velasco 1951:384). De estos, como veré en el capítulo cuarto, había un porcentaje significativo de mujeres. Existían diferencias en los contenidos de las materias que se enseñan a las maestras: la educación física, la economía doméstica, la puericultura y la educación artística (Ortiz 1939).

Escuelas como el herbartismo y luego el neoherbartismo y la escuela del trabajo prepararon el terreno para lo que se conoció como la educación activa. Estas escuelas contribuyeron a incorporar la educación ecuatoriana a las corrientes modernas del pensamiento. Según Tinajero (1990) fue la escuela positivista herbartiana la que formó a la clase media de ese entonces, de la que salió “el formidable movimiento cultural conocido con el equívoco nombre de generación de los 30” y que según el mismo autor sentó las bases de una cultura nacional.

Oposición conservadora y coeducación³¹

La educación constituyó, como mencioné, uno de los campos de lucha ideológica más importante durante la primera mitad del siglo XX. El conflicto acerca del carácter de la educación pervivió por mucho tiempo ya que competía a la vida cotidiana y a formas enraizadas de comportamientos relacionados con un sentido moral. No obstante, las leyes impartidas por los gobiernos liberales y los aparatos dirigidos a erigir el sistema laico como parte básica de la institucionalización del estado liberal, la confrontación acerca del carácter de la escuela continuó hasta muy avanzado el siglo XX.³² Si bien el estado liberal estaba desarrollando sus propios aparatos educativos, estos no acababan de consolidarse y debía entrar en juego con muchas de las formas tradicionales de formación de las y los estudiantes. Con el liberalismo se amplió la demanda de educación pero no sólo no había escuelas públicas suficientes sino que muchos padres de familia no estaban dispuestos a enviar a ellas a sus hijos y peor aún a sus hijas. Como veré en el capítulo cuatro, al comienzo el normal Manuela

Cañizares no podía funcionar por falta de alumnas. Los relatos de las primeras maestras normalistas abundan en detalles sobre las dificultades que tuvieron para concurrir al Normal. Eran tildadas de “masonas” “laicas” y otros epítetos de carácter moral. No sólo por razones económicas, sino ideológicas y culturales, la introducción del laicismo como sistema nacional tuvo que contemporizar con la educación religiosa impartida por el clero, sin lograr un monopolio completo sobre los recursos educativos. Una de las percepciones comunes en ese tiempo era la de que la educación pública “instruía” a los individuos pero no los formaba moralmente. Y este aspecto, en el caso de la educación de las mujeres, se volvía más controvertido aún.

Uno de los temas más debatidos fue la coeducación. El problema no se dio con relación a los primeros grados sino a los grados superiores de la escuela primaria y a los colegios secundarios. En la práctica la coeducación comenzó a aplicarse a nivel secundario en el colegio Mejía (1897) donde se graduaron las primeras mujeres que fueron a la universidad, pues aunque en forma mayoritaria los alumnos eran hombres, se admitían mujeres (Fig. 9). Igualmente algunas mujeres fueron alumnas del normal Juan Montalvo de varones incluso cuando ya funcionaba el normal femenino Manuela Cañizares (1901), porque no existía ninguna disposición contraria. En la educación primaria la coeducación comenzó a aplicarse en algunos establecimientos laicos de comienzos de siglo y especialmente en las escuelas rurales, que en su mayoría eran mixtas.

Pero el debate que se produjo en esos años muestra que fue un tema delicado, complejo y motivo de diversas posiciones contrarias. En las *Lecturas para Maestros* del educador liberal Celiano Monge (1906:5) se valora especialmente el “encuentro natural” entre niños y niñas. Otro educador liberal, Campo Elías Bravo (1934) quien fue Director de Estudios de la Provincia del Carchi, plantea que en las escuelas mixtas rurales, donde se encuentran reunidos de manera natural desde la primera infancia niños y niñas, se puede comenzar una iniciación científica de la coeducación, “de una educación donde ninguno de los sexos puede ser segregado, ya que aprende muchas materias en común, comparte muchos juegos, con libertad para estudiar juntos, para gozar juntos en sus ratos de recreo, en sus paseos, excursiones, etc.” Para Campo Elías Bravo este sis-

tema tenía muchas ventajas ya que estaba en perfecta armonía con lo que sucedía en todos los momentos de la vida social contemporánea, donde “se considera a hombres y mujeres como trabajadores de valor idéntico en la sociedad humana, llamados a laborar juntos, a ayudarse mutuamente en la lucha común y marchar unidos por los derroteros que conducen al progreso y armonía social”. Bravo cree que se debe mantener en la escuela, como en la vida, juntos a niños y niñas. El ejemplo paradigmático sería Estados Unidos “el país clásico de la coeducación donde se ha experimentado desde hace un siglo la escuela coeducacional con magníficos e innegables resultados”.



Fig. 9. La estudiante del colegio Mejía.
Archivo Sociedad de Egresados del Mejía.

Uno de los puntos que más preocupaba al laicismo era la educación sexual. El sistema laico empezó a discutir sobre la necesidad de la educación sexual aun cuando reconoció que era un tema difícil, “delicado y casi intocable por el sinnúmero de prejuicios y una moralidad mal entendida”. La discusión planteada por los educadores estaba relacionada con el mejoramiento racial y la biopolítica. Se vio a este tema como parte del “humanitario problema de mejorar la especie”, como un medio de “mejorar la

condición psico-fisiológica de los niños” y se planteó que era al maestro a quien le tocaba llevar a la escuela “la propaganda de estos principios educativos perfectamente humanos y democráticos, llamados a destruir prejuicios y desechar hipocresías de terribles consecuencias” (Bravo 1934:14).

La educación católica se opuso a estas propuestas del laicismo. Cuando se realizó un encuentro de educadores católicos se dijo: “tratándose del problema sexual, tan traído y llevado en los actuales momentos, la Semana Pedagógica condena inexorablemente las teorías y las prácticas de la escuela naturalista que proclama acerca de la iniciación de estas materias...”³³ Y es que la preocupación de la educación católica con respecto a la educación y particularmente a la educación de las mujeres era sobre todo moral. De acuerdo a su concepción las enseñanzas impartidas por la coeducación conducían a la pérdida de la inocencia. La iglesia se planteaba “conjurar el diluvio de males que trae la coeducación” y la presentaba “condenada por la razón, rechazada por la ciencia y reprobada por la moral”. La argumentación eclesiástica para oponerse a tal sistema fue de tipo teológico y moral, pero también apuntaba a una naturalización del rol de la mujer centrada en lo biológico. Afirmaban que en lo esencial el hombre y la mujer son iguales; las facultades de ambos son también iguales en cuanto al número y a la especie; pero, “de ordinario, varían en calidad; porque diversos eran, en efecto, los fines sociales del hombre y de la mujer; en una palabra podemos decirlo: ella está destinada para madre; y así es como física, lógica, intelectual, afectiva y moralmente se diferencian los dos sexos; por lo tanto la razón exige que la educación, o sea el desarrollo del niño, de la niña para la vida individual y social, debe ser diferente, no en coeducación”. El argumento católico remitía, además, a una matriz sexista: “si deben destacarse las cualidades naturales que corresponden a cada sexo, bastaría que la coeducación produjese hombres afeminados y mujeres hombrunas para abominar de tal sistema”. El Comité de Educadores Católicos se opuso al proyecto de Educación Pública de 1929 porque podía conducir a “deplorables resultados” sobre todo, decía que “la mezcla incoherente de hombres y mujeres ya se han presenciado funestas escenas y aún escándalos en colegios nacionales de enseñanza mixta, en oficinas de gobierno, en donde quiera que trabajan

juntamente hombres y mujeres”. Terminó afirmando que la coeducación era un sistema apropiado para corromper la moral y que si el laicismo, abusando del poder que tiene las establece no manden a ellas a sus hijos y menos a sus hijas, ya que “las perderían en el cuerpo, en el alma, en la salud, para el hogar, para la Patria y para el Cielo” porque la coeducación es “una moda peligrosa inspirada por políticos que tienen interés en dominar a pueblos degenerados, es una institución del Judaísmo”.³⁴

Como se ve, no se trataba solamente de una disputa con respecto a los métodos pedagógicos, era fundamentalmente una disputa que se libraba en términos morales e ideológicos. La familia y el control moral al interior de ella, continuaba siendo uno de los puntales del proyecto conservador, mientras que algunos pedagogos ponían la coeducación en función de la formación e individuos modernos y de la participación de las mujeres en ese proceso. Esto no quiere decir que la iglesia haya mantenido un comportamiento tradicionalista en todos los sentidos. Como señalé en el primer capítulo muchas innovaciones pedagógicas habían partido de la iglesia que estaba de acuerdo en avanzar en la línea del progreso católico – por ejemplo los Hermanos Cristianos introdujeron innovaciones pedagógicas- pero existían determinados aspectos relacionados con el control moral de los individuos y particularmente de la familia y las mujeres, en los que la iglesia no se mostraba dispuesta a ceder.

En la práctica, a pesar del debate y de las posiciones avanzadas de algunos educadores, el contenido moral de esta situación no se rompió del todo. Las escuelas mixtas funcionaban con niños de hasta 8 años, pero a partir de ahí se producía una separación. El aspecto que provocaba mayor polémica es el que se refería a los preceptores. El Art. 46 de la Ley de Instrucción Pública vigente en 1907 seguía diciendo: “En las escuelas mixtas o sólo de niñas, los preceptores y demás empleados serán mujeres”.³⁵ Esta disposición no parece orientarse tanto al interés de favorecer la profesionalización de la mujer, como a una razón moral: estaba relacionada con el papel de la mujer “guardiana de la moral” y con una naturalización del rol femenino de madres en las escuelas. Durante toda esta etapa no pudo desarrollarse la coeducación, sino la creación de colegios femeninos y masculinos que daban una educación diferenciada por género.³⁶ Pero al parecer había también una condición estructural para la incorporación de

las mujeres a la educación y que era parte de una realidad que venía desde el siglo XIX en Latinoamérica. Carlos Newland (1991) plantea que debido al salario tan bajo, había una escasez permanente de profesores y que esto sólo se superaría cuando las mujeres pudieron acceder a la profesión para enseñar en escuelas de niños o mixtas. Para las mujeres era una opción laboral más razonable que para los hombres y estaban dispuestas a aceptar los bajos salarios ofrecidos. Sin embargo, los dos casos fueron factores favorables para el trabajo de las maestras las que, como veré en los capítulos cuatro y cinco, contribuyeron a formar nuevos comportamientos y formas de ser en las mujeres de sectores medios y populares de Quito.

En definitiva, el liberalismo visibilizó a las mujeres generando en ellas una doble posibilidad: de sujeción a nuevos sistemas de valores y necesidades pero también a su construcción como sujetos. En efecto, el discurso liberal ya no circunscribió el rol de las mujeres a ser guardianas del hogar, sino que comenzó a plantearse su incorporación al mundo público y productivo. En este debate jugaron un papel importante las mujeres ilustradas que plantearon el acceso a la educación como un deber y derecho ciudadano.

Desde el punto de vista de los actores involucrados, en el período liberal la educación constituyó un capital cultural que sirvió a las clases medias y entre ellas las mujeres y maestras, para disputar un espacio en la esfera pública. En ese sentido, fue un recurso individual y de grupo para avanzar en un campo de fuerzas. Las reformas del liberalismo erigieron como sistema de enseñanza la educación laica y la escuela como institución especializada, independiente de la familia y de la iglesia, principios que entraban en pugna con los sectores más tradicionales que habían monopolizado los recursos educativos como medio para el ejercicio de una hegemonía cultural. Este proceso de instauración de nuevos patrones educativos fue parte de la secularización de la sociedad y de crecimiento, diversificación y modernización del estado y de la economía, pero también de la constitución de un campo pedagógico. Es en ese clima de debates y pugnas, rupturas e innovaciones en el que las propias mujeres tuvieron mayor acceso al sistema educativo y al mundo del trabajo, donde se forma el grupo de mujeres ilustradas que da paso a la constitución de un

espacio público paralelo y que constituye la preocupación central de esta investigación. Este proceso de formación de un campo educativo y de participación de las mujeres, se ampliará en la etapa siguiente (1925-1946) a la que me referiré en el próximo capítulo.

Notas:

- 1 Al respecto ver “Segundo Manifiesto de los Obispos del Ecuador sobre la Ley de Matrimonio Civil” (1902) y “Sexto Manifiesto de los Obispos del Ecuador sobre la Ley del Matrimonio Civil” (1903) en Banco Central del Ecuador (1980: 251 y 280).
- 2 AFL, Mensaje del Presidente de la República a la Asamblea Constituyente el 2 de junio de 1897.
- 3 AFL, Exposición del Ministro de Instrucción Pública, Mensajes e Informes al Congreso de 1907.
- 4 José Peralta (1855-1937) fue Ministro de Relaciones Exteriores, de Instrucción Pública y de Hacienda en las dos administraciones de Eloy Alfaro (1895-1901 y 1906-1911). Además, fue jurista, internacionalista, investigador histórico, escritor y publicista. Algunas de sus obras son: *Años de Lucha*, *La Moral Teológica*, *La Naturaleza ante la Teología y la Ciencia*, *Tipos de mi Tierra*, *Eloy Alfaro y sus Victimarios*, *Lecciones sobre Historia del Derecho*, etc. En sus obras se destaca la defensa del liberalismo en oposición al clericalismo.
- 5 AFL, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900.
- 6 AFL, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900.
- 7 Los educadores estaban al tanto de los textos de Herbart, Dewey, Pestalozzi, Froebel, Montessori, etc.
- 8 Sobre el proceso de incorporación de nuevos sectores sociales a la preocupación del Estado ver Kim Clark, (1995), Andrés Guerrero (1994), Ana María Goetschel (1999).
- 9 Al respecto ver el texto escolar *Hogar y Escuela* de Leonidas García y César Silva (1949).
- 10 Alrededor de 1880 para ser ciudadano se requería ser varón, propietario y haber pasado por la escuela. Esto excluía a la mayoría de la población. La alfabetización continuó siendo uno de los requisitos para acceder a derechos ciudadanos básicos como el voto hasta 1979.
- 11 También se señala que en educación el Ecuador ocupaba el tercer puesto en América Latina. Ver al respecto Enrique Ayala Mora (1994: 292).
- 12 AFL, Exposición del Ministro del Interior y Mensajes e Informes al Congreso de 1898.
- 13 Algunos testimonios de estas mujeres muestran las dificultades que tuvieron para moverse dentro de estos espacios masculinos.
- 14 AFL, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1900.
- 15 AHM, Junta C. Beneficencia, Comunicaciones recibidas Fs. 52, 1906.
- 16 En esas negociaciones las órdenes religiosas femeninas se mostraron menos beligerantes con el liberalismo.
- 17 Mujeres liberales como la escritora Hipatia Cárdenas de Bustamante se adscribían a un feminismo maternal, por ejemplo.
- 18 AFL, Informe del Ministro de Instrucción Pública, Informes y Mensajes al Congreso de 1900.
- 19 En el caso de Colombia la escuela nueva se inició bajo un gobierno liberal pero fue desarrollada por gobiernos conservadores y con la venia de la Iglesia Católica, de manera distinta al Ecuador.
- 20 Manuel de Jesús Andrade también dirigió la revista *Repertorio de Instrucción Pública* para la difusión de la moderna pedagogía. Por su parte el profesor español Fernando Pons fue el primero en incorporar la psicología dentro de los programas educativos.

- 21 Testimonio de Gonzalo Abad Grijalva (n.1910). Entrevista de enero del 2003. Gonzalo Abad fue educador normalista, Ministro de Educación y funcionario de la Unesco.
- 22 Celiano Monge fue pedagogo, escritor y publicista de tendencia liberal. Difundió el nuevo pensamiento pedagógico a través de la publicación *Lecturas para Maestros*. Daniel Enrique Proaño fue discípulo de la Misión Alemana jesuita de 1870 y estableció el Colegio de la Santa Infancia (1877) donde divulgó los nuevos métodos de lecciones objetivas y una educación moderna ligada a las ideas pedagógicas de Froebel y Pestalozzi, en Jorge Gómez (1993: 42).
- 23 AFL, Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, Memorias y Mensajes al Congreso de 1900.
- 24 Luis N. Dillón (1875-1929). Destacado estadista de ideas liberales, fue Ministro de Educación e impulsor de la primera Misión Alemana (1913). También fue Ministro de Relaciones Exteriores (1914) durante la administración de Leonidas Plaza. Fue figura principal de la Revolución Juliana (1925) y de reformas importantes como la creación del Banco Central del Ecuador. Publicó varias obras, entre ellas *La crisis económica-financiera del Ecuador* (1927).
- 25 BCBCE, Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso de 1913, p. XXVII-XXVIII.
- 26 También se preocupó de la organización de los maestros. En 1911, cuando fue Director de Estudios de Pichincha, estimuló la organización de la Sociedad Pedagógica de Pichincha. En 1919 esta organización convocó a la Primera Asamblea Provincial de Preceptores de Pichincha que entre otros acuerdos expidió celebrar la Fiesta del Maestro el 13 de abril, fecha del nacimiento de Juan Montalvo.
- 27 BCBCE, Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso de 1913, p. XXVII.
- 28 Jean Frédéric Herbart (1776—1841) filósofo y pedagogo alemán, creó este sistema de educación cuyos principios y métodos de enseñanza se basaban en la experiencia y el desarrollo humano.
- 29 Como he señalado en la introducción, las referencias teóricas con relación a los procesos civilizatorios las he tomado de Norbert Elías (1995) y a los procesos disciplinarios de Foucault (1990, 2001) y Donzelot (1998).
- 30 Testimonio de la normalista Carmen Moya (Gómez 1993:130).
- 31 En la época tratada el término coeducación se refiere a la educación conjunta de hombres y mujeres.
- 32 Uno de los primeros graduados del Normal, Carlos T. García (1951) relata cómo él y tres compañeros que fueron enviados a iniciar la educación laica en Latacunga, instigados por el director y un maestro, fueron agredidos con el grito de “afuera los laicos” y escaparon de ser linchados por los alumnos de la Escuela de los Hermanos Cristianos. Cuando dejaron la ciudad aparecieron letreros que decían: “La sangre de los laicos en la plaza”, “Afuera los guayrapamushcas”, “Mueran los espiritistas”, “Palo a los protestantes”.
- 33 BPUCE, “Conclusiones de la Primera Semana Pedagógica de Quito”, *Revista Educación Católica* No. 1, enero de 1937.
- 34 BPUCE, “La Coeducación ante la razón, la ciencia y la moral”, *Boletín Eclesiástico* No.2 febrero de 1944.
- 35 Proviene de la Ley de Instrucción Pública de 1871, promulgada por el gobierno de García Moreno.
- 36 Esta situación empezó a cambiar recién a partir de la década del 90 del siglo XX.

Capítulo 3

Campo educativo y construcción de género: 1925-1946

Las reformas educativas y sociales impulsadas por la llamada Revolución Juliana (1925) y los gobiernos que le sucedieron (1925-1946), incluida la Asamblea Constituyente de 1945, fueron escenarios que favorecieron las acciones de las maestras y su inserción en la vida pública. El eje analítico para entender estas reformas será concebirlas no solamente como resultado de las políticas propiciadas por el estado, sino también de la acción de nuevos actores sociales y políticos. Durante esta etapa se produjeron cambios importantes en la vida del Ecuador orientados al crecimiento, diversificación y racionalización del estado, así como al desarrollo de nuevos dispositivos educativos y de manejo económico y social en los que a más de la acción estatal, estuvo la de distintas corporaciones y organizaciones sociales. Si bien en este contexto muchos de los dispositivos estatales se constituyeron en nuevos mecanismos de control de los individuos y las poblaciones permitieron, al mismo tiempo, crear espacios para nuevos actores sociales posibilitando su participación en la vida del país. En el caso de las mujeres, esos años fueron favorables a su mayor incorporación a la vida pública.

Los dispositivos educativos propiciados por la educación activa, en particular, aunque no fueron ajenos a criterios disciplinarios, coadyuvaron a la configuración de nuevas formas de comportamiento más acordes con la modernización y secularización de la sociedad, favoreciendo de uno u otro modo la acción de las mujeres y de las maestras.

En este capítulo me referiré, en primer lugar al contexto social de las reformas julianas; luego analizaré las políticas poblacionales y su relación con las mujeres para pasar luego a enfocar las nuevas prácticas educativas que se desarrollaron a partir de la escuela activa, así como aspectos específicos como la educación física, la higiene y los textos escolares. En todos estos puntos prestaré una atención especial a la construcción de género en la educación y la acción de las maestras, aspectos que serán tratados con mayor detalle en los siguientes capítulos.

Sociedad quiteña y reformas julianas

La institucionalización del estado y la constitución de un poder centralizado capaz de articular al conjunto de la sociedad, fue profundizado por un movimiento protagonizado por un grupo de militares progresistas que tomaron el poder en julio de 1925 en respuesta al giro oligárquico que tuvo el liberalismo una vez derrocada su ala radical.¹ Este proceso fue continuado de uno u otro modo por los gobiernos posteriores. Se trataba de centralizar y dar coherencia a la administración del estado con el fin de garantizar un relativo desarrollo capitalista, pero también de incorporar a ese proceso a distintas capas sociales organizadas de manera corporativa (comunidades, gremios, sindicatos). A través de la creación de varios organismos como el Banco Central, la Superintendencia de Bancos y la Contraloría General, se intentó controlar la emisión de la moneda, el sistema bancario y el manejo económico de los fondos públicos (Miño 1990). Como examinaré más adelante, estos gobiernos desarrollaron dispositivos de protección social, que a la vez que ampliaron el campo de acción del estado, favorecieron la organización de los sectores medios y populares

Durante esta etapa la población de la ciudad de Quito creció significativamente. Las transformaciones en el aparato estatal aumentaron la migración de sectores populares y medios de provincia a Quito, ciudad que tuvo en 1935, el índice más alto de población emigrante proveniente de otras zonas del país. La burocracia empezó a formarse con la Revolución Liberal pero su crecimiento fue mayor a partir del movimiento Juliano.²

Los empleados a sueldo fijo, públicos y privados en Quito constituyeron el grupo económico más numeroso, pues sumados alcanzaron el 25,1% de todo el conjunto de personas activas (López, Donoso, Suárez 1937). Aunque en menor proporción, también se amplió la participación de las mujeres en la vida pública y del estado. En 1935 alrededor del 20% de funcionarios públicos eran mujeres y de ellas -es interesante constatar- el mayor porcentaje de mujeres empleadas (el 81% del total) trabajaban en el Ministerio de Educación.³ Al mismo tiempo surgieron nuevas capas populares urbanas relacionadas con el desarrollo incipiente de la industrialización y el comercio. A fines de la década del 20 Quito alcanzó a Guayaquil en cuanto al número de establecimientos bancarios y al capital invertido, hecho que contribuyó no solo a la urbanización de la economía sino al surgimiento de sectores sociales “modernos” (Deler 1983:216).

La época analizada en este capítulo tuvo un carácter dual: crisis de la economía cacaotera y crecimiento y diversificación económica. Durante las primeras décadas del siglo XX y en medio de la crisis cacaotera y la gran depresión mundial, la Sierra centro-norte vivió un importante dinamismo económico que provino de manera especial de la expansión del mercado nacional (Deler 1983: 209-212). La modernización de una parte significativa de la hacienda serrana como también el crecimiento lento pero sostenido de la industria alimenticia y textil dio cuenta de este dinamismo.⁴ Este crecimiento, sin embargo, se produjo en medio de crisis social y pobreza urbana, que también afectó a la clase media.⁵ Estudios realizados sobre el sector público muestran el deterioro que sufrieron los sueldos de los empleados públicos entre 1927 y 1944 por efecto de la disminución del valor de las exportaciones y del presupuesto estatal, lo cual, junto al desarrollo de nuevos intereses sociales y formas organizativas, posiblemente influyó en la conflictividad social y política de esos años. Para algunos estudiosos la primera huelga y la consiguiente masacre de obreros en la ciudad de Guayaquil en 1922 inauguró “el siglo de las masas” (Tinajero 1990:192). Ese “siglo” terminó en realidad en 1946, con un nuevo ascenso de la derecha política a la administración del estado bajo la figura de José María Velasco Ibarra.

Si lo que había caracterizado al siglo XIX y las primeras décadas del XX fue la pugna entre liberales y conservadores, entre las décadas del 30

y 40 se produjo el apareamiento de nuevas organizaciones sociales. En 1925 los partidos decimonónicos Liberal y Conservador se institucionalizaron y sus discursos se modificaron tratando de responder a los nuevos tiempos. En la rama de avanzada del Partido Liberal aparecieron como militantes algunas mujeres. Igualmente ahí se formaron sectores radicales que luego pasarían a organizar las agrupaciones socialistas. Pero fue sobre todo la presencia de nuevos partidos de izquierda: el Socialista (1926) y el Comunista (1931) que surge a partir de la división del Socialista, que provocó cambios en las organizaciones sociales y en el tipo de actores que participaron en la política. Estos partidos impulsaron movilizaciones políticas obreras y populares e impusieron, incluso, una nueva lógica al desarrollo de las organizaciones conservadoras y liberales. La única mujer que participó en la fundación del Partido Socialista (1926) fue la maestra normalista María Luisa Gómez de la Torre, quien ese momento era maestra del colegio Mejía. El crecimiento de capas populares urbanas de características poco definidas desde un punto de vista clasista, desprovistas de ocupaciones fijas, dio lugar al apareamiento del movimiento populista a favor de José María Velasco Ibarra, quien dominó la escena política del Ecuador entre los años treinta y setenta.

Es interesante señalar que en esos años se crearon los comités velasquistas, donde participaron algunas maestras. Y, no únicamente, profesoras de colegios católicos como Esther Castelo de Rodríguez, sino maestras laicas como Zoila Yáñez de Carrillo, María Angélica Carrillo de Mata Martínez, Emma Carrillo y otras educadoras (Fig. 10). Según De la Torre (1998) Velasco Ibarra recogió y articuló los sentimientos de crisis de la autoridad oligárquica dándoles una interpretación política.

En medio de ese proceso de inestabilidad y agitación social (nada menos que 26 cambios de gobiernos se sucedieron en el país desde 1925 hasta 1950) aparecieron y se institucionalizaron muchas organizaciones populares como asociaciones, comunas, cooperativas, gremios, federaciones de profesores y estudiantes, sindicatos de trabajadores y se produjeron movilizaciones sociales en las que participaron estudiantes, maestros y maestras. Este aspecto no debe perderse de vista, ya que las reformas educativas a las que me refiero en la investigación, no fueron ajenas al clima de demandas sociales tanto de los maestros y maestras como de sectores estudiantiles.



Fig. 10. La educadora y dirigente velasquista Zoila Yánez y la Dra. María Angélica Carrillo, rectora del colegio 24 de Mayo, junto al presidente Velasco Ibarra. Archivo personal Zoila Yánez.

De acuerdo al maestro Gonzalo Rubio Orbe, una de las razones de la participación política de maestras y maestros capaces de iniciar e incentivar las luchas ideológicas y políticas en el país a través de partidos políticos, sindicatos, grupos intelectuales, fue la educación que recibieron: en contacto con los problemas sociales del país y con los educandos y que les permitió desarrollar “mentes amplias, críticas y juiciosas”.⁶ Este era además, el clima intelectual en el que se desarrolló la llamada generación de los años 30, integrada por escritores, artistas, luchadores y luchadoras sociales. Es interesante constatar que algunas militantes de izquierda de estos años fueron maestras: Virginia Larenas, Raquel Verdesoto, Laura Almeida, María Luisa Gómez de la Torre, del Partido Socialista; Nela Martínez del Partido Comunista.

Políticas poblacionales y nuevo rol de las mujeres

El movimiento Juliano y los gobiernos siguientes buscaron que el estado asumiera un rol socialmente benefactor a la vez que interventor en la vida de la población. Con este fin se fundaron instituciones como el Ministerio de Previsión Social y Trabajo (1925) y la Caja de Pensiones (1928). Dentro de las reformas en la legislación se expidió la Ley de Contratación del Trabajo y regulación de la duración máxima de la jornada y se reglamentaron los problemas de los trabajadores, mujeres y menores (1927). También la Carta Constitucional de 1929 reconoció explícitamente los derechos políticos de las mujeres a través del voto (aspecto al que me referiré de manera más explícita en el capítulo seis). En 1935 se expidió la ley que creó el seguro social obligatorio. También se realizaron reformas a la ley del Matrimonio Civil y en lo referente al divorcio se hicieron cambios con relación a los bienes adquiridos y alimentos a los hijos menores de edad. También se reformó el Código Civil con respecto a la situación de los hijos nacidos fuera de matrimonio y se otorgaron beneficios a las madres solteras (Durán 2000). Este proceso de institucionalización de la cuestión social se fue ampliando en los gobiernos posteriores: creación del Instituto Nacional de Previsión (1936) y luego la Caja del Seguro (1937) para empleados privados y obreros industriales. Asimismo, en 1938, durante la administración del Gral. Enríquez Gallo, se expidió el Código de Trabajo, sistematizando la legislación anterior y con el aporte de sectores ligados al socialismo (Icaza 1991). También se creó un servicio médico público acorde con el nuevo rol del estado.⁷

En el discurso de esos años se decía que “la primera de las obligaciones era el cuidado de la vida.”⁸ Se trataba de un discurso moderno, relacionado con una biopolítica, sin embargo, lo que no hay que perder de vista cuando se hace este tipo de análisis es que en el caso de los países andinos, el llamado estado de bienestar o estado benefactor se desarrolló en un contexto fiscal precario y de relativa debilidad estatal, lo que le condujo a un carácter inevitablemente selectivo. No solo las antiguas formas de integración social relacionadas con el sistema de hacienda, asociación gremial y servidumbre urbana habían entrado en crisis, sino que el estado no se encontraba en condiciones de desarrollar suficientes mecanismos

de protección de las nuevas capas sociales surgidas en el proceso de modernización. No hay que olvidar que parte de la acción del estado estuvo orientada a consolidar este tipo de organizaciones sociales.⁹ Si bien se desarrollaron mecanismos de asistencia social, la población fue dividida por categorías diferenciadas entre las que podían tener acceso a algún tipo de protección social y las que estaban colocadas al margen, de sectores desocupados y subocupados de la ciudad, separados de todo sistema corporativo y que luego sirvieron de base al crecimiento del populismo.

Uno de los ejes de preocupación estatal en materia social fue la niñez y la maternidad. La “protección a la maternidad” apareció como un acápite aparte dentro de los informes oficiales. Según esta visión la primera de las obligaciones era el cuidado de la vida y de la madre y el niño como factor primordial, incluso como factor de la “riqueza nacional” (Clark 1995). Relacionado con esto se encuentra la preocupación por reglamentar el trabajo de los niños y las mujeres dentro de las fábricas y por el bienestar de la mujer obrera. El estado profundizó la visibilidad de las mujeres, proceso que empezó en la etapa anterior y al que me referí en el capítulo dos. Apareció la “madre”, “la mujer obrera”,¹⁰ la “electora”, la “mujer profesional” y junto a ello el “niño proletario”, “la infancia nacional” como objetos de preocupación del estado y de las políticas públicas. Aunque este proceso se había iniciado con el liberalismo, en el discurso estatal de esta etapa se produjo de manera más clara el paso de la presencia de las mujeres y los niños del ámbito doméstico al público. Las mujeres como los niños se convirtieron en “objeto” de políticas públicas, en factor necesario para la ampliación del aparato estatal y productivo y para el desarrollo del capitalismo. Es posible que este proceso también se produjera debido a la influencia de las corrientes de pensamiento feministas y otras cercanas a la participación de la mujer. Se debe destacar que si bien en este proceso se visibiliza a las mujeres como categoría específica, los niños aparecen como una categoría universal del término genérico niño-niña.¹¹ La protección a la infancia se hacía en el Ecuador por medio de instituciones benéficas como las gotas de leche, las casas-cuna y orfelinatos, orientados por el principio de cuidar y salvar a los niños. El estado subvencionaba a algunas de estas instituciones, pero la falta de unidad y coordinación hacía (de acuerdo a los informes de la época) que se desper-

dicien esfuerzos. En la administración de estas instituciones participaban, en muchos casos, benefactoras a partir de las cuales se reproducía un ceremonial y un habitus asistencial cercano a la caridad, pero la tendencia que se iría imponiendo se dirigía hacia su institucionalización dentro de la acción del estado.

Estas políticas se reflejaron en la nueva Carta Constitucional del estado del 26 de marzo de 1929. De acuerdo al Presidente Isidro Ayora:

La nueva Carta Política delata una previsorá preocupaci3n por los problemas que se relacionan con el trabajo. Merecen aplaudirse las disposiciones que tienden a tutelar el estado social y jurádico de la mujer y que mandan regular la protecci3n de la infancia.¹²

Son años en los que se puso énfasis en la maternidad como base de la protecci3n de la infancia. Se siguió afirmando que la mujer estaba destinada al hogar puesto que era la que engendraba a las futuras generaciones, pero la percepci3n sobre lo que debía ser una “madre” era distinta. Ya no se trataba únicamente de una imagen virtuosa, llena de atributos morales y con capacidad prÁctica para manejar el hogar. Si bien esos atributos habían sido señalados como indispensables para las madres en los antiguos libros de conducta, ahora ellas debían ser conocedoras de los últimos avances de la ciencia sobre nutrici3n y puericultura, nuevos conocimientos que comenzaron a implementarse en los colegios femeninos de la ciudad.¹³ Como verá en el capítulo cuatro, el normal Manuela Cañizares fue uno de los primeros planteles educativos en implementar la puericultura. La necesidad de prepararse para la maternidad adquiriendo conocimientos biológicos, éticos y económicos, se convirti3n en un nuevo imperativo que colocaba al hogar en manos de la escuela y de los programas escolares. Para la iglesia, por el contrario, lo prioritario era la formaci3n moral cristiana. También se trató de formar una nueva concepci3n de “madre” entre los sectores populares. Entre otras medidas se estableci3n un concurso de higiene infantil para madres que sepan cuidar a sus niños:

El Dr. Carlos Andrade Marín, Jefe del Servicio Médico del Seguro Social, a más de su contribuci3n personal dictando conferencias sanitarias en el barrio de Chimbacalle como parte de la campañá de salud, ha instituido

un premio de 1.000 sucres para estimular a las madres a concurrir a las sesiones de fin de semana y recibir instrucciones de la enfermera y la visitadora social sobre higiene, nutrición...¹⁴

Se recalcó que no era un concurso de “niños gordos”, sino de “madres cuidadas”. Se decía que se trataba de evitar y prevenir la mortalidad infantil creando la “Casa de la Madre” para los sectores populares.¹⁵ Las políticas de protección a la infancia no fueron ajenas a las condiciones concretas del país, a la crisis económica existente y al alto índice de mortalidad pero eran resultado, sobre todo, de un nuevo horizonte mental que asignaba al estado el cuidado de las poblaciones y convertía a las familias y a las madres en agentes intermediarios de las acciones estatales. Además, las familias empezaban a estar vinculadas a la escuela y a los centros de salud y protección infantil. Es cierto que eso obedecía a una situación real en esos años pues los índices de mortalidad infantil hasta los 10 años oscilaban alrededor del 40%, lo cual significaba que la mitad de las defunciones correspondía a niños menores de esa edad pero, al mismo tiempo, se había desarrollado una nueva visión estatal que cambió la percepción sobre las mujeres y las políticas con respecto a ellas. Es posible que en épocas anteriores hayan existido condiciones de mortalidad y salubridad semejantes o aún peores, pero hasta este momento no habían sido visibilizadas o puestas de relieve por las investigaciones de los higienistas, médicos y maestros, ni por los sistemas asistenciales estatales.



Fig. 11. AHM, Fotografía en Carlos Sánchez, *Breves nociones de Puericultura*, Imprenta de la Universidad Central, 1928.

La educación laica como campo

Las transformaciones liberales en la educación fueron ampliadas por la llamada Revolución Juliana (1925) y los gobiernos siguientes. El movimiento Juliano planteaba que la difusión de la instrucción pública era uno de los objetivos prioritarios del estado sin lo cual, se dijo, “no cabe cultura ni democracia”.¹⁶

Las transformaciones impulsadas por este movimiento pusieron énfasis en la escuela primaria como un intento de democratizar la enseñanza de ese nivel. En los cuatro años de gobierno su presupuesto casi se duplicó, mientras el presupuesto destinado a la secundaria tuvo una ligera disminución. Además del incremento de las escuelas primarias se observa el aumento significativo de profesores normalistas. En esta época habían cuatro escuelas normales en el país: dos en Quito para hombres y mujeres, una en Guayaquil para mujeres y otra en Cuenca para hombres. Tomando en cuenta que la población ecuatoriana en 1924 se estimaba en 2'000.000 de habitantes, el número de escuelas y de alumnos y profesores era sin duda insuficiente, pero no por eso se puede dejar de señalar su incremento. Solo entre 1924 y 1928 el número de escuelas primarias pasó de 1.488 a 1.771 y el de alumnos primarios de 112.219 a 128.746. En cuanto a los profesores primarios pasaron de 1.838 a 2.309 y los profesores secundarios normalistas de 109 a 319. Para 1930 los alumnos de primaria se incrementaron en un 100% con respecto al período anterior (Uzcátegui 1981:164-165).

Son años en los que el país vive una relativa industrialización y en donde se desarrolló un discurso favorable a la educación técnica. Este tipo de educación contó en conjunto con 3.195 alumnos; 1.498 varones y 1.697 mujeres. De este total el porcentaje del número de alumnas es mayor (el 53%), lo cual muestra la participación creciente de las mujeres en este tipo de actividad.

Durante estos años se realizaron una serie de acciones que contribuyeron a desarrollar el campo educativo laico. Uno de sus impulsores más destacados en los años treinta fue el Ministro de Educación de tendencia socialista Manuel María Sánchez, (gobierno de Isidro Ayora) cuya política se orientó a la mejor organización del sistema escolar, al incentivo de

las formaciones técnicas, al crecimiento de las escuelas en zonas rurales y de los jardines de infantes en las ciudades.¹⁷ También impulsó el profesionalismo y el mejoramiento de los docentes, para cuyo fin se creó en 1929 la Facultad de Filosofía, Letras y Pedagogía en la Universidad Central, que tuvo por objetivo la formación de profesores de educación secundaria calificados y a la que ingresaron algunas maestras.

Si la imagen de los maestros había sido desvalorizada hasta entonces, tanto en términos económicos como de reconocimiento social, por una forma de división social del trabajo intelectual que ubicaba al magisterio entre “las actividades bajas”, a partir de los años 30 se observa su mayor presencia en el escenario público. Esto fue resultado, en parte, de modificaciones en la sociedad estamental y el nuevo rol de las capas medias, pero a la vez de la consolidación del campo educativo laico. Entre las acciones que ayudaron a la profesionalización y valoración de los maestros se puede señalar el aumento de sus remuneraciones en un 23%, la reglamentación del escalafón del magisterio primario y normal y el establecimiento de la representación de cuatro senadores funcionales por la educación. En 1930 se organizó el Primer Congreso Pedagógico de la Educación Primaria.¹⁸ A este evento fue invitado el eminente pedagogo de la escuela activa Adolfo Ferrière.¹⁹ En este mismo sentido más tarde se realizarían otros eventos como los congresos pedagógicos.²⁰ También se crearon diversas revistas educativas y se organizaron los docentes.²¹ Las revistas educativas a la vez que difundieron los principios y planes educativos, fueron un medio de reflexión, producción pedagógica y aglutinación de los maestros laicos.²²

Nuevas prácticas: la educación activa

Con relación a las nuevas prácticas educativas, se hará referencia de manera particular a la implementación de la educación activa a través de innovaciones pedagógicas, la educación física, la higiene y los textos escolares.

Los métodos de la escuela activa tuvieron un carácter experimental y fueron utilizados tanto en Europa como en los Estados Unidos y algunos lugares de América Latina. Los normales Manuela Cañizares y Juan

Montalvo de Quito fueron los primeros centros educativos en donde se empezaron a aplicar las nuevas ideas pedagógicas en el Ecuador (Uzcátegui 1979). A partir de 1934, el colegio femenino 24 de Mayo de Quito se convirtió en el colegio secundario experimental del nuevo sistema. Si bien la institucionalización de los principios de la escuela moderna se produjo en esos planteles, no se debe perder de vista que desde años atrás hubieron maestros y maestras que implementaron reformas pedagógicas en diversas escuelas y colegios. Como mencioné en el capítulo dos, maestros como Celiano Monge y otros no sólo estaban al tanto de lo que sucedía en otros países, sino que propusieron reformas educativas con mucha anticipación a la llegada de las Misiones Alemanas de 1914 y 1922. Emilio Uzcátegui, Fernando Chávez, Edmundo Carbo, María Angélica Idrobo, María Angélica Carrillo, Blanca Margarita Abad, y otros/as maestras, continuaron esa tradición de estudio y reflexión sobre la problemática educativa en los años siguientes. La educación activa, cuyo proceso tuvo su momento culminante alrededor de los años treinta, estuvo interesada en desarrollar la capacidad de razonamiento, así como el interés por el saber.

Teóricamente se trataba de una educación orientada a reemplazar la enseñanza dogmática y la autoridad del texto por un aprendizaje basado en la observación, la experimentación y la vinculación con la práctica. Se intentaba, además, establecer una relación viva entre el aprendizaje y lo que se consideraban las necesidades del país. Era el tipo de educación que de mejor manera se ajustaba a las expectativas de cambio de esos años. Su innovación se planteó, sobre todo, en términos de incorporación de elementos técnicos y científicos a la práctica educativa, así como por una confianza en las potencialidades educativas del niño. Las condiciones que hicieron posible esta escuela fueron, como ya he señalado, liberales pero su perspectiva fue más allá del laicismo. Se trató de una tendencia desarrollada dentro de un espacio de saber-poder específico, el educativo, que tuvo referentes internacionales, a la vez que obedeció a su propio proceso interno (el que lo constituía como campo). La educación se orientó a la generación de una normativa que partía del individuo, para lo cual había que desarrollar el sentido de responsabilidad en la infancia. La gimnasia, la higiene, la economía, permitían preparar seres disciplinados, sanos,

fuertes y bien conformados. Al contrario de la educación confesional, en este tipo de educación había un cuidado del cuerpo a través de la gimnasia y la higiene, lo cual conducía a lo que creían “un mejoramiento de la raza”. De acuerdo a lo que afirma un maestro, la escuela moderna tenía la finalidad de preparar hombres libres de pensamiento y de acción, sociales y no devotos de claustro o esclavos de secta (Murgueytio 1926). Independientemente de la ideología implícita en la afirmación anterior, el problema que planteó este tipo de educación fue cómo desarrollar planes de estudios y programas a los que se sujeten los maestros, así como organizar las bases cognoscitivas suficientes para emprender un tipo de enseñanza que lejos de ser simple y ajena a toda exigencia, se sujetase a un sistema racional de funcionamiento (Arellano 1934). Se trataba de generar una estructura escolar capaz de organizar la formación de niñas y niños activos y dinámicos.

Otro de los aspectos incentivados en esos años fue la educación física, creándose para el efecto la Dirección General de Educación Física a cargo del profesor sueco Gustavo Wellenius. Es interesante señalar que en otros países como Bolivia se implementó el “modelo sueco” de gimnasia dentro de las corrientes educativas consideradas “integrales” afines con la idea del progreso y el mejoramiento racial en las primeras décadas del siglo.²³ En el caso del Ecuador, los cursos que organizó el profesor Wellenius comprendían metodología, pedagogía especial, higiene escolar, gimnasia educativa y deporte escolar.²⁴ Se trataba de un proyecto ligado a las tendencias higienistas, las mismas que se basaban en el conocimiento corporal del niño. De acuerdo a lo que se pensaba en esa época la “pedagogía moderna” tenía que fundamentarse en el “estudio científico del niño”. El profesor Wellenius, Director General de Educación Física en el Ecuador y catedrático de los institutos normales de Quito, defendía el criterio de que “investigando las funciones mentales y físicas y empleando la estadística, se deduce las conclusiones acerca de la normalidad de los educandos y por medio de la experimentación con métodos y sistemas nuevos, se indaga la posibilidad de mejorar la educación para su desenvolvimiento completo hacia el máximo de potencia biológica y social” (Wellenius 1931:160). La educación física y sobre todo el adiestramiento “correctivo” partían de lo que se consideraba el prototipo de la normalidad de un

niño como ser biológico, psicológico y producto social. En su texto Wellenius enfatiza la importancia de que la gimnasia se aplique tomando en cuenta las características particulares del medio físico y social de los educandos, pero cuando menciona la música como un auxiliar de primer orden en el ejercicio físico, pide que los niños entonen “aires vigorizantes y alegres y no melancólicos yaravíes”, mostrando una visión negativa de la música nacional e indígena y su supuesta tendencia a provocar la sumisión y la tristeza. De la misma manera, al hacer los ejercicios, caminatas y marchas, el paso y los movimientos de brazos debían ser enérgicos, manteniendo el cuerpo erguido, y en “columnas” con “escuadras”. Debían marchar al son de una banda o cantando aires marciales. Y es que de hecho se ejercía una acción correctiva que coadyuvaba a un disciplinamiento corporal y un “mejoramiento de la raza” en un sentido civilizatorio europeo. Se consideraba a la educación física como “uno de los mejores medios para la regeneración de un pueblo y un encarrilamiento hacia la verdadera y completa cultura”.

La educación física estuvo muy ligada a la higiene escolar y esta fue una de las funciones principales de la escuela: “si se toma en cuenta la falta alarmante de normas elementales que rigen la vida higiénica de las diversas capas sociales, se comprende la seria misión que tiene que llenar la escuela para propagar hábitos que correspondan a una vida saludable” (Wellenius 1931: 33). Para ello se planteó que el maestro debía llevar a cabo una diaria fiscalización de la limpieza y una revista de aseo (quinzenal o mensual) anotando las deficiencias encontradas para conseguir, por medio de repetidas insinuaciones, que los niños poco a poco atiendan mejor a su aseo. Hay que señalar que ese tipo de medidas se aplicaron a la ciudad en su conjunto.

El proceso de construcción de una cultura de la nación no debe verse únicamente como un asunto relacionado con la inculcación de ideas (o ideologización) sino como un proceso de generación de nuevas disposiciones corporales dirigidas al mejoramiento de los individuos y de la “raza” ¿Pero qué significaban esos términos en el contexto de la época? Al parecer, la concepción de raza que se manejaba en esos años no fue definida en términos de diferencias biológicas inalterables a nivel genético, sino más bien en términos del peligro de ciertos comportamientos que podían

dañar a las futuras generaciones, por la preocupación de formar “un conjunto nacional compacto”, de mejorar la “raza ecuatoriana” y por tanto la nación (Clark 1995:246). Por eso no se debe caer en un análisis esquemático, sino analizar las distintas propuestas en este sentido. Si bien había un intento de incorporar a las “masas a la vida nacional”, no se puede afirmar en abstracto que se trataba de eliminar las características culturales indígenas, por ejemplo, para imponer un modelo cultural único. Esto se puede ver al explorar de qué manera la gimnasia y el deporte estuvieron ligados a incentivar el civismo y coadyuvar con las ideas de patria y nación. En 1930 con motivo del centenario de la fundación de la república, el Departamento de Educación Física organizó algunos números en todos los lugares: La Carrera del Inca, La Revista Nacional de Gimnasia y el Concurso Intercolegial de Pentatlón. La carrera incásica fue organizada “a semejanza del correo de los Incas.” Esta carrera no sólo incorporaba el Incario y los símbolos indígenas a la idea de nación sino que permitía trazar un vínculo imaginario entre distintas zonas y regiones del país.²⁵ Con respecto al desfile y la Revista Nacional de Gimnasia se dice:

En la mañana del 24 de mayo a las 8 a.m. se realizó simultáneamente en 284 centros escolares, el desfile de más de 100.000 niños que entonaron la marcha escolar “Patria” verificándose luego, en los mismos lugares una grandiosa *Revista de Gimnasia*, con participación de 50.000 alumnos de ambos sexos, en las escuelas fiscales y municipales, que desarrollaron el mismo programa en toda la república.²⁶

En las entrevistas realizadas pude constatar la emoción de las estudiantes de esos años al evocar la canción “Patria”.²⁷ La organización de carreras incásicas, la presentación de revistas de gimnasia y marchas escolares en las festividades contribuían a fomentar el sentido patriótico. Sin embargo, habría que ver en qué medida este tipo de acciones, que aparecen a nivel institucional como portadores de una política “desde arriba” no fueron más bien el resultado de una negociación interclasista y no propiciaron cambios en las mentalidades, imaginarios y prácticas cotidianas en un sentido ciudadano. Por otra parte, de acuerdo al profesor Wellenius (1931:4) a la par que la disciplina muscular y corporal, la gimnasia coadyuvaba a la educación de la voluntad y al dominio de sí mismo y “de la

confianza en sí, nace el optimismo, que es el cimiento de la felicidad”. También planteó que “la educación física despierta y ejercita la capacidad de observación y acrecienta el valor. Un buen gimnasta se halla capacitado para resoluciones prontas y actuaciones precisas y es resistente a las fatigas y a los sufrimientos morales. Por medio del ejercicio se conquista la salud, a la vez que con el vigor físico se tonifica el espíritu”. Habría que preguntarse cómo estos planteamientos fueron procesados internamente, por ejemplo, si las excursiones escolares, que eran parte del mismo programa educativo ¿no ayudaban a la formación de individuos activos útiles para la vida moderna y, al mismo tiempo, enriquecidos con el contacto de la naturaleza y el medio ambiente? Como se verá más adelante, las maestras buscaron en sus estudiantes el desarrollo de comportamientos distintos a los que tradicionalmente habían tenido las mujeres, modificar sus actitudes corporales y construir un tipo de mujer activa y afirmativa tanto en términos sociales como de género.



Fig. 12. *El Comercio*, 13 de junio de 1937.

En forma similar hubo énfasis en la higiene escolar. En 1926, bajo la Dirección de Estudios de Pichincha, Emilio Uzcátegui creó la Oficina de Higiene Escolar, una de cuyas principales acciones fue la elaboración de la ficha escolar. En esta se anotaban datos generales sobre nacimiento, domicilio, escuela a que concurría el niño, etc. Y también observaciones sobre las enfermedades que haya tenido, el estado general de salud, condiciones en que se encuentran la piel, el cuero cabelludo, la boca y dentadura, los oídos, los ojos, el esqueleto y de preferencia la columna vertebral, los aparatos digestivo y respiratorio, el sistema nervioso y además, las vacunas recibidas, la talla, el peso, la capacidad torácica y estado intelectual del sujeto en observación.

Paralelamente a estas medidas se realizaron mediciones antropométricas para detectar las anomías y “mejorar el rendimiento escolar”. Así se menciona que en las oficinas de Higiene y Gabinete Dental de Pichincha se realizaron en el transcurso de un año, entre 1933 y 1934, 1.353 mediciones antropométricas a los escolares. De hecho, todas estas medidas estadísticas, antropométricas y de examen médico contribuyeron a crear la imagen moderna de la infancia, como objeto de preocupación estatal. Junto al “cuidado de la vida” planteado por el nuevo papel del estado, se establecieron otros tipos de control social. Esto respondía a una tendencia positivista enmarcada en la “biopolítica” para la cual eran importantes las estadísticas sanitarias. Entre la escuela y el saber médico se había generado una relación estrecha. Médicos y psicólogos fueron incorporados a las “escuelas modelos”, desde donde organizaban su propia mirada de la infancia. La ampliación de la enseñanza a nuevas capas sociales medias y populares significaba trabajar con una población desconocida o poca conocida. La estadística escolar permitía generar un “conocimiento objetivo” de la infancia y su relación con el medio social y familiar. Pero esto obedecía también a un sentido de protección social en el sentido de protección a la vida. Algunas de las fichas sanitarias reportaron que el 95% de los niños tenían la dentadura en estado deplorable y el 75% de los niños asistentes a las escuelas sufrían inflamaciones en las amígdalas. Los índices de mortalidad infantil hasta los 10 años, relacionados con la mortalidad general, oscilaban alrededor del 50%, lo que significaba que la mitad de las defunciones eran de niños menores de esa edad.²⁸ A ese afán

correspondía también la creación de una partida para desayuno escolar, que también fue un recurso para modernizar a los niños y desarrollar en ellos modales, hábitos higiénicos y buenas costumbres.²⁹ Algunos salubristas señalaban que la mejor inversión que podía hacer el estado era en los futuros trabajadores y hombres útiles a la patria. Los maestros, asesorados por los médicos, implementaron en la rutina escolar una serie de prácticas higiénicas como la dotación de servicios higiénicos y el baño semanal obligatorio. En uno de los informes de esos años se dice: “con este objeto se han construido, además de las ya existentes, piscinas escolares en la escuela Isabel Católica de Quito, en la escuela fiscal de Cayambe y en la escuela de Puembo.” Y luego: “se ha logrado, además, despertar en los niños la preocupación por el aseo de su persona y del local de la escuela, cuyo arreglo lo efectúan en el “día del trabajo obligatorio”.³⁰

Estas acciones eran reforzadas a través de los textos escolares. En el texto de lectura que ya he citado *Hogar y Escuela* se puso énfasis en aspectos sanitarios y “civilizatorios” relacionados con la vida diaria de niñas y niños. Es interesante el “Decálogo Sanitario” que son los 10 mandamientos del cuidado de la higiene y la salud del cuerpo y de la mente:

Sea tu casa morada de salud y tu cuerpo modelo de robustez; tu postura al pararte, sentarte y caminar, noble y erguida; tu ropa apropiada a la estación, clima, ocupación y tu vida y hábitos ejemplo para todos, y sea para ello tu guía la moderación en el trabajo, el ejercicio, las diversiones, la comida, el descanso y el sueño (García y Silva 1949:139).

En el mismo texto se establece una serie de normas higiénicas y de aseo: respirar aire puro, ventilar las habitaciones, el lavado del cuerpo y de las manos antes de las comidas, la vacunación regular, la visita al médico y al dentista, así como el tratar de prevenir y evitar la transmisión de enfermedades. Al recalcar el valor alimenticio de las frutas y legumbres para mantener el organismo sano y fuerte y con una mentalidad vigorosa, se transmitía la idea que del éxito de la alimentación dependía el progreso material, económico y científico de los pueblos. De este modo la escuela se convertía en un medio de reforma de los individuos y de la sociedad.

La familia, y de manera particular la familia popular, había pasado a subordinarse a la escuela en el cumplimiento de ese tipo de cometidos e incluso, en ciertos casos, puesta bajo sospecha (Donzelot 1998). La escuela pasaba a dirigir buena parte de las funciones de organización de la vida de los niños que antes se atribuía a los padres, en este caso relacionadas con el cuidado del cuerpo y con el decoro personal. Aunque hogar y escuela se complementaban, los padres debían aprender de la escuela. Se trataba, sin duda, de medidas disciplinarias pero que permitían, al mismo tiempo, la formación de una “cultura común”, o “nacional”, e incluso una “ciudadanía popular”, en el contexto de una sociedad estamental. Beatriz Sarlo (1998) recuerda que la construcción de la escuela nacional en la Argentina se dio importancia al decoro en la presentación personal y la decoración estética de la vida cotidiana. Al reseñar las acciones de una de las maestras, muestra tanto la preocupación por el desarrollo de modelos de comportamiento individual como de “un ideal estético que duplica otros ideales escolares”, y que se expresaba, entre otras cosas, en “el embellecimiento de los símbolos nacionales” y en la puesta en escena de símbolos nacionalistas. La portada del *Libro del Escolar Ecuatoriano* muestra un niño sosteniendo un libro, cantando el himno patrio. Junto a él flama la bandera y en el fondo hay un campo arado y un labrador trabajando. En la contraportada está el escudo patrio y una leyenda: “¡Somos ecuatorianos!” En la tentativa de hacer del niño “mensajero de la renovación del hogar” estuvieron comprometidos muchos educadores progresistas, convencidos del papel que cumplía la escuela en la transformación de la nación y en la formación de una cultura nacional.

En esos años se puso mayor énfasis en la relación del aprendizaje con actividades prácticas como los llamados trabajos manuales, así como con la agricultura, mediante la organización de huertos escolares en algunas escuelas, principalmente rurales pero también urbanas. En la materia lugar natal los profesores debían promover entre sus alumnos, como ya he señalado, el conocimiento del medio y para esto estaban en la obligación de elaborar monografías de cada uno de los poblados y barrios en donde funcionaban escuelas (Uzcátegui 1981:160). Existía una preocupación por instituir paseos de observación a fábricas, obras viales, balnearios, así como por organizar colonias vacacionales en el campo. No menos impor-

tante fue la introducción de dispositivos administrativos (registro de profesores, escalafón y ficha de los profesores, informes impresos de labores) de medición del rendimiento, conducta y condiciones de los niños, así como de sus condiciones de salud.



Fig. 13. *Caminitos de Luz*, Libro de lectura de segundo grado.

Sin embargo, en todo esto existió una situación que no se puede perder de vista. Aún cuando en el discurso de maestros y maestras se planteó la necesidad impostergable de llevar a cabo la higiene escolar y la inspección médica, en 1933 se reconoce su insuficiencia: “Ante la magnitud del problema, resulta insuficiente el número de médicos y dentistas escolares, principalmente en las provincias de mayor densidad demográfica y de climas insalubres”. También se dice en un documento oficial: “Excepto las provincias de Pichincha y de Guayas, que cuentan con dos médicos, un dentista, un peluquero y una enfermera, todos los demás no tienen en el

presupuesto vigente más partidas que para un médico y un dentista escolar”.³¹ Pero hubo otra contradicción mayor. El maestro Nelson I. Torres (1951:117) señaló al respecto lo inútil de estas medidas al referirse a la situación del país: “de qué valen la enseñanza de higiene, los consejos sobre alimentación, sobre la vivienda, etc. si la situación económica, el concertaje de indios existente, mantienen a los hombres en condiciones miserables...” Los estudiosos del tema llaman la atención sobre la relación entre estas medidas y propósitos discursivos y las posibilidades reales del estado. El planteamiento discursivo de que “la primera de las obligaciones es el cuidado de la vida” era relativo si se toma en cuenta sus resultados en todo el país en momentos de crisis y precariedad del sistema fiscal. El estado al mismo tiempo que incluía, no dejaba de ser profundamente excluyente. En el caso de la educación, el porcentaje de los niños incorporados a sistemas como el de la educación activa fue bastante bajo y sus alcances limitados en términos de construcción de ciudadanía. Pero, por otra parte, la participación de los niños de las escuelas públicas en actos patrios como la Carrera del Inca al mismo tiempo que generaba las bases para una cultura nacional basada en la idea del mestizaje ¿no contribuía a la formación de identidades urbanas de nuevo tipo, en condiciones de disputar la hegemonía aristocrática sobre la cultura nacional y local? Es posible que en la nueva correlación de fuerzas del campo educacional y social de ese entonces, tuviera un papel importante.

El laicismo, como ideología del estado liberal, defendió la necesidad de separar la escuela del sistema clerical y se preocupó por el incremento de los establecimientos financiados por el estado, pero no logró romper con la mayoría de las rutinas pedagógicas. Paladines (2002:86) afirma que el 60% de los textos escolares que se utilizaban en los colegios nacionales en la época liberal eran los introducidos por el clero. Sin embargo, es importante destacar por sobre lo cuantitativo, los cambios cualitativos que se produjeron en los textos escolares a partir de la educación laica.

En los nuevos textos escolares producto de la educación laica se observa en primer lugar el énfasis en el lugar natal, que dirigía la mirada de niños y niñas hacia su entorno inmediato: el campo y la ciudad, el barrio, las plantas nativas, las actividades diarias. En el texto de lectura *Hogar y Escuela*, por ejemplo, una decena de temas corresponden a sitios del país:

Cuenca, Guayaquil, Imbabura, Carchi, el Chota, el Oriente. En estos se destaca la belleza del paisaje y la riqueza natural. Otros temas toman en cuenta productos tradicionales de las diferentes regiones: la quina, el cacao, los cocoteros, etc. y otros tantos se refieren a historias de animales. Se podría decir que el título del libro obedecía a una estrategia pedagógica: la escuela como espacio protector, como prolongación del hogar. También son interesantes los temas referidos a las fiestas tradicionales. Se observa cómo la idea del lugar natal podía desarrollar identidades locales y un sentido de pertenencia.³²



Fig. 14

En los diversos textos se ve la importancia de la observación, el análisis, la aplicación y la actitud positiva en esas actividades: “Cómo podemos ser sanos y fuertes” (Fig. 13), “Verduleritas” (Fig. 16), “Somos agricultores”, “Nuestro barrio”, “Nosotros y la calle”, “Consejos para evitar los peligros del tránsito”, “Nuestra hermosa Patria”, son algunos de los temas tratados en el libro *Jilguerito*. Es el niño y la niña la que recorre su barrio, que visitan distintos espacios de la ciudad. Se trata de publicaciones aplicadas a

nuestro medio destinadas, fundamentalmente, a las escuelas fiscales. Lo que interesaba era ubicar a los niños en relación a una tradición y, al mismo tiempo, a los nuevos requerimientos de la vida social, generar nuevas formas de ser y a la vez desarrollar un sentido nacional.



Los glotonos se acarrean agudos dolores y graves enfermedades.

REFRAN.—La inteligencia es madre de buena ventura: El cuidado y la actividad aumenta la fortuna.

VOCABULARIO.—Engullir, tragar la comida precipitadamente sin mascarla.

Estómago, órgano del aparato digestivo humano.

De seguro, ciertamente, en verdad.

En adelante, después, en tiempo venidero.

Glotona, que come mucho y con ansia.

Golosa, aficionada a comer golosinas.



Fig. 15. *Curso Elemental de Lectura*, Colección Lasalle, Quito, 1964.

Estos textos difieren de los textos católicos, incluso de los elaborados bajo nuevas tecnologías educativas, en la medida en que en estos continuó poniéndose énfasis en los defectos y virtudes morales: “La cólera de Eugenio”, “Ramón el perezoso”, “Mariano el indócil”, que terminan con moralejas de este tipo: “el niño dócil no se deja llevar por sus caprichos”; “Los glotonos se acarrean agudos dolores y graves enfermedades”; “El niño descuidado causa gravísimos pesares y amarguras a sus padres”(Fig. 15); “Los niños educados andan siempre con gran formalidad por la calle”; “A nadie le gusta estar junto a un niño molesto y malcriado”; “Nuestro Señor

benedicirá a Valetincito que es muy piadoso en la iglesia, pero es de temer que no le ame a Higinio si no se corrige por su mal comportamiento”, etc.³³ Lo que prima en estos textos es el desarrollo del sentido de culpa y la educación bajo el sistema de premios y castigos. Al igual que los textos de las escuelas laicas buscaron desarrollar en los niños hábitos urbanos, pero como parte de un horizonte de vida cualitativamente distinto.

Si se comparan estas imágenes con las del libro *Jilgueritos* se observa que el niño lejos de ser forzado a adquirir hábitos higiénicos y a ser avergonzado por los profesores, los asume autónomamente. En ese mismo texto escolar se discute, por ejemplo, la relación entre los niños y la calle. “La calle es de todos nosotros y por eso debemos cuidarla”. En realidad el problema fue más allá de los textos utilizados y se conectaba con lo que se podría denominar un habitus pedagógico. Me refiero a la relación vertical entre maestro y estudiantes, la supremacía del libro y de la escritura, el aprendizaje memorista y el sistema de premios y castigos. Todo esto estaba (y en parte está) incorporado al sentido práctico de los maestros y no podía ser transformado de la noche a la mañana. La educación activa, como escuela pedagógica intentaba, sobre todo, la generación de dispositivos educativos que cambiaran esas prácticas y esa era la función de los textos escolares.



Fig. 16. *Caminitos de Luz*, Libro de Lectura de segundo grado.

En estos años se produjo una importante producción de libros escolares.³⁴ En ese contexto algunas maestras publicaron sus propios textos de enseñanza, muchos de ellos incorporando los nuevos métodos pedagógicos de la educación activa: Blanca Margarita Abad de Velasco, *Gramática Española*, Rogelia Carrillo de Landázuri y Fanny Arregui de Pazmiño *El Libro del Escolar Ecuatoriano* (1946), Raquel Verdesoto *Lecciones de Literatura*, Laura Almeida de López y Raúl López *Terruño*, Esther Castelo de Rodríguez *Tratado de Puericultura*, Lucrecia Cisneros *Aritmética para primer grado* (1940), el texto de lectura *Mi libro* (1938) de María Romo Dávila, etc. Eran textos producidos como resultado de la sistematización de la propia práctica pedagógica.

Si bien los contenidos de los nuevos textos fueron innovadores en lo pedagógico, no se puede afirmar lo mismo sobre los contenidos de género pues, como examinaré a continuación, reprodujeron de manera marcada los roles tradicionales. Los textos escolares constituyen uno de los medios impresos de mayor influencia en la infancia, ya que los niños se ven sujetos a una lectura diaria y hasta cierto punto repetitiva, que queda impregnada en la memoria y muchas veces en el inconsciente. Son textos ilustrados y las ilustraciones a la vez que amenizan la lectura, reafirman lo que dicen los textos escritos. Son los textos más leídos, cuando no los únicos que los niños tienen a mano y son por tanto, bastante determinantes a la hora de prefigurar hábitos y costumbres, sistemas clasificatorios de lo social y roles de género. Los textos se ven acompañados además por acciones, como las prácticas higienistas en las escuelas. He examinado como ejemplos de los textos utilizados en esos años *Semillitas* para el primer grado de las escuelas primarias del país, *Caminitos de Luz* y *Leamos* para el segundo grado, *Terruño* para el tercero y *Hogar y Escuela* para quintos y sextos grados.

Las figuras femeninas y frases con respecto a la mujer son, fundamentalmente, maternales y sus funciones corresponden principalmente a las tareas domésticas. En el libro *Semillitas* encontramos: “Mamá ama al nene”; “Mi mamá muele”; “Aída da el dedal” (mientras su mamá cose); “Cuca cuida la casa” (Báez y Cevallos 1941).³⁵ En los oficios de Anita: “la ropa que Anita cose, Cuquita pronto descose. Si lava la ropa, en breve la deja como la nieve. Coge y plancha toda pieza con mucho afán y destreza. Y cocina velozmente para un cliente impaciente” (Fig. 17).



Fig. 17. *Semillitas, Libro único para primer grado.*

En los “Oficios de Ovidio” en cambio: “Es sastre cuando pega un botón. Es carpintero si pone clavos en una tabla y hace un ropero. Es zapatero cuando entinta y cepilla sus zapatos. Es mecánico cuando compone su carrito. Es herrero cuando endereza un clavo. Es agricultor cuando riega las plantas de la huerta”. Se valorizan las actividades manuales artesanales y agrícolas, como parte del proceso de formación de una cultura nacional democrática, pero de ello no participan las niñas. Las actitudes de las niñas, con excepción de las tareas domésticas, son en su mayoría pasivas: mientras “Ana mira las rosas”, “Pepe salta la llama”, “Pepe bota su bote al mar” (Fig. 18).

En una escena sobre “Las Vacaciones” el texto muestra a dos niñas sentadas sobre el prado jugando a las muñecas, mientras un niño juega a la pelota, el de más allá hace volar la cometa y otro corre (Gamboa y Pérez s/f.: 2). También en el “Juego Imitativo” un niño salta un tronco, mientras una niña se peina y ve en un espejo y otra lava ropa (Gamboa y Pérez s.f.: 25). Mientras tres niños están con herramientas de trabajo en “Cómo hicimos nuestra casita”, en otra lámina “La casa de la muñeca” muestra a dos niñas jugando a las muñecas en la casita “hecha por mi ñaño Jorgito”. En “El edificio y los anexos escolares” un niño trabaja con la pala mientras una niña coge flores y otra acaricia a una gallina (Fig. 19).



Fig. 18. *Semillitas*, Libro único para primer grado.



Fig. 19. *Caminitos de Luz*.

Todas estas láminas muestran una imagen de niña hacendosa, afable, pulcra y también en algunas (minoritarias) como la lámina “Blanquita niña ejemplar” también se incorpora la imagen de la niña estudiosa (Báez y Cevallos s.r.). En una escena de “Nuestro Hogar” el padre lee mientras la madre está cocinando. En “las actividades en el hogar” solamente intervienen la mamá y la niña. Como se observa, había un rol diferente asignado a los niños y niñas en las actividades y tareas hogareñas aspecto que también se veía reflejado en la vida cotidiana.³⁶

En esta visión se entiende que los niños se estaban preparando para la vida pública, mientras que a las futuras mujeres les estaban reservada el mundo de la casa. También el libro de lectura *Hogar y Escuela* (1949) responde al mismo planteamiento. Como hice referencia en el capítulo dos, se trataba de un libro de lectura obligatoria para los V y VI grados de la escuela primaria que fue utilizado por cerca de 20 años. En una sección se destaca la labor del herrero, el carpin-

tero, el héroe ferroviario que, a cambio de su vida, salvó a los que iban en el ferrocarril, los heroicos bomberos de Guayaquil, el indio mayoral de hacienda “que fue explotado mientras fue útil pero abandonado a su suerte cuando envejeció”, lecturas que pueden mostrar la incorporación de nuevos sectores sociales a la idea de la nación (la escuela laica, gratuita y obligatoria, cumple además, estas funciones) pero aún cuando las mujeres ya participaban en la vida pública, no hay la imagen de la mujer profesional. La única mencionada es la lechera ilusa que imaginando todo lo que haría si lograba vender la leche, la riega (la conocida fábula de Samaniego). Esta fábula coincide con la representación común de la mujer como desubicada y poco práctica. Aunque en esa época muchas mujeres trabajaban en diversas actividades fuera del espacio doméstico, las referencias a las mujeres son más bien a las de la madre. Se pone mucho énfasis en el “sublime amor materno” y en las virtudes que van acordes con esta imagen: el amor filial, el respeto a los padres, el placer de servir, lo que la niña debe sembrar son las semillas de la paciencia, la dulzura y la bondad.

Este enfoque de la sociedad estaba presente, sobre todo, en algunos textos de moral y cívica. Sin embargo, existen diferencias entre los textos editados por el clero y los laicos. En *Instrucción Moral y Cívica* para quintos grados, publicado por la editorial Don Bosco al hablar del hogar “que es la primera manifestación de gobierno y disciplina” se dice que el padre “que representa a Dios, es el que manda. La madre comparte el gobierno de la casa, pero como subordinada al padre; su gobierno es de bondad y de amor. Los hijos obedecen al padre y a la madre. Y más adelante: “Nada puede compararse con la dulzura de la vida del hogar, donde el hombre recibe los desvelos del padre, que lo cuida en todo lo concerniente a las necesidades materiales; el amor de la madre, que es la modeladora de su corazón y de su espiritualidad; el afecto cordial de los hermanos...”³⁷ La autoridad paterna es una extensión de la autoridad divina, la madre actúa por delegación.

Un esquema aparentemente semejante se encuentra en un texto laico para los colegios secundarios, sin embargo la autoridad del padre emana ahora del Derecho Civil (vigente en los años cincuenta). Por el matrimonio “el marido debe protección a la mujer y la mujer obediencia al mari-

do”, en virtud de cuyas relaciones se crean en derecho: a) la potestad marital que es el conjunto de derechos que las leyes conceden al marido sobre la persona y bienes de la mujer; b) la sociedad conyugal, que se forma *ipso facto* con los bienes pertenecientes a las personas unidas en matrimonio y de la cual es su administrador el marido (Mora Bowen 1951). Lo que se ve en este caso es el contrato familiar concebido como contrato económico, pero a la vez como “contrato sexual”. El marido pasa a ejercer el dominio sobre la persona y bienes de su mujer. Esa condición de propietario es, justamente, la que le da derechos plenos como ciudadano. Lo curioso es que esa condición jurídica sea reproducida en un texto escolar, que forme parte de la educación moral y cívica de los niños.

Los textos escolares reproducían un habitus incorporado ¿En qué medida las maestras desarrollaron una actitud crítica frente a los textos? Es posible que aunque buscaban espacios más amplios para las mujeres, no estuvieron en condiciones de entender el sentido político de lo doméstico hasta el punto de hacer una lectura crítica de los textos y menos aún de producir otros textos con un contenido de género distinto. Y lo curioso es que a pesar de su inclusión en los textos como subordinadas, su práctica mostraba un nuevo campo de fuerzas: las mujeres formaban parte del sistema escolar y en su relación con las alumnas -como veré en los capítulos cuatro y cinco- realizaron prácticas educativas que coadyuvaron a la incursión de las mujeres en el espacio productivo y la vida social y a la modificación de sus comportamientos.

La educación popular

Los años treinta y cuarenta se caracterizaron por un creciente interés por la educación popular. De acuerdo con los índices de alfabetización elaborados tomando como base el Censo Escolar de 1936-1937, que comprendía a niños entre los 5 y los 14 años de edad, se conoce que del total de esta población infantil casi el 43% era analfabeta, (Uzcátegui 1951:178). Hacia 1950 esta tendencia seguía entre las personas adultas. Cuando menciono educación popular me refiero a una tendencia desplegada dentro y fuera del estado orientada tanto al desarrollo de la instrucción elemental

entre las capas populares como a su reforma social y cultural. En ese proceso participaron tanto maestros como médicos, intelectuales, trabajadores sociales, mujeres y hombres públicos de distintas orientaciones. Su campo de acción fue más allá de la escuela ya que incluyó a la conscripción militar y la llamada acción cívica de la prensa (como la campaña realizada por la Unión Nacional de Periodistas a favor de la alfabetización) la radio y la difusión de una literatura obrera al interior de los gremios (Ibarra 1998:38-39). Pero, sin duda, la escuela y junto a ella la familia constituyeron sus espacios privilegiados. La atención de la infancia condujo al desarrollo de nuevos saberes y dispositivos relacionados con la pedagogía, la psicología, la higiene infantil, la antropometría.³⁸ Tanto la escuela como la familia debían garantizar la formación de los futuros ciudadanos. El gobierno de las poblaciones dependía en gran parte de eso, algo que era, al mismo tiempo, difícil de cumplir en el contexto de esos años.

En esta etapa también se desarrolló una preocupación estatal por la educación de las mujeres de sectores populares. En una época de crisis la preocupación por la vida llevaba implícita una preocupación por la economía de la familia y esto conllevaba a capacitar a la mujer e inscribirla dentro del proceso de modernización económica y política de la sociedad. Por Decreto Supremo No. 61 de 13 de agosto de 1925, la Junta de Gobierno Provisional del Movimiento Juliano ordenó establecer en toda cabecera cantonal una escuela de artes y oficios para mujeres, a cargo del respectivo municipio. No se sabe a ciencia cierta si esta medida llegó a cumplirse en todo el país, pero se fundaron varias escuelas nocturnas de mujeres en las ciudades y en Quito, en particular, se inauguró la Escuela Municipal de Industrias y Oficios para Mujeres (1926) a partir de la cual se fundó el Liceo Fernández Madrid (1930). En este Liceo la maestra María Angélica Idrobo plasmaría su concepción de “educación integral” dirigida a jóvenes de sectores populares urbanos, aspecto que examinaré con mayor detenimiento en el capítulo cinco. Estas medidas fueron paralelas a la legislación protectora de la “mujer trabajadora” y también al fomento general de las escuelas nocturnas para adultos. Se veía la necesidad de multiplicar el número de escuelas nocturnas para combatir el analfabetismo urbano y difundir principios higienistas entre la población.

Se trataba de iniciativas estatales, pero también de una preocupación

por lo social impulsada por sectores ligados al liberalismo radical y al socialismo, dentro de los cuales se incluyeron algunas mujeres y maestras ilustradas de la época. Ya se vio en el capítulo dos cómo la maestra y escritora Zoila Ugarte de Landívar planteó a comienzos de siglo la necesidad de que las mujeres de sectores medios y bajos, además del cultivo de su entendimiento, aprendan un oficio que les permita “estar prevenidas para las luchas de la vida”. En los años 1920 y 1930 algunas educadoras pusieron énfasis en la importancia de la educación de las mujeres populares. María Angélica Idrobo antes de encargarse de la organización del Liceo Fernández Madrid junto a su amiga Zoila Ugarte y otras mujeres, fundó la Sociedad Feminista Luz del Pichincha (1922). Entre otras actividades que desplegó esa agrupación estuvo la organización de una escuela primaria y un colegio de educación profesional nocturno para mujeres obreras (Idrobo 1962:33). A esta sociedad feminista también perteneció Elisa Ortiz de Aulestia, quien años más tarde organizó los primeros cursos nocturnos para obreras con el grupo universitario Llarada (Rodas 2000:63). Es necesario enfatizar que esto no sólo respondía al espíritu de la época o a una necesidad del estado, sino que era el resultado de objetivos conscientes generados desde grupos de pensamiento avanzado, en los que se incluían algunas maestras que buscaban y defendían las luces de la Ilustración y los principios de la igualdad de oportunidades, el mejoramiento social y la independencia económica.

En general debido a las crisis económicas y sociales no hubo continuidad en las políticas del estado. La educación popular estuvo abocada a los constantes cambios de los gobiernos y se desarrolló en medio de intereses contrarios. Hubo momentos en que desde el estado se aplicaron reformas sociales y otros en que prevalecieron medidas contrarias al intento manifestado en algunos sectores de democratizar la enseñanza. Al aplicar sus acciones tanto los reformadores sociales como los maestros y maestras se movieron dentro de un campo de fuerzas en el que intentaban disputar una posición hegemónica. Tanto unos como otras pertenecían a una clase media interesada en redefinir el sentido de la nación y se movían en medio de una sociedad tradicional y de privilegios estamentales, cuya base era el peso que tenía el sistema de hacienda y un imaginario moral contrario a los cambios. Como manifestó posteriormente el maestro norma-

lista Nelson Torres (1951: 115) sobre la experiencia de esos años: “hemos visto cómo se pelea por los simples nombres, con un criterio de discriminación racial odiosa. Que los cholos no tengan el honor de llamar colegio a sus planteles, que se llamen institutos, escuelas, lo que sea”.³⁹ El señala: “hasta hoy deciden más en la conformación de los sectores educativos las fuerzas de la tradición institucional”. De hecho, en ese momento, el liberalismo había tomado un giro conservador, los elementos más progresistas se orientaban por las nuevas ideas del socialismo que aunque nunca llegaron a ser hegemónicas en el campo político (lo más cercano a esto fue la Asamblea de 1945, a la que me referiré más adelante) tenían peso en el campo cultural y, de manera más específica, en el de la educación.

Se ha generalizado la idea de que la escuela ha sido un factor determinante en la construcción de la nación, pero no hay que perder de vista que lo que llamamos nación, si bien permite integrar a sus miembros en términos de una comunidad imaginada de intereses, no siempre está en condiciones de superar las diferencias, muchas veces antagónicas, existentes a su interior. En realidad la mayoría de los aspectos relacionados con el funcionamiento del estado- nación se han definido al interior de campos de fuerzas y luchas por la hegemonía. En esa lucha los sectores sociales mantienen posiciones contradictorias, reinventan y resignifican sus discursos y modifican, de acuerdo a las circunstancias, sus prácticas. El papel de la escuela debe leerse, entonces como ya lo he manifestado, en varios sentidos: como protección estatal y proceso civilizador y de control, pero también como algo que se define internamente como resultado del juego de diversas posiciones interesadas en su desarrollo. Si esto es así, es necesario profundizar en el carácter de los diferentes proyectos en juego en el campo educativo de ese entonces (algo que rebasa los objetivos de esta investigación y sólo será tratado de paso) poniendo en cuestión la idea de un proyecto unificado surgido desde el estado en abstracto o desde los intereses de una sola clase. Se trató de un proyecto real pero también imaginado en el que entraron en juego una diversidad de intereses con posiciones contrarias, en enfrentamiento y negociación constantes. No se puede perder de vista, por ejemplo, la presencia de reformadores sociales que intentaron propiciar a través de la educación, un proyecto de ciudadanía más incluyente. Cuando el maestro Reinaldo Murgueytio

(1951:136) señalaba como un punto a favor de la educación de los normales el dar un carácter nacional a la educación y haber “extendido la cultura fundamental” a todos los rincones del país, aún de los parajes selváticos, dando en todo momento y a todos los grupos humanos la sensación de Patria, “una y grande” de hecho estaba proponiendo un proyecto de homogenización cultural. Pero no hay que perder de vista que lo hizo en el contexto de una sociedad que continuaba siendo de castas y privilegios estamentales, aunque había entrado a modernizarse. La incorporación de nuevos sectores sociales a la idea de nación podía contribuir a cambiar esas condiciones (Fig. 20). Cuando señalaba que el proyecto educativo nacional que ellos defendían dio “preferencia a la historia y la geografía nacionales, poniendo al Ecuador como epicentro del mundo y como término de comparación y de relación con otros países, pues era necesario dar a conocer a los ecuatorianos quienes somos y en que medio geográfico vivimos con la obligación de hacer Patria”, planteaba que era en oposición al “desconocimiento de nuestros valores nacionales y el complejo de inferioridad que caracteriza a la generalidad de personas de nuestras elites sociales” (Torres 1951: 111).



Fig. 20. *Caminitos de Luz*, libro de lectura de segundo grado.

Es posible que estos reformadores sociales se adscribieran a una concepción “integracionista” del estado nacional tradicional: un solo territorio, una sola lengua, una sola ley y en esa medida contribuyeran al desarrollo de acciones “civilizadoras”.⁴⁰ Sin embargo, me pregunto si en aquel momento era posible pensar en otro tipo de proyecto como el pluricultural. No hay que perder de vista que estos maestros propusieron una concepción de la educación inscrita en el orden del progreso pero concebida de manera integral, como proceso cultural complejo y con proyección social.

En la Revolución de 1944 conocida como “La Gloriosa” en contra del gobierno liberal de Arroyo del Río, bajo cuya presidencia se produjo la invasión del Perú y una cuantiosa pérdida territorial para el Ecuador, hubo una participación destacada de estudiantes, maestros y maestras. Precisamente en las manifestaciones y en la caída del presidente Arroyo del Río participó Alianza Femenina Ecuatoriana formada en 1938, entre cuyas dirigentes estuvieron maestras de izquierda como Virginia Larenas, María Luisa Gómez de la Torre, Raquel Verdesoto, Matilde Hidalgo de Prócel, junto a otras dirigentes como Nela Martínez.

Después de la Gloriosa se dictó una de las constituciones más interesantes en términos de participación social: la de 1945. En lo educativo contemplaba varios aspectos: la ampliación de la representación funcional de los educadores en el Congreso de 4 a 10; la educación debía conducir a hacer del educando un elemento socialmente útil; debía inspirarse en un espíritu democrático de ecuatorianidad y solidaridad humana; la obligatoriedad de la educación primaria y la erradicación del analfabetismo; en los planteles oficiales se establecía la obligación de proporcionar gratuitamente los materiales escolares y en las escuelas de las zonas con población india se debía usar, además del castellano, el quechua o la lengua aborigen respectiva; se debía dar prioridad a la educación técnica y se declaraba la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la estabilidad de los trabajadores de la enseñanza y la libertad de organización y participación en los asuntos directivos y administrativos de los institutos de educación, entre otros aspectos.⁴¹ Sin embargo al año siguiente, una vez proclamado dictador José María Velasco Ibarra con la alianza de sectores conservadores, se la derogó. Esta situación provocó la oposición de los movimientos sociales y del magisterio. Por constar entre las firmantes de una carta contraria a la dictadura de Velasco Ibarra, la maestra María Luisa Gómez fue destituida de su función. En una carta pública dirigida a Velasco Ibarra ella protestó por este hecho:

De los 24 años que he servido en el Magisterio Nacional, he pertenecido durante 21 años a la docencia del colegio Mejía. Una vida de maestra dedicada a cooperar en la gran tarea de la cultura ecuatoriana. Modesta vida, humilde obra, esfuerzo sin desmayo realizado con la más alta con-

ciencia de maestra y mujer...Estoy acostumbrada a cumplir con mis deberes de ecuatoriana con la misma responsabilidad con que he trabajado como maestra...Usted es el primero en ultrajar mi dignidad. Defiendo mi honor porque este no se compra, ni aún usurpando el más alto cargo de la república ya que hay valores humanos que son permanentes y eternos, inherentes al individuo, aunque usted los ignore.⁴²

Su voz refleja el clima de la época y la participación de algunas maestras en la vida pública. Es interesante destacar que esta misma maestra, años más tarde, colaboró con Dolores Cacuangó, dirigente indígena de la Federación Ecuatoriana de Indios, en la creación de escuelas para los niños indígenas de la zona de Cayambe (Fig. 21).



Fig. 21. María Luisa Gómez de la Torre con niñas de Cayambe. Fotografía: Rolf Blomberg. Archivo Blomberg.

Dolores Cacuangó había pedido a diversos gobiernos que fundaran escuelas en su comunidad, pero al no ser atendida creó la primera escuela en su propia casa (con su hijo de profesor) y luego tres escuelas más a cargo de maestros indígenas quichua-hablantes. María Luisa Gómez dio a los maestros apoyo pedagógico en cuanto a la planificación, los métodos para

el dictado de clases, la evaluación del rendimiento. Las escuelas se rigieron por los programas oficiales pero incorporaron conocimientos de su cultura: el cultivo de la tierra, el tejido, la confección de cedazos, etc. “Cuando los niños salieron de la escuela, se acabaron los líos (con los patrones). Ni más comisarías, ni más problemas en las cuentas. Porque ahí estaban los niños indios pendientes, para ayudar a los padres a hacer las cuentas”, expresó María Luisa Gómez en un testimonio (cita Rodas 2000:41)⁴³ También se sabe que puso a disposición de la educación indígena su escasa patrimonio de maestra jubilada: útiles, materiales, muebles y hasta una pequeña bonificación a los maestros indígenas. Tampoco perdía ocasión para gestionar entre amigos y autoridades beneficios para las escuelas: desayuno escolar, atención médica y mejoramiento de los locales.

La Constitución de 1945 fue reemplazada por la Constitución de 1946 con la que se puso fin a la educación laica como política exclusiva de estado. Uno de los aspectos más importantes en la polémica entre la educación laica y confesional desde comienzos de siglo había sido la libertad de cultos propugnada por el laicismo frente a la hegemonía de la educación católica. En 1946, en nombre de la “libertad de cultos” se proclama que la educación de los hijos era deber de los padres y al estado le correspondía facilitar ese derecho. Además se estableció que las municipalidades podían subvencionar a la enseñanza particular gratuita, lo cual dio pie a legitimar de nuevo la influencia religiosa en las escuelas y colegios del estado. Otro aspecto de la Constitución de 1946 que señalaba el retroceso del laicismo y del proyecto de los educadores laicos, es el hecho de que los diputados funcionales por la educación se redujeran de diez a tres, eliminando la representación de los educadores secundarios y primarios públicos: únicamente se elegía un diputado por la educación pública designado por las universidades, otro por la enseñanza privada y un tercero por las instituciones culturales. También se autorizó la creación de universidades particulares. En ese contexto, un año más tarde se fundó en Quito la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tampoco se exigió a la educación privada contribuir a la erradicación del analfabetismo o a la educación rural, aspectos que en años anteriores habían sido declarados prioridad del estado. Pero no se debe perder de vista, como Sinardet (1996) señala que la Constitución de 1946 expresó la influencia que durante esos

años siguió teniendo la Iglesia Católica y los sectores conservadores en la vida pública. También ratificó la realidad educativa de ese momento: a pesar de las reformas, la educación laica de estado no había avanzado lo suficiente. En el Informe Oficial de 1946 se menciona que de aproximadamente 3'000.000 habitantes ecuatorianos, sólo 200.000 niños asistían a la escuela". La capacitación de los maestros también siguió siendo insuficiente: "aproximadamente sólo el 25% del magisterio estaba integrado por normalistas".⁴⁴

Como se ve, las reformas educativas no fueron completas ni llegó a consolidarse el proyecto educativo de alfabetización masiva y democratización de la enseñanza. La "democratización de la enseñanza" solo se daría y no en forma completa, a partir de los años sesenta del siglo XX, con la reforma agraria, una mayor industrialización y modernización de la sociedad. Se trató de un proyecto de generalización de la alfabetización y de instauración del sistema educativo como un nuevo mecanismo de inclusión – exclusión de los distintos sectores sociales en la dinámica nacional. Si en 1950 como mencioné, el índice del analfabetismo era del 43%, en 1978 fue del 23 %. Pero aún en este caso, no hay que perder de vista que a pesar del discurso estatal, este proceso de incorporación no se dio en términos igualitarios. Para empezar, los recursos pedagógicos no estaban distribuidos del mismo modo en la ciudad y en el campo, en las ciudades principales que en las secundarias, entre las clases medias y altas y entre las populares. Tampoco los grados alcanzados en la escolarización eran los mismos. Por otro lado, las condiciones en las que acudían a la escuela los hijos de antiguas capas populares analfabetas o semialfabetas de origen campesino, carentes de una "herencia cultural" occidental eran distintas a las de los hijos de profesionales, profesores e inclusive artesanos de las ciudades. La utilización de un lenguaje "culto", "legítimo", fue privativo de unos sectores y no de otros. La incorporación a la escuela se produjo, en ese sentido, en condiciones desiguales.

En resumen, durante estos años (1924-1946) se produjeron cambios importantes en la vida del Ecuador orientados al crecimiento, diversificación y racionalización del estado, así como al desarrollo de nuevos dispositivos de manejo económico y social. En el discurso estatal se profundizó el proceso que había venido dándose desde la época liberal de dar visi-

bilidad a las mujeres y los niños como objeto de las políticas públicas. En ese contexto se emitieron leyes de seguridad social y protección a la madre y a la infancia y permitieron a las mujeres mayor incorporación a la vida pública. Asimismo, durante esta etapa se consolidó la educación laica, desarrollándose como campo sujeto a sus propias reglas de juego y se dio paso a la educación activa y nuevos aparatos y prácticas como la educación física, la higiene escolar, textos escolares, entre otros. Las innovaciones pedagógicas producidas por los y las educadoras relacionados con esta tendencia educativa, generaron nuevas formas de comportamiento entre los y las estudiantes, más acordes con la dinámica económica y social y la secularización de la vida social.

Los cambios que se produjeron en la esfera social y educativa estuvieron estrechamente relacionados con la ampliación del aparato estatal y productivo y con el desarrollo del capitalismo, pero también fueron parte de la acción de los actores sociales involucrados en los movimientos sociales y políticos, los cuales estuvieron interesados en promover una transformación en la organización del estado y la sociedad. En este proceso de innovaciones y de dinámica social y cultural jugaron un papel importante las nuevas clases medias emergentes, entre las que se encontraban las maestras. Si bien la actuación de ellas no fue hegemónica y se vieron sujetas a los límites mentales y sociales y a las condiciones propias de su época, crearon espacios de socialización y de trabajo que les permitieron desarrollar sus propias aspiraciones y generar nuevos comportamientos en sus alumnas, aspectos que van a ser tratados de manera más explícita en los tres próximos capítulos.

Notas:

- 1 Eloy Alfaro, su principal caudillo, fue asesinado en el año 1912 como parte de un complot en el que participaron tanto liberales moderados como conservadores.
- 2 Entre 1895 y 1912 el número de empleados públicos se elevó del 1 a 8% (Ayala 1994).
- 3 Caja de Pensiones, *Segundo Censo de Afiliados realizado el 30 de abril de 1935*, Quito, 1936, p.16.
- 4 Al respecto ver los trabajos de Arcos y Marchán sobre este proceso en Cotopaxi (1975), Barsky y Cosse (1981) en Pichincha y Carlos Arcos (1983) quien analiza el papel modernizador de la Sociedad Nacional de Agricultura.

- 5 El trabajo de Pablo Arturo Suárez (1934) y de los higienistas describen la pobreza que atravesaban todos los sectores sociales y fundamentalmente las capas populares. En esos años el promedio del ciclo vital era de 33 años, el índice de mortalidad infantil alcanzaba al 50% de los niños nacidos vivos y de aquellos que sobrevivían, solo el 25% llegaba a los siete años
- 6 Testimonio del normalista Gonzalo Rubio Orbe, en Jorge Gómez (1993:137).
- 7 En materia de salud, la Junta Central de Asistencia Pública fundó en 1933 el hospital Eugenio Espejo y en 1938 el hospital de niños Baca Ortiz. En 1937, bajo la dirección del Departamento Médico del Seguro Social, fueron fundados 11 dispensarios médicos y 25 dispensarios más entre 1938 y 1941.
- 8 AFL, Informe del Ministro de Agricultura, Previsión Social, etc. a la Nación en 1929-1930.
- 9 En términos medios los gastos estatales en bienestar social desde 1925 hasta 1950 representaron el 5.1 % del total del gasto público (2 puntos más con respecto al período 1895-24), según Linda Alexander Rodríguez (1992: 247-248).
- 10 Dentro de una serie de leyes encaminadas al intento de crear un estado de bienestar como la Ley de Contratación del Trabajo y regulación de la duración máxima de la jornada, se reglamentó en 1927, el trabajo de mujeres y menores.
- 11 En el Ecuador únicamente a partir del siglo XXI se ha producido la visibilidad de la “niña”.
- 12 AFL, Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1930 por el Presidente de la República Sr. Dr. Isidro Ayora..
- 13 Sobre la importancia de los nuevos saberes médicos y su influencia en la nueva identidad femenina ver para el Perú María Emma Mannarelli (1999).
- 14 *Últimas Noticias*, “Mil sucses en premios para madres que sepan cuidar a sus niños”, Quito, 15 de mayo de 1944.
- 15 AFL, MIM 1928, 1930. Al parecer este proyecto solo quedó en el plano del discurso.
- 16 BAEP “A la Nación”, Hoja Volante, Quito, 17 de julio de 1925.
- 17 Manuel María Sánchez (1882-1935) fue escritor de tendencia liberal, profesor de literatura y Ministro de Educación en varias ocasiones. Desde el Ministerio de Educación orientó la política educativa hacia la capacitación docente, una mejor organización del sistema escolar, el desarrollo de la formación técnica y científica (Paladines 2002:112).
- 18 De acuerdo a Emilio Uzcátegui (1981:295) los asuntos estudiados fueron: elaboración de un proyecto de Ley de Educación Primaria y Normal; organización de la Escuela Ecuatoriana; orientación que puede dar a la escuela ecuatoriana dentro de nuestras posibilidades para poner en práctica los principios de la educación activa; la escuela rural; cómo aumentar el número y mejorar la preparación del personal docente primario, entre otros aspectos.
- 19 Adolfo Ferrière fue el primer director del Bureau Internationale des Écoles Nouvelles y profesor del Instituto Jacobo Rosseau de Ginebra y formuló, sobre la base de reflexiones y observaciones prácticas, los 30 principios básicos de la educación activa. Estas fueron difundidas en América Latina a través de conferencias que influyeron en los maestros y alumnos de esa época.
- 20 El colegio Vicente Rocafuerte de Guayaquil organizó el I Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria (1941) y el colegio Mejía de Quito el II Congreso de Educación Secundaria (1947).
- 21 A partir de 1929 comenzó a funcionar la Asociación General de Maestros del Ecuador y en 1938 el Sindicato Nacional de Educadores Ecuatorianos.
- 22 Uzcátegui (1981:286-292) cita la creación de alrededor de treinta revistas educativas creadas en la primera mitad del siglo XX, aunque muchas de ellas de escasa duración.
- 23 Sobre la implementación de la gimnasia en la escuela boliviana ver Françoise Martínez (1999).
- 24 AFL, MIM 1928 1, Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al

- Congreso de 1928. En este año (1928) se organizaron cursos de educación física pedagógica en Quito, Bahía, Portoviejo, Guayaquil, Jipijapa y Machala en los cuales participaron más de 600 profesores de primaria y secundaria.
- 25 Este hecho se produjo antes de la guerra con el Perú y de la firma del Protocolo de Río de Janeiro (1942) que legitimó la pérdida territorial. A partir de ese momento, al contrario que en la etapa anterior, la beligerancia con el Perú constituyó un medio de cohesión y de sentido patrio ecuatoriano.
 - 26 AFL, MIM 1928, 1, Informe del Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, etc. presenta a la Nación en 1930.
 - 27 Se la encuentra en muchos textos escolares. Fue creada por el maestro y estadista Manuel María Sánchez.
 - 28 AFL, MIM 1928, 1, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación en 1930.
 - 29 Al comienzo el desayuno escolar atendió únicamente a 722 niños en Quito, pero en 1931 cubría una población de 11.048 niños. En un informe de 1933 se afirma que se ha extendido hacia todo el país, con excepción de la provincia de Esmeraldas. Estas acciones estatales se vieron acompañadas por la iniciativa particular tanto desde el ambiente secular como católico. Como ejemplos se pueden citar el comedor de niños auspiciado por la benefactora jesuita María Augusta Urrutia (1932) así como el comedor escolar gratuito implementado con el dinero de su jubilación por el educador normalista Leopoldo Chávez (1933).
 - 30 AFL, MIM 1933, 2, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación.
 - 31 AFL, MIM 1933, 2 Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1933.
 - 32 Estos temas también eran planteados por los intelectuales desde otros campos como la literatura.
 - 33 El texto del que extraigo estas citas es de una edición relativamente reciente: *Curso Elemental de Lectura*, Colección Lasalle, Quito, 1964.
 - 34 Emilio Uzcátegui, (1951: 267-286) se refiere de manera exhaustiva a los textos escolares que publicaron los maestros laicos como parte de la implementación del laicismo y la educación activa.
 - 35 En la carátula de *Semillitas*, se dice que fue elaborado por profesores normalistas de acuerdo con el sistema de enseñanza globalizada, previa prolija experimentación y adaptación de los métodos preconizados por las escuelas nuevas. También consta la resolución del Ministerio de Educación, del 4 de junio de 1938, en que recomienda ampliamente el empleo del libro y adquiere una cantidad de ejemplares para distribuirlos entre los planteles primarios de la República.
 - 36 También llega a la misma conclusión Sonia Fernández Rueda (1999) aunque no coincido en cuanto a su generalización de que todas las imágenes socavan los aspectos étnicos.
 - 37 BAEP, *Instrucción Moral y Cívica para quinto grado, conforme a los últimos programas*, Colección LNS, Ed. Don Bosco, Cuenca, 1954, p.15.
 - 38 Para el caso de Colombia ver Javier Sáenz Obregón, et. al. (1997: 24).
 - 39 Posiblemente hacia alusión a la denominación colonial de “colegio” accesible sobre todo a las elites.
 - 40 Ver al respecto las citas de Paladines (2002:173) y Sinardet (1996:100).
 - 41 Referencias amplias al respecto pueden verse en Uzcátegui (1951:199-200), Sinardet (1996: 52-59).
 - 42 BCBCE, *El Día*, “Carta Abierta”, Quito, 27 de abril de 1946.
 - 43 Rodas (1998) menciona que estas escuelas se mantuvieron por 15 años hasta que la Junta Militar de Gobierno, en 1964, las clausuró por considerarlas “un foco de comunismo”.
 - 44 AFL, MIM 1946, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1946.

Segunda parte
Maestras y esferas públicas

Capítulo 4

La educación de las maestras: el Normal Manuela Cañizares

En los capítulos anteriores se ha mostrado en qué medida las condiciones de modernización económica, política y cultural generadas por los gobiernos liberales y postliberales, favorecieron la inserción de las mujeres en la vida pública, así como los límites de ese proceso (Ayala 1999). Al mismo tiempo se ha señalado que esto no fue efecto mecánico de la acción del estado, sino un proceso en el que fue fundamental la acción de los agentes y, en este caso particular, de las mujeres. En este capítulo se hará referencia a la formación de las maestras y cómo ellas se involucraron en la construcción de una nueva imagen de maestra y de mujer moderna. Se incorporará la noción de *habitus* desarrollada por Bourdieu (1991a:91) para dar cuenta del conjunto de disposiciones y esquemas mentales y corporales a partir de las cuales se organiza la acción educativa. Pero lo que particularmente me interesa no está relacionado tanto con la reproducción de estos dispositivos y la reafirmación a través de ellos de una relación de dominación mediada por el *habitus*, sino examinar el juego entre lo que se reproduce y lo que se modifica por la acción de las maestras. También se utilizará la noción de “presentaciones en público” desarrollada por Goffman, a los procesos que aparecen como civilizatorios, pero que deben ser analizados de manera concreta, así como a la noción foucaultiana retomada por Butler (1997) de sujeto para comprender la formación de una nueva subjetividad y a la vez de un proceso de sujeción de las mujeres.

El Normal Manuela Cañizares

El proyecto de la fundación de un normal para mujeres data de 1899 cuando el ideólogo liberal José Peralta, Ministro de Instrucción Pública, solicitó al Congreso se asignen fondos para los institutos normales que proyectaba fundar: dos en Quito, uno en Guayaquil y otro en Cuenca. En ese mismo año celebró un contrato con el norteamericano Thomas Wood para que contrate en Chile o Norteamérica seis profesores para las escuelas normales próximas a fundarse “sin escatimar sueldos ni gastos a fin de obtener pedagogos competentes y adecuados”.¹

La inauguración de los normales fue en 1901. En el discurso inaugural del primer Instituto Pedagógico de Señoritas -futuro normal Manuela Cañizares- el 14 de febrero de 1901, el líder de la Revolución Liberal Eloy Alfaro señaló que con ello veía realizado uno de los mejores y halagadores anhelos: “dilatarse los horizontes en que debe funcionar la mujer con una educación más extensa y sólida, pero más práctica, más propia para el desenvolvimiento de sus facultades intelectuales, más adecuada a las condiciones de la vida moderna y más en armonía con las exigencias del bienestar personal”. Después de plantear que era deber del gobierno liberal allanar los obstáculos que se oponían al libre ejercicio de las fuerzas para la consecución de sus elevados fines y el mejoramiento de la sociedad y de la familia, dijo:

Yo espero que el nuevo plantel que hoy inauguramos, ha de producir no muy tarde los más ricos frutos; y abrigo la más firme convicción de que las señoritas ecuatorianas, sobre todo las jóvenes desvalidas, las que viven en el aislamiento por su baja fortuna, han de encontrar en este establecimiento un asilo provechoso, no sólo para alcanzar en él una educación completa que les procure una vida más independiente y lucrativa, sino también para sustraerse a la miseria y a todas las consecuencias de la ignorancia o de una educación por demás rutinaria y nada práctica, como la que ahora ha recibido el bello sexo, digno por mil títulos de mayores respetos y consideraciones sociales.²

Existe en el discurso cierto tono moral que remite a antiguos códigos: el instituto como “asilo para la mujer desvalida” pero también se observa un

énfasis en la educación como factor importante del desenvolvimiento intelectual y del trabajo de la mujer, como un aspecto que le posibilite mayor autonomía y bienestar, aunque dentro de los límites de su condición de género. Se trata de un discurso político, orientado a provocar efectos políticos, pero que recoge parte del pensamiento liberal con respecto a la educación de las mujeres. El Instituto era concebido como un centro de amparo de las mujeres desvalidas, en el sentido de desprotegidas de un círculo de relaciones, de una fortuna; el estado pasa a asumir funciones protectoras, orientadas a su formación, pero lo hace de acuerdo a patrones modernos (una educación no rutinaria y práctica) y a los requerimientos de la vida moderna.

De acuerdo a varios testimonios, el normal femenino constituyó para el líder de la Revolución Liberal la carta de presentación más valiosa y un medio de contacto humano con la población. Entre leyendas que son parte de la tradición de las familias laicas, la educadora normalista y rectora del Manuela Cañizares en 1981, María Luisa Salazar, relata la historia de su madre también normalista: “Antes de que Eloy Alfaro fuera presidente, el general Terán del ejército montonero recibió ayuda de mi abuela, una viuda joven madre dos niñas, cuando con su ejército pasó por su quinta en Patate. Eloy Alfaro lo supo y envió a mi abuela una nota en la que le agradecía y le pedía que viniera a Quito. Cuando fue le dijo:

Va a abrirse un colegio y quiero darle la oportunidad de que sus hijas se preparen. Las mujeres en el futuro tendrán que ser mujeres cultas, no solo los hombres, sino también las mujeres. Mi abuela abrió muy bien los ojos y decidió educar a sus hijas en el Normal a pesar de que su familia conservadora le recriminó: “vas a perder todo, te has unido al liberalismo, si vas a educar a tus hijas sin Dios entonces es necesario que te despidas, nosotros no te reconocemos”. Esta historia también se repitió en su familia: Mi mamá quedó sola y nosotros somos ocho hermanos, todos nosotros alcanzamos la educación que mamá esperaba.³

Es sugestivo constatar que la educación de las mujeres como recurso de independencia económica y posibilidad de una vida digna unió la historia de las mujeres laicas con la imagen mítica de Eloy Alfaro. Otro relato pone de manifiesto el mismo sentido:

Cuando Alfaro fue presidente en mayo de 1901 llegó a la población de Atuntaqui. Esta visita era parte de la gira que realizaba a las provincias de Imbabura y Carchi. Los pocos liberales y los niños de las escuelas recibieron al Viejo Luchador. Mi hermana María Angélica Idrobo, una niña de 11 años, pronunció el discurso de salutación a nombre de los niños del lugar y luego entregó un ramo de flores. El discurso emocionó sobremedida a Eloy Alfaro, quien acarició la cabellera y las mejillas de la niña, le puso sobre la silla del caballo y recorrió con ella un trecho de la población. Al despedirse el General elogió la vivacidad de la niña y le pidió a nuestro padre – que era el maestro del pueblo- que cuando la niña terminara la educación primaria, le enviara al Instituto Pedagógico de Señoritas con una beca. Este hecho quedó en el alma de María Angélica, la que desde ese día soñó con ingresar a ese instituto (Idrobo 1962:10).

La creación del Instituto Pedagógico de Señoritas permitió que las mujeres de sectores medios se capaciten y se incorporen al magisterio nacional como profesionales.⁴ No hay que olvidar que las mujeres habían cumplido funciones como maestras o como institutrices desde el siglo XIX, pero su formación era en gran medida autodidacta, limitada y no reconocida. Posteriormente, la presencia de las misiones pedagógicas y la profundización del positivismo (fundamentalmente el herbartismo, el neoherbartismo y la educación activa) como sistema pedagógico amparado por el estado liberal y los gobiernos que lo sucedieron, contribuyó a incorporar a las mujeres a la educación en general y al magisterio primario en particular, a las corrientes modernas del pensamiento y a la práctica educativa. Lo interesante es que ese proceso se produjo dentro de un campo de acción y de pensamiento avanzado.

Las misiones pedagógicas que no solo llegaron al Ecuador sino a otros países de América Latina, influyeron en la modernización de la enseñanza. Aunque en el Ecuador desde finales del siglo XIX se habían producido ciertas innovaciones de acuerdo a la escuela moderna, posiblemente el régimen liberal necesitó del aval de profesores extranjeros que apoyaran la formación de los normales en un medio en que el profesorado estaba compuesto fundamentalmente por religiosos católicos.⁵ La primera directora del Instituto Pedagógico de Señoritas fue la norteamericana Alice Fisher, quien en el discurso inaugural se refirió a los aspectos que ella con-

sideraba centrales en el trabajo pedagógico: la erudición y la preparación científica del profesor, el amor hacia los alumnos y una vida ejemplar: “ningún hombre ni mujer entrará aquí como preceptor o preceptora, cuyo carácter y vida no sean modelos dignos de ser copiados por los jóvenes”.⁶ El discurso de la subdirectora Rosina Kinsman, quien había estudiado en Chile y formado allí los primeros kindergarden, estuvo inscrito en la corriente de la escuela nueva. Ella se refirió a las corrientes pedagógicas más adecuadas para el desarrollo del niño: “para cultivar todos sus sentidos, que sirven para hacerle pensar por sí mismo, para despertar su curiosidad legítima para conocer todo lo que hay en el mundo e infundirle amor al saber”. Los autores que cita son el suizo Pestalozzi y el alemán Froebel “cuyos métodos se conocen bajo el nombre de kindergarden”.⁷ En cuanto a los métodos menciona el sistema concéntrico, que consistía en el estudio simultáneo de las asignaturas que debían corresponderse entre sí. También presta atención particular al trabajo manual educativo y al estudio de la naturaleza. En la práctica educativa el normal femenino (al igual que el masculino) al comienzo tuvo obstáculos para funcionar. Pocos meses antes de iniciarse, el personal norteamericano contratado, “no tenía nada que hacer, por falta completa de alumnos” (Reyes 1967: 221). No se puede perder de vista que el personal extranjero contratado, además de plantear innovaciones pedagógicas, era protestante lo que en el ambiente profundamente católico de esa época generaba resistencias. De acuerdo a los testimonios, las jóvenes que comenzaron a asistir al normal eran recriminadas como ateas e inmorales. Además, recién se iniciaba el debate respecto a la educación laica, y la posición de los agentes de ese proceso aún era débil. Para que el normal empezara a funcionar se fusionaron cuatro escuelas de gobierno y sus directoras pasaron a formar parte del personal docente. A pesar de los obstáculos, en 1905 y bajo la dirección de otra pedagoga norteamericana, Rebeca de Compton, se graduaron las primeras siete maestras normalistas, entre las que se destacaron Mercedes Noboa y María Luisa Cevallos (Herdoíza 1951:270). En 1906 la Misión Americana terminó su contrato y luego de un paréntesis, asumió su trabajo la primera Misión Alemana (1914). Helene Sohler y Eleonora Neumann fueron dos maestras que influyeron en sus alumnas. Helene Sohler fue profesora del Real Instituto de Rotemburg. En el nor-

mal tuvo a su cargo la dirección de la escuela modelo y enseñó metodología y pedagogía. Eleonore Neumann fue profesora de colegios secundarios en Berlín, así como del Instituto Normal de Burpleinfurt y en el normal enseñó metodología, dibujo y gimnasia. Aplicaron como los demás miembros de la Misión, la pedagogía herbatiana. Una alumna de la primera Misión Alemana, Lelia Carrera, dice en una entrevista a propósito de los profesores alemanes:

Cambiaron completamente toda la metodología de trabajo que se tenía, tanto en la primaria por medio de las alumnas maestras, como en la secundaria. Dieron importancia al razonamiento, a la investigación, dejando de lado todo lo posible el memorismo, el acopio de datos o los dictados que hacía el profesor, pidiendo un trabajo personal a los alumnos. Cada materia tenía su propia metodología de acuerdo a las necesidades y el reto era hacer una transformación de los métodos pedagógicos memorísticos a una nueva visión en las distintas asignaturas. Recuerdo sobre todo matemáticas, ciencias físicas, ciencias biológicas.⁸

La visión sobre otra profesora, Eleonora Neumann, quien también fue rectora del Manuela Cañizares en 1920, era de una persona seria y exigente: "...ella se preocupaba por sus alumnas siendo sumamente exigente en el trabajo". Los testimonios señalan que fue modesta, sencilla, que formó muchas mujeres para la escuela pero ante todo para el hogar, ya que también enseñaba costura y economía doméstica. También se dice: "a su delicadeza y refinamiento, que fueron el sello de su personalidad, unía el rigor para sancionar toda falta disciplinaria, teniendo especial esmero en evitar que las alumnas emplearan maquillajes y más artificios que dañan la gracia natural de la joven estudiante" Y frente al medio: "Fue amante de la naturaleza; por eso fomentó con obligatoriedad las excursiones que las realizaba, a veces, en la noche para inducir a sus alumnas a gozar de las bellezas que ofrecen las noches plenilunares..."(Valera 1951:483). Según las entrevistas, ella llegó a compenetrarse con sus alumnas a tal punto que cuando algunas tuvieron contradicciones con profesores de la segunda Misión, ella se puso de parte de sus alumnas.⁹

Se asiste a un proceso de asimilación de nuevos modelos de comportamiento posiblemente rígidos y puritanos, pero también prefiguradores

de una subjetividad distinta. Esta nueva disposición sobre el cuerpo, sobre el acto formativo mismo, influyó en las futuras maestras.¹⁰ La imagen de esta maestra alemana es la de una mujer exigente, rigurosa y al mismo tiempo amable pero posiblemente distante, interesada en desarrollar un nuevo tipo de actitud corporal y de sensibilidad entre las estudiantes, capaz de impartir una guía, un magisterio: todo un juego de actitudes y comportamientos a partir de los cuales se fabrica lo que se llama la autoridad pedagógica (Bourdieu 1999: 69). Otra ex-normalista señala que esa nueva disposición corporal así como el proceso de adquisición de hábitos pedagógicos, fueron sometidos a una vigilancia constante por parte de las maestras alemanas. En las clases prácticas que las alumnas de los últimos años daban a las niñas de las escuelas primarias anexas al Manuela Cañizares, se ponía mucho énfasis en el comportamiento:

Quando comenzábamos a dictar la clase, entraban. Eran rigurosísimas. Teníamos que estar estándar en todo: el vestido limpio, el delantal que no tenga muchos botones para que no se distraigan los alumnos... en fin todo era perfección...¹¹

Se trataba de una suerte de teatro pedagógico en donde las actuaciones se definían en cada presentación. Siguiendo a Goffman, para quien los individuos están en condiciones de guiar y controlar hasta cierto punto, como en un escenario, las impresiones que los demás se forman de ellos”, considero la acción pedagógica como una actuación teatral. Posiblemente al principio las representaciones eran cuidadosamente elaboradas para servir de modelos de actuación, pero con el tiempo esos comportamientos se incorporaban al cuerpo, se volvían “naturales” (cita Hannerz 1993:232).¹²

Una discusión que se planteó en años posteriores fue sobre si esa forma rígida en la formación de los hábitos pedagógicos entre las normalistas era la más adecuada. En 1932, siendo directora Eudofilia Arboleda (Fig. 22) quien también se graduó en el Manuela Cañizares y fue becada a los Estados Unidos, introdujo innovaciones en el sentido de la disciplina. En su informe de labores dice: “este tiempo ha sido un año de transición, entre la disciplina rígida observada en años anteriores y la disciplina consciente y voluntaria que debe existir en alumnas que se preparan para ser

futuras educadoras. Debo si, confesar, que puedo haberme equivocado al querer implantar este sistema de disciplina, pero juzgué llegada la hora de desterrar la disciplina nacida del miedo y permanezco fiel a mi criterio del verdadero concepto de disciplina” (Arboleda 1932 cita Herdoíza 1951: 276). Retomando a Norbert Elías (1995) se puede hablar de cambios en las estructuras de sensibilidad desde adentro, en lugar de hacerlo a partir de coacciones externas. Uno y otro tipo de acción disciplinaria no eran en todo caso externas. Para desarrollar actitudes y comportamientos como los señalados, las maestras debían tener una vigilancia constante pero también una auto vigilancia. Esto estaba relacionado con la acción pedagógica pero también con la necesidad de “manejar las impresiones” y generar una nueva imagen de sí mismas.



Fig. 22. Revista *Magisterio Ecuatoriano*.
Quito.

Las revistas de gimnasia¹³

Un recuento de la enseñanza de gimnasia en el Ecuador muestra que esta fue incorporada a la enseñanza escolar a principios del siglo XX, época en la cual primaron los ejercicios militares. Esta situación también se produjo en otros países de América Latina como Argentina donde esta “huella militar” en la educación física permitió además, prefigurar una diferencia marcada sobre los roles de género: por un lado, entrenar a los futuros militares ciudadanos de la nación y, por otro, moldear a las futuras esposas y madres (Scharagrodsky 2001). El ambiente de guerra existente en el mundo y la idea de que la educación preparaba a los individuos para salir victoriosos en la lucha por la vida, al parecer, influyó en este hecho. Aunque en el Manuela Cañizares y las escuelas laicas las niñas empezaron a realizar ejercicios gimnásticos, no sucedió lo mismo en los centros católicos: “un falso concepto de pudor femenino hacía fuertes resistencias para que la gimnasia penetrara” (Sarem 1926:11).

Con la llegada de la Misión Pedagógica de 1914 comenzó otra etapa en la educación corporal en la que prevalecieron las revistas de gimnasia. Eleonore Naumann y Franz Warzawa fueron los profesores de gimnasia en los institutos pedagógicos femenino y masculino y los primeros en introducir estas presentaciones públicas de educación física en el país. Estas revistas constituyeron medios de representación pública del laicismo que incorporaban una estética distinta a la de los ceremoniales católicos. Se dice que cada vez que se presentaban revistas de gimnasia, maestros y discípulos recibían ovaciones entusiastas: “El público espera con ansia su presentación. Armónicos conjuntos de muchachos y muchachas desfilan airosos y elegantes por las pistas del Juan Montalvo. Los ejercicios se realizan con precisión y ritmo. El personal de educandos de ambos planteles, seleccionado y numeroso, constituye el orgullo de la educación laica” (Sarem 1926:12).

Posiblemente este tipo de rituales no eran ajenos al espíritu alemán transmitido por las misiones. La gimnasia había servido de base a la formación del sentido nacional particularmente en Alemania.¹⁴ Sin embargo, habría que analizar la influencia que este tipo de enseñanza tuvo en nuestro medio. Se dice que coadyuvaba a la educación de la voluntad, la forta-

leza muscular y la audacia para vencer el miedo y la fatiga, pero también que el sistema disciplinario de estos profesores muchas veces fue criticado por el profesorado nacional por ser demasiado agresivo y fuerte (Gómez 1993). De hecho, asistimos a un acto público prefigurador de una nueva estética que incluye un cuerpo más enérgico y saludable, pero también a un acto disciplinario. La repetición de movimientos regulares, acompasados o rigurosos coadyuvaba de hecho a un disciplinamiento y regulación del cuerpo. Pero ¿qué sentido tenía? Algunos estudios que parten de una visión foucaultiana del poder han señalado el papel de la gimnasia como factor de dominación y control social (Scharagrodsky 2001). No se puede perder de vista, sin embargo, que si bien la gimnasia llevaba implícito un control del cuerpo, también posibilitaba su potenciación. Como lo precisa Judith Butler partiendo del pensamiento de Foucault, el proceso de formación del sujeto es paradójico: por un lado, el sujeto se somete a un poder (el del disciplinamiento y control) pero también ese poder se constituye en parte de su ser: depende de él para su existencia y lo forma.¹⁵



Fig. 23. Carola Castro, campeona bolivariana en 1938 y 1939. Archivo personal Carola Castro.

Por eso legítimo preguntarse: ¿qué pasó con los actores? ¿Acaso esos movimientos que contribuyeron a cambiar las actitudes corporales, no produjeron nuevos sujetos?

Todos los años se llevaron a cabo este tipo de actividades las que junto a las veladas artísticas, los debates y las exposiciones, constituyeron la imagen pública del laicismo. Fue la construcción de una nueva imagen estética tanto física como moral: cuerpos airosos, elegantes y disciplinados.

Esta imagen era parte de la acción de la nueva escuela que tuvo como objetivo formar hombres y mujeres dinámicos más acordes con el proyecto liberal de secularización de la sociedad y de la construcción de una nación moderna, pero a la vez fue un proceso de recreación de los propios sujetos. Al parecer, el arte coreográfico desarrollado por la profesora Neumann en el normal femenino influyó en maestras como María Angélica Idrobo, Elena Mendizábal, Carola Castro y otras maestras.

A partir de la segunda década del siglo XX la educación física tomó otras características. Se llevó a cabo una gimnasia pedagógica, basada en las características fisiológicas de los niños, que estaba unida a la higiene corporal y a la biopolítica. Ya me referí en el capítulo tres al desarrollo gimnástico llevado a cabo por el profesor sueco Wellenius contratado por el gobierno del movimiento Juliano (1925) y quien desarrolló este tipo de gimnasia educativa. De acuerdo a Sarem (1926) esta no tenía como finalidad obtener una voluminosa y fuerte musculatura que signifique la ostentación de un exagerado desarrollo en la potencialidad física de los individuos, sino provocar la acción de los centros sensoriales y vasomotores en forma tal que progresivamente vaya perfeccionándose nuestro sistema funcional orgánico para integrar así la vitalidad de todos los elementos histológicos que integran al ser humano. Sin embargo, se debe destacar que este no fue un movimiento sin precedentes: un discípulo de la primera Misión, Luis Felipe Castro, había sentado las bases de la gimnasia-fisiológica desde años antes. Precisamente, la alumna más destacada del profesor Castro fue su hermana Carola (Fig. 23), campeona bolivariana en 1938 y 1939 cuando aún era alumna del Manuela Cañizares y quien posteriormente aplicaría sus conocimientos pedagógicos en el colegio 24 de Mayo.¹⁶ Sin embargo, en este tipo de representaciones públicas también se puso énfasis en el elemento estético:

En este año se empieza a dar un valor preponderante a la estética en el trabajo físico de las adolescentes, se realizan presentaciones públicas para hacer ambiente social y pedagógico. Alcanza verdaderos relieves la educación física, se incrementan el deporte y el atletismo, en forma organizada. Se practican basket-ball y volley-ball. Hay competencias públicas de basket con el equipo femenino del colegio “Mejía”, que era su más fuerte rival. Se realiza un pentatlón con el normal “Rita Lecumberry” de Guayaquil, las pruebas son varias: carreras de velocidad y vallas, saltos alto y largo, lanzamiento de la jabalina, etc. En todas estas manifestaciones el colegio recibe galardones y premios (Herdoíza 1951:272).

Aunque se destacó que paralelamente con el desenvolvimiento de la salud se aspiraba a imprimir en los educandos un sello indeleble de gracia y elasticidad en todos los movimientos y actitudes, se trató de poner énfasis en los fines pedagógicos y educacionales. No se puede conocer a ciencia cierta el alcance de este tipo de educación física. Al menos podemos inferir que hubo una combinación de los dos aspectos (el pedagógico con el estético) al conocer una nota del diario *El Comercio* del año 1933:

El 22 de mayo se presentó en el estadio del colegio Mejía una espléndida Revista de Gimnasia Educativa del normal Manuela Cañizares. Después del desarrollo del programa y a título de comentario deberíamos denominar CLASE MODELO de gimnasia educativa, antes que revista; en efecto: ejercicios de balanceo con fines exclusivos de fortalecimiento a determinados grupos de órganos, en consonancia con el fisiologismo femenino. Cumplía con un precepto de gimnasia moderna: movimiento de onda inclinándose en un vértice y terminando en un círculo de grandes proyecciones. En la ejecución de la revista las estudiantes revelaron posesión del asunto, demostrando que la uniformidad de los movimientos es la resultante de la práctica cotidiana de la gimnasia (cita Herdoíza 1951:277).

En este caso lo que condicionaban los ejercicios gimnásticos eran los elementos pedagógicos y la higiene corporal. En esta línea, en 1936 el Ministerio de Educación destacó la importancia de una educación física que se acondicione a cada tipo de edad y sexo, incluyendo un acápite sobre la educación física dirigida a las distintas profesiones y a la educación física femenina, cuyos objetivos estéticos (la gracia y la belleza de la

mujer) debían estar dirigidos primordialmente a “hacer una mujer sana, vigorosa y armoniosa, es decir una mujer que sepa sentir la necesidad del ejercicio físico, para que así alcance a sus hijos una vida sana y feliz”.¹⁷



Fig. 24. Revista de Gimnasia. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

También constituyó una innovación en este campo la incorporación de la puericultura al currículum del Manuela Cañizares en 1928 (Fig.25) aunque ese aspecto ya formaba parte del debate educativo desde años antes (León 1920). Al comienzo, el profesor fue el Dr. Carlos R. Sánchez, quien publicó un texto de enseñanza (1928) y luego fue maestra de esta materia Matilde Hidalgo de Prócel quien en 1924 logró convertirse en la primera médica ecuatoriana (Estrada 2004). Si bien, de acuerdo a lo que analicé en el capítulo tres, este tipo de conocimientos estaban inscritos en un tipo de preocupación por la vida, propia de la biopolítica (Foucault 1987) también permitió a las mujeres iniciar un mayor conocimiento y control sobre sus cuerpos.



Fig. 25. Clase Práctica de Puericultura en el Colegio Manuela Cañizares. Fotograma de Ecuador Noticiero, dirigido por Manuel Ocaña en 1929. Cinemateca Nacional.

El modelo de maestra



Fig. 26. Revista *El Magisterio Ecuatoriano*. Quito.

Uno de los aspectos importantes de la labor de los normales fue la generación de un modelo de mujer y maestra distinto a los anteriores. Esto se expresaba en la formación de modelos o referentes y que se ponía en evidencia no solo en aspectos formativos y dispositivos morales, sino en una gestualidad y en una postura física.

En el caso del Manuela Cañizares, la imagen de las maestras formadas bajo las misiones alemanas era rígida pero a la vez un ejemplo a seguir:

La imagen que yo tengo de la Srta. Lelia Carrera, (formada por las misiones alemanas) era de una persona muy respetable, así la consideraba yo. Era imponente. Nunca le escuché a ella una palabra descomedida y menos agresiva, pero evidentemente era rígida, muy rígida...¹⁸

Posteriormente, las maestras normalistas que se graduaron en los años 30 y 40 parecen haber puesto énfasis en una formación diferente a los dictados de las profesoras alemanas, más flexible y abierta que aunque cultivaba el sentido de autoridad y una actitud corporal dirigida a ella, evidentemente no tenía la rigidez anterior: “La siguiente generación de profesoras me parece que no recibió ese influjo directo... De ellas no puedo decir nada negativo, más bien las recuerdo con mucho afecto y deben haber influido en mí en esa etapa formativa para tener una mentalidad abierta. Podíamos ahí discutir, hablar, hacer las bromas que son tan frecuentes en esa etapa, a veces irreverentes, pero no había nadie que nos prohibiera...”¹⁹

El cultivo de características que daban lugar a una autoridad pedagógica y a un nuevo tipo de mujer se hacía presente en una postura corporal:

Ellas desde primer curso impregnaban el prototipo, el modelo, el paradigma de cómo tiene que ser una maestra, yo nunca me olvido, desde la manera de pararse, la manera de hablar, el porte mismo de la maestra, que es ejemplo, que es espejo para todos: ustedes tienen que darse cuenta que van a ser futuras maestras y desde ahora, desde primer curso ustedes tienen que pensar en reflejar lo que es la imagen de una maestra”; eso nos decían todos los días...²⁰

Pero, ¿cuál era la imagen de la maestra?

De esa maestra que debía ser el ejemplo, debía ser el modelo, debía ser una maestra humana, una maestra bien preparada, que llevaba el proceso educativo con una claridad y una metodología, una didáctica con toda la claridad, que le haga interesante, que le haga amena, que le de un clima de confianza, que le involucre al estudiante en el hecho educativo. Entonces, si eso nos decían todos los días desde primer curso, cuando llegamos a cuarto curso, cuando éramos observadoras en las escuelas anexas que teníamos en el colegio, entonces ya íbamos correlacionando todo lo

que en teoría nos decían las maestras y cómo debíamos proyectarnos en las aulas; quinto curso ya debíamos realizar estas prácticas, sexto curso igual, rotando en cada una de las escuelas, en los colegios. De tal manera que nosotras...es cierto que teníamos nervios de ponernos al frente de un público, pero esos ejemplos fueron formidables, porque nosotros cuidábamos todos los detalles que debían dar una demostración al grupo de niños, de niñas, de que la maestra es el ejemplo en todo, en todo... en la puntualidad, en la responsabilidad, en el orden, en la presentación. La maestra debía estar atenta en miradas, en gestos, en actitudes de las alumnas. Yo creo que asimilamos esos ejemplos de nuestras maestras, yo creo que también fui una buena estudiante, fui presidenta del Consejo Estudiantil, fui la mejor egresada del Manuela Cañizares.²¹

A partir de ese ejemplo y de esa actitud corporal las maestras se recrearon a sí mismas como maestras y mujeres modernas. Ese empaque formal, distante, solvente, con ese sello de autoridad, fue parte de la construcción de la imagen de las mujeres laicas. El lenguaje del cuerpo como forma de comunicación no verbal, se sirve fundamentalmente de la expresión del rostro, de la mirada, de los gestos, de la postura y de los movimientos. A su vez, para comunicarse, el lenguaje del cuerpo emplea la indumentaria. El vestuario, más que proteger el cuerpo, constituye su expresión, una extensión de sí. A través de elementos de la indumentaria nuestras percepciones se prolongan, creando imágenes y percepciones que van más allá de la propia figura (Squicciarino 1990). En este sentido algunas maestras tuvieron una manera especial de ser y de comportarse, que se expresaba en su vestido y en sus gestos y que mostraba un prototipo, una imagen pública de sí mismas. Me voy a referir a una destacada maestra del Azuay, graduada en el Manuela Cañizares y que luego fue un paradigma pedagógico en la ciudad de Cuenca:

La Srta. Dolores J. Torres caminaba siempre sola. Su rostro moreno era serio y su mirada tenía una mezcla de severidad y tristeza. Llevaba el pelo recogido en moño. Ya lucía canas. Sus trajes eran oscuros y bajos. Casi le llegaban al tobillo. Eran o bien vestidos plisados tanto la blusa como la falda o bien vestidos sastre. Llevaba una pequeña cartera y algún libro en

la mano. Lo que más me llamaba la atención eran sus zapatos, generalmente negros y atados con cordones. Esos zapatos diferían de cuantos zapatos usaban las señoras de la época que gustaban de zapatos llamativos, con tacones altos y de variados colores, haciendo juego con sus trajes...

Una imagen austera, seria, casi estoica. Según la autora de otro relato, cuando ella se graduó cumpliendo los deseos de su padre de “convertirse en otra Dolores Torres” éste le obsequió un fino traje sastre negro y una cartera pequeña para que luciera en los desfiles junto a sus alumnas. El traje sastre oscuro constituía el signo del nuevo estatus, si seguimos a Barthes (1971). Pero, ¿cuál era el significado en este caso? El vestido sastre parece haber sido una indumentaria común a las maestras, junto al pelo recogido en moño o corto. Es cierto que no era algo ajeno a la moda de esos años, pero en ellas adquiría una connotación especial: les daba un aire de seriedad, de autoridad, de formalidad.



Fig. 27. Maestras del Colegio Manuela Cañizares. De pie: Graciela de Alvarez, maestra no identificada y Raquel Verdesoto. Sentadas: Adela Pinargote de Morillo y María Angélica Idrobo. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

Era una imagen construida por las propias maestras que posiblemente estuvo relacionada con una estrategia no consciente de autovaloración, al mismo tiempo dirigida a responder a lo que se esperaba socialmente de las maestras: un sello de autoridad pedagógica, de profesionalismo y también dirigida a generar una distancia. Esta “elegante sencillez” como describe Silvia Oña, al hablar de sus maestros y maestras, estaba acompañada en el caso de ellas, de una presentación nítida, impecable, con un rostro limpio y sin maquillaje.²² Se ha dicho que todo comportamiento humano es siempre un vehículo informativo en el contexto de la interacción (Squicciarino 1990). En “Mis Deseos” Dolores Torres también lo había expresado: “Desearía sea maestra la mujer que constantemente dedique sus energías al estudio... la de sanas y hasta rigurosas costumbres, porque si para toda profesión se necesita base de moralidad, muchísimo más para el magisterio que rechaza de sus filas a maestras de lujo desmedido y rostro pintado que desdican de la seriedad y dignidad propias de la mujer que comprende la finalidad del apostolado al que pertenece...” (cita Rodas 2000:31). Pero si para esta maestra la labor educacionista, como se decía en esos años, constituía un apostolado moral que debía expresar los atributos a los que he hecho referencia, estas mismas disposiciones corporales se encontraban en figuras como María Angélica Idrobo para las cuales, en cambio, el profesorado era un proyecto social. Se ha planteado que las presentaciones en público mediante señales no verbales, o de lo que Irving Goffman llama “glosario del cuerpo” es generalmente más incisiva que la comunicación verbal (Squicciarino 1990). El vestido impecable, la postura firme, el rostro limpio y sin maquillaje, transmitían una imagen seria y nada frívola que informaba de una persona entregada a una profesión o a una causa. No hay que olvidar que la mayoría de las maestras pertenecían a las clases medias; en el contexto de una sociedad profundamente apegada a los privilegios estamentales, esto hacía aún más riguroso el sistema patriarcal.

Estas imágenes construidas, esta manera de vestirse y comportarse reforzaban un capital simbólico, por lo menos entre las capas medias y populares, que incluso trascendió hacia otras profesiones. Se trataba de formas corporales que reafirmaban su preparación intelectual y profesional y contribuían a proporcionarles una imagen de mayor autoridad y respeto social.

Hay que señalar también que estas imágenes austeras y nítidas de las maestras fueron parte del ceremonial educativo: de los desfiles en las calles junto a sus educandas (Fig. 28); de los aniversarios patrios en las escuelas; de los actos, veladas y ceremonias donde se pronunciaban discursos, se honraba los símbolos nacionales y se ponían condecoraciones. Ningún espacio secular estaba tan ritualizado como la escuela, pero ese ritual servía, al mismo tiempo, como recurso para la afirmación del maestro y la maestra en el campo educativo, así como de las capas medias en el campo social.



Fig. 28. Desfile. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

Esta imagen sería, firme, casi viril se había expresado en forma paradigmática en Gabriela Mistral, maestra y una de las figuras claves en la literatura latinoamericana de los años cuarenta y cincuenta, cuyos poemas y escritos están presentes en todos los textos escolares. De alguna manera ella representa el ideal de la maestra de esos años: se trata de una figura pública, en la que se conjugan características masculinas (básicamente su austeridad) y femeninas (su sensibilidad).

Sin embargo, la imagen de maestra ejemplar estaba lejos de constituir la realidad en la práctica profesional de la mayoría de las maestras.

Cuando la profesora Elisa Ortiz de Aulestia fue Visitadora Escolar, hizo una crítica a la labor de las maestras, sobre todo de las rurales desprovistas de recursos y de capital cultural. Le preocupó constatar en su visita por las escuelas de la provincia de Pichincha, el carácter teórico del aprendizaje de las maestras y su escasa sensibilidad frente a la realidad indígena (Ortiz 1938:7). Sin embargo, la crítica así planteada muestra una tendencia orientada al mejoramiento de la enseñanza entre las propias maestras. En 1932 cuando Elisa Ortiz (Fig. 29) fue rectora por primera vez del normal Manuela Cañizares, se renovaron los métodos y procedimientos pedagógicos, ensayando en los primeros grados los centros de interés y los métodos de proyectos. Allí vieron la necesidad de material didáctico. Al año siguiente se presentó al público la Exposición de Trabajo Manual con material didáctico elaborado por las maestras para todas las asignaturas: kindergarden y los grados de la escuela primaria.



Fig. 29. Elisa Ortiz de Aulestia.
Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

A propósito de estos se dice: “los trabajos ejecutados llenan una aspiración de la nueva Pedagogía: ejercitan la habilidad, desarrollan la inventiva, obligan a entrar en acción y despiertan el anhelo del niño de manipular complacido sus creaciones. Hay trabajos de modelados anatómicos, geográficos, históricos y geométricos. La exposición fue muy visitada, concurrieron delegaciones de profesores de los distintos lugares del país y llevaron la impresión de la utilidad y aplicación inmediata de su labor docente” (Herdoíza 1951:278). El Instituto contaba entonces con cinco secciones: Regular, Anexa, Intensivo, Jardín de Infantes y la Escuela Nocturna. También disponía de un internado que permitía que lleguen al Normal y se preparen como maestras jóvenes de todo el país. En este sentido había logrado adquirir un carácter verdaderamente nacional. La Escuela Nocturna fue creada como una extensión

normalista para las obreras que deseaban adquirir o ampliar sus conocimientos. La creación de extensiones para obreras respondía al ideal reformista de esos años²³. Se trataba de difundir los conocimientos adquiridos, preparando a las obreras para el trabajo moderno y para su responsabilidad como madres. Las materias que recibían eran: normas fundamentales de higiene, economía doméstica, puericultura y mecanografía, así como enseñanzas necesarias para el desempeño en almacenes y otras oficinas o departamentos de comercio. De este modo, las maestras estaban buscando una incorporación ventajosa de mujeres de sectores medios y populares al mundo del trabajo y un manejo racionalizado del hogar.



Fig. 30. Desfile escolar. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

Pero, además, el aprendizaje escolar era la única posibilidad de acceso a recursos culturales de que disponían estos sectores y más aún si eran mujeres. Passeron (1973:46) muestra los inmensos esfuerzos que deben desarrollar los sectores populares para abrirse paso en medios en los que la cultura y las disposiciones culturales son de alguna manera “heredadas”. Cuando en 1936 fue directora Lelia Carrera, se experimentaron nuevos sistemas pedagógicos: “Aprovechando del gran número de alumnas que

hay en cada grado de la escuela anexa, se la ha dividido en dos para hacer de ella dos campos de experimentación: en el uno se pone en práctica el método herbartiano y, en el otro el de la globalización, que requiere una vasta comprensión de los intereses del niño” (cita Herdoíza 1951:279).

En esta experiencia pedagógica parece haber tenido una amplia participación la profesora Virginia Larenas, posteriormente diputada por el Partido Socialista, y quien aplicaba en sus clases la educación activa: “procuraba llevar a las alumnas al conocimiento de los hechos por la observación y experiencia, tomando a la naturaleza y a la vida del hombre como fuente de investigación insustituible”(Rodas 2000). Un testimonio revela su posición firme y al mismo tiempo su deseo de impulsar a las jóvenes estudiantes del “Manuela” a tener una actitud más valiente y resuelta ante la vida: “Una vez en su calidad de maestra llama a su alumna Luisa de la Torre y con vehemencia le dice: “¡Carajo! ¿Por qué tienes miedo de hablar en público? Si eres inteligente y conoces la materia. Imagínate que tienes que hablar con la rectora o con el Ministro de Educación y no puedes porque un montón de basura te impide al paso. Lo que tienes que hacer es patear la basura, quitarla de tu camino y cuando te encuentres manos a boca con ellos, te has de dar cuenta que han sido más ignorantes que tú”. Continúa el testimonio: “No ha perdido su franqueza y gracejo costeño. La señorita Virginia como siempre se la llamaba, mantiene su presencia firme en el interior de las aulas. Su brazo se mueve de arriba para abajo con vigor, defendiendo sus planteamientos” (Rodas 2000:76-78). Cuando la misma alumna se casó siendo estudiante y el Manuela Cañizares le condicionó que sólo se presentara a rendir los exámenes, los que serían calificados sobre diez y no sobre veinte como era lo usual, el testimonio continúa: “la señorita Larenas fue la única que dijo: el estado me paga por enseñar, de manera que tu asistes a mi clases y te califico sobre veinte puntos”. Esto muestra no sólo una actitud pedagógica basada en el respeto a las estudiantes, sino una posición afirmativa orientada a la incorporación de las mujeres al mundo público, a la vez que un combate a los prejuicios de esa época.

Una característica de este normal fue la exigencia en la enseñanza y el alto nivel de maestros y maestras. La educadora María Luisa Salazar relata las prácticas educativas llevadas a cabo por algunas maestras cuando ella

ingresó al Manuela Cañizares en 1943, cuya transcripción reproduzco en extenso:

Mi profesora de literatura fue la incomparable María Angélica Idrobo, cuyo nombre lleva el colegio. Como no habían libros y como gran maestra que fue organizó un sistema: tenía únicamente diez libros en circulación y los libros daban la vuelta con cuatro días de tiempo para cada alumna, nos pasaba, por ejemplo, en Literatura Española, La Vida es Sueño, nos pasaba el Quijote, nos pasaba las Moradas de Santa Teresa, nos pasaba García Lorca, Machado, Unamuno, para que cada una vaya leyendo y deposite a las compañeras dentro de los cuatro días, y los libros daban la vuelta, porque no teníamos como comprar, era la guerra, y como no venían libros y algunas tampoco teníamos dinero para comprar lo poco que había. Ella hizo esto, nos hacía circular y entregábamos los libros y la que no entregaba perdía el turno y tenía que dar examen del libro que no había leído. Luego íbamos a la biblioteca... la Srta. Idrobo también iba a la biblioteca, allí la encontrábamos siempre. Ir a la biblioteca era una alegría, porque uno encontraba lo que quería. Las bibliotecas fueron algo muy especial para nosotras..²⁴

El relato muestra la importancia que daba María Angélica Idrobo a la lectura como factor formativo de una nueva subjetividad en las mujeres. Para eso combinaba autores clásicos y modernos debidamente seleccionados, pues los autores contemporáneos que se citan eran los más avanzados de la época. En condiciones en las que existía una escasa circulación de libros ella reproducía lo que era común entre los intelectuales progresistas de la época: la organización de grupos de lectura.²⁵ Además, el testimonio es interesante para reflexionar sobre el énfasis que muchas veces se pone en la falta de recursos económicos para la educación. Es posible que la dinámica pedagógica y social de esos años constituyó un incentivo para desarrollar la afición a la lectura así como impulsar una educación de calidad.

Al parecer, María Luisa Salazar fue discípula predilecta de María Angélica Idrobo. En su escuela Anexa Guayaquil (escuela que servía de experimentación pedagógica de las alumnas normalistas) fue merecedora de una beca para estudiar en el Manuela Cañizares. Cuando se graduó con honores recibió de las manos de la rectora Idrobo un regalo que le

sorprendió: *Los genios de la educación*. Más tarde, cuando María Angélica enfermó siendo ya María Luisa maestra le dijo en el lecho que sería de muerte: “Tú me vas a reemplazar hasta que yo me sane”. De acuerdo al testimonio ese sería el impulso definitivo para su carrera (Rodas 2000:162). Quisiera destacar aquí la significación del ejemplo como factor formativo. Al mismo tiempo que María Angélica era una guía, un ejemplo a seguir, se constituía en un referente moral y afectivo. Crear una comunidad de intereses y de afecto constituyó una cadena de transmisión de valores y de formas de comportamiento que impulsó la vida profesional de estas maestras.²⁶ Estas relaciones afectivas y de amistad se dieron con mucha fuerzas entre ellas, como examinaré en el capítulo seis.



Fig. 31. Profesores y profesoras. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

Con respecto a otras maestras del Manuela Cañizares y a su solvencia académica, continúa María Luisa Salazar:

Otra gran profesora fue Leonor de Carbo, ella creó el laboratorio de Pedagogía en el Manuela Cañizares, era muy buena... Mercedes de Herdoiza era también una gran profesora de gramática, que se llamaba gramática de 1ro a 3ro, era tan exigente, que ponderaba en la lección. En



Fig. 32. Jornadas deportivas. Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

realidad, no pasaban... había que dar un examen terminando el tercer curso, para entrar al cuarto había que dar un examen de haber aprobado álgebra y gramática. Y temblábamos, porque ella era de las personas que abría la puerta de la clase -un rito tan singular no, ahora ya no se puede hacer eso- pero ella abría la puerta de la clase y nos tenía ordenado que tengamos la hoja de papel y la pluma listos para el examen de ortografía. No perdía un

minuto, entraba y empezaba las palabras que ella consideraba que todavía no las habíamos aprendido, desde la puerta hablaba: excepción, excelente..; una vez que acabábamos daba clase; al otro día venían las hojas corregidas, ella decía: “venga acá usted, brillante, le felicito, por fin le veo mejor” el momento que usted se ponía orgullosa decía: “un desastre, ha tenido siete faltas en cien palabras, usted no puede ser maestra con estos trabajos”. Las del Manuela Cañizares teníamos una fama de escribir correctamente, porque ella no nos hubiera permitido pasar al cuarto año. Igual Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, la poetisa, que ha sido comparada con Alfonsina Storni. Mi profesora Virginia Larenas, ¿habrá oído usted de ella? Es un pedestal en el magisterio, fue la segunda diputada que tuvo el país. Virginia Larenas incursionó en el campo político, en el Socialismo y escribía para el periódico *La Tierra*. Formó ese grupo de mujeres valientes como luchadoras: Laura Almeida, más tarde Araceli Gilbert, ella estaba en ese grupo, ella era nuestra profesora de pedagogía, brillante, muy preparada, muy responsable, Virginia de Guerrero, para el álgebra era una maravilla.... El Manuela Cañizares perteneció a la época de la consagración del deporte de la mujer, por eso fue campeón bolivariano de basket. En todas las materias que yo recuerdo los profesores hombres y mujeres eran excelentes, de manera que la impresión que tengo es que recibí una educación adecuada que me ha servido para toda la vida.²⁷

En todo caso, no se trata tan solo de un problema pedagógico, sino de nuevas posibilidades abiertas a las mujeres a partir de un proceso educativo de calidad.

Los debates estudiantiles

Otra práctica interesante llevada a cabo en el Manuela Cañizares fueron los debates públicos entre las estudiantes. Algunos de estos fueron presentados en el Teatro Sucre, espacio público de representación de la ciudad. El Teatro Sucre había sido un centro de cultura aristocrática desde el último tercio del siglo XIX cuando se fundó. Ahora, a través de estos actos, se abría a otras capas sociales puesto que a los certámenes organizados por los colegios iban las familias y un público estudiantil. Al igual que en las competencias físicas, los debates permitían desarrollar el espíritu de esfuerzo y de lucha, en este caso intelectual, pero además mostrar la validez del sistema laico y de avanzar en la disputa del campo educativo. Un repaso a los temas que se debatían permite conocer los problemas de interés en este campo. En 1936 se menciona el éxito obtenido en los certámenes de pedagogía e historia: “El certamen presentado por las alumnas del último curso acerca de “Las escuelas lancasteriana, herbartiana y decreolyana” fue la comprobación del estudio sereno y bien meditado de cada una de estas escuelas, con sus influencias y realidades observadas en el país (cita Herdoíza 1951:280). Asimismo se menciona que en 1941, con motivo de los cuarenta años de la fundación del Manuela se realizó una semana de actos culturales: certámenes de psicopedagogía, matemáticas, cívica, biología, geografía, concursos literarios: trabajos de índole cívico-histórico, narraciones fantásticas, cuadros costumbristas. El Jurado calificador premió la actuación de las concursantes”. En 1944, para conmemorar el centenario del nacimiento del historiador y obispo de Quito, Federico González Suárez, se realizó en su memoria un debate histórico en el que intervinieron alumnas de los V y VI cursos. El tema fue: “Si la extrema pobreza que sobrellevó González Suárez en su infancia fue factor positivo o negativo en la formación de su personalidad”.²⁸ Se dice que “triunfó la tesis negativa; más con sus sólidos argumentos, por sus serenos

razonamientos y su brillante dialéctica, mereció el premio personal la talentosa alumna del VI Curso, Teresa León alma y nervio del bando positivo.²⁹ Fue una magnífica competencia intelectual, vibró la agilidad del pensamiento, la bien documentada y correcta exposición y las oportunas y convincentes argumentaciones de ambos bandos.”(Herdoíza 1951:284). En ese mismo año se llevó a cabo un certamen en el Teatro Sucre sobre “La defensa del niño contra las enfermedades contagiosas y parasitarias”. Al parecer despertó tanto interés que el Teatro Sucre se llenó.

Los certámenes habían sido utilizados como recurso pedagógico y de difusión del pensamiento católico, sobre todo por los jesuitas, mientras que aquí estaban relacionadas con preocupaciones seculares, educativas, sociales y médicas. Lo más probable es que los temas de los debates no hayan sido definidos por las estudiantes, sino por las maestras en respuesta a preocupaciones ciudadanas de las que ellas mismas eran partícipes: las condiciones de mejoramiento social o individual, la enseñanza pedagógica, la higiene. Pero lo que quiero enfatizar es que a través de estos actos se motivaba a las estudiantes a participar en la vida social y pública. Trato de imaginar el inmenso esfuerzo que suponía organizar cada una de esas sesiones y la importancia que daba el colegio a ello. Un debate es una forma de representación, un evento abierto al público como espectáculo teatral, una extensión de la sabatina escolar pero a otro nivel, no repercute en la opinión pública pero constituye un ensayo para participar en ella. Está organizado de manera formal y ceremonial, como un ritual capaz de instituir una autoridad.



Fig. 33. Debate estudiantil.
Biblioteca Colegio Manuela Cañizares.

A partir de 1941 asumió el rectorado la profesora María Angélica Idrobo quien permaneció durante 14 años. Una de sus primeras acciones fue dictar el Reglamento Interno del Normal.³⁰ Me ha llamado la atención la disciplina a la que, de acuerdo a ese reglamento, estaban sujetas las alumnas; estaba prohibido el uso de medias de seda, joyas, adornos de fantasía, afeites y maquillaje. Las alumnas internas no podían utilizar los servicios de las externas o sirvientes para llevar o traer comunicaciones clandestinas o valores; se menciona que se sancionará hasta con la expulsión. Las internas tenían salida los primeros domingos de cada mes y si se atrasaban a la entrada (las 6 p.m) perdían la salida del mes siguiente. En el quehacer cotidiano se exigía a las estudiantes mantener un trato cortés con los profesores y empleados. Los modales impropios de gente culta serían motivos de fuertes sanciones y hasta de la expulsión. En el caso que tuvieran que hacer algún reclamo lo harían en forma delicada. La misma delicadeza observarían en el trato diario con sus compañeras. Se dice: “es de imperativa necesidad que las futuras maestras se habitúen al trato y a las maneras propias de las personas educadas”. Se trataba de reglas de convivencia aplicables a todo internado, pero que, al mismo tiempo, iban formando una conducta y una actitud de vida como maestras. Si seguimos a Norbert Elías podríamos decir que la idea de cultura y “civilidad” no era una forma de colonización o de distinción sino un recurso orientado a la formación de un sentido ciudadano, propio de un habitus ilustrado y moderno. Lo interesante es que ese sentido no nacía desde las elites sino desde las capas medias y estaba orientado a producir transformaciones en esas mismas capas.

Tanto civilización como cultura son, de acuerdo a Elías, conceptos que guardan una carga emocional de base histórica y que son asimilables a partir de un habitus: “son términos que se acuñan sobre la base de vivencias comunes y crecen y cambian con el propio grupo del que son expresión” (Elías 1995:60). Me da la impresión de que a través de las prácticas de los institutos pedagógicos se estaban sentando las bases para la formación de sentidos distintos de lo que constituía la “civilidad” y la cultura de la sociedad aristocrática. En el caso del Reglamento del Normal las disposiciones se basaban en la disciplina pero también en el respeto propio y al otro y a la otra. A la vez que se podría hablar una disciplina rígida,

que reproducía el sentido moral de esos años y cierto puritanismo (no maquillaje, no visitas, ni cartas clandestinas de los enamorados, por ejemplo) podríamos decir que la misma respondía a una necesidad de desarrollar hábitos de trabajo, estudio y control individual propios de un internado pedagógico. Dentro de la mentalidad ilustrada de María Angélica Idrobo la imposición de mecanismos de “civilidad” era fundamental para la formación de las futuras maestras, como también para la gobernabilidad del colegio. Constituía una especie de arquitectura en donde tanto los espacios como las actividades estaban perfectamente organizados. Pero hay algo más que se debe tomar en cuenta y que tiene que ver con la organización social del colegio. Como parte final del prospecto se menciona: “Para las autoridades del plantel no tendrán ningún valor la situación económica o la posición social de las alumnas; el aprovechamiento y la buena conducta que esta observe será la única recomendación que le garantice ante los superiores”.³¹ Esta cláusula permite mostrar la importancia que daba esta educadora a los méritos personales por encima de los privilegios sociales y económicos, propios de una sociedad estamental. Podríamos decir, siguiendo a Nancy Armstrong, (1991) que son condiciones que prefiguraban la formación de un sujeto moderno.

El internado constituye un espacio protegido en el que se hace posible organizar las relaciones bajo formas distintas de la sociedad jerárquica de ese entonces.³² El respeto a los profesores y sobre todo a los empleados inferiores no era algo corriente en ese tiempo. En los colegios religiosos el respeto se daba entre iguales (recordemos, por ejemplo, la diferenciación entre alumnas pensionistas y gratuitas) mientras que en el Manuela Cañizares se intentaba establecer un trato entre iguales, independiente de su origen. Si seguimos a Bourdieu (1991a:117). podríamos hablar de la instauración práctica de una *ilussio* pedagógica entre las maestras y estudiantes, que construían y participaban en reglas de juego en las que creían y de las que formaban parte. “La creencia práctica no es un *estado del alma* ni menos aún, una especie de adhesión decisoria a un cuerpo de dogmas y doctrinas instituidas (las *creencias*) sino, si se me permite la expresión, un estado del cuerpo“. Se trataba de un aprendizaje práctico que se veía además reforzado por el trabajo pedagógico: por la inculcación de un conjunto de reglas que normaban y afirmaban las prácticas.

En este período se fundó la escuela anexa Guayaquil y se incorporó la escuela Sarmiento para las prácticas de las estudiantes, así como se crearon las bibliotecas de aula. Esto permitió a las maestras organizar de manera más autónoma la relación con las estudiantes. El Manuela Cañizares se convertía, además, en un laboratorio pedagógico. Las estudiantes aprendían mientras enseñaban y se fundamentaban a partir del estudio. También esta rectora obtuvo el lugar y los recursos para la construcción del nuevo local, en donde funciona hasta el día de hoy.³³ En el acto de inauguración del edificio “alegre, cómodo e higiénico” María Angélica Idrobo expresó: “será el albergue de la más prístina democracia, ya que por sus aulas pasarán generaciones de niñas blancas, morenas o indias, hermanadas en el gran sentimiento de nacionalidad ecuatoriana” (cita Idrobo 1962). Para esta maestra el laicismo era la posibilidad de la creación de espacios democráticos que permitirían desterrar las discriminaciones raciales. En todo esto había un proyecto de nación, pero de sentido distinto al de las elites que gobernaban el país.

La educación y la anarquía “de los deseos”

En los años 50 la maestra María Leonor Salgado de Carbo, profesora del normal Manuela Cañizares realizó una “investigación sobre la capacidad creadora de nuestros niños” en cinco establecimientos educativos de Quito, aproximadamente a 2.800 escolares comprendidos entre los 3 y 14 años de edad (Salgado 1951). La investigación parece haber sido innovadora y nació, según la autora, de su inquietud al constatar las serias dificultades que los estudiantes de la secundaria tenían para la expresión creativa. La maestra plantea que tomando en cuenta las inevitables diferencias individuales que hace que unos niños tengan más facilidad que otros para expresarse, de los 3 a 7 años los niños dibujan con placer, “y la hora de dibujo libre les resulta agradable, hermosa y sugestiva”. Esta situación cambia pasados esos años hasta los 11 o 12, edad en la que la expresión se vuelve más difícil. “El afán por la exactitud” les hace escribir y dibujar poco. “El dibujo se empobrece en contenido pero gana en precisión; el

papel y el tiempo le sobran, pero le falta la alegría de antes, el placer con que se entregaba a estas actividades”. Salvo excepciones, dice la maestra, este período es angustioso para los niños: “esta etapa corresponde al estado objetivo de la imaginación en el que aparece el afán objetivador de cada detalle y se tiende a analizar para representar con exactitud. Luego viene la preocupación por la perspectiva que acaba por desalentar a otro número apreciable de dibujantes... Por otra parte, las nociones gramaticales mal comprendidas, los moldes pedagógicos impuestos al niño para acabar con la anarquía de sus deseos y ansiedades, han entorpecido su espontaneidad y la frescura de sus expresiones. Casos dolorosos hay que citar en los que el niño está tan dominado por los rígidos procedimientos pedagógicos que no puede escribir libremente si su profesor no le da antes un cuestionario numerado y explicado para desarrollar su composición”, (Salgado 1951:117). El informe es revelador: la educación desarrollaba capacidades operativas en los niños pero a costa de su creatividad. Se trataba de una enseñanza normativa, dirigida a desarrollar habilidades prácticas (por ejemplo para el dibujo técnico) pero castrando el alma de los niños. La maestra muestra en que medida la escuela se orientaba a “acabar con la anarquía de los deseos”. La escuela se impone a partir de comportamientos, relativamente rígidos, fuertemente reglamentados y formalizados. La escuela apartaba a los niños de un tipo de relación con la realidad (como la que se planteaba a partir del dibujo libre) pero lo que entregaba a cambio era un conjunto de instrumentales técnicos empobrecidos. Sobre todo en el caso de la educación popular esto se expresaba en maneras precisas pero rudimentarias de escribir, dibujar, estudiar, que respondían al tipo de preparación incipiente que se demandaba de la mano de obra en ese tiempo. Los maestros normalistas no estaban siempre en condiciones de avanzar sobre esos contenidos y desarrollaban una preocupación más bien formal, con efectos castradores sobre el estudiante, algo que preocupaba a maestras como Leonor Carbo.

La educación artística debía ser, de acuerdo a la maestra, creativa en sí misma. Los resultados de la experiencia ponen de relieve los nuevos principios que se manejaban con relación a la enseñanza artística: no tanto por la destreza que adquieren los niños para expresarse por escrito o a través del dibujo, sino por la importancia psicológica. La actividad espontánea,

gráfica o escrita, plantea la maestra, responde a una necesidad psíquica: expresar el mundo interior, muchas veces aliviarse de dolores, y también cubrir otra necesidad fundamental del niño: la de afirmar su personalidad, valorarse a sí mismo, sentirse capaz. Los resultados, cuando se aplicaba este tipo de recursos pedagógicos, parecen haber sido satisfactorios:

Los resultados de la experiencia me dieron el convencimiento, una vez más, de cuánto pueden dar los niños en situaciones favorables para expresarse libremente. Ellos han hecho un derroche de creación y en sus producciones libres hay sencillez, claridad y hasta belleza.

Y con respecto al objetivo inicialmente planteado:

Las dificultades con que llegan a la secundaria algunos estudiantes son quizás las consecuencias de una intervención didáctica ineficaz, de los viejos moldes pedagógicos con que atornilla la mente infantil o de la indiferencia y la incomprensión de los maestros... (Salgado 1951).

La lucha que libraban estas maestras estaban dirigidas a romper con los condicionamientos sociales educativos que la propia educación tendía a reproducir: el sentido de inseguridad, la ausencia de estímulos y de movimiento propio.

Otro aspecto del estudio que llama la atención es constatar que aún en los niños pequeños, de 3 a 7 años, las diferencias de los roles de género estaban ya marcadas:

Mientras dibuja o pinta el niño ora ríe complacido, tararea, silva; ora se abstrae, se concentra, olvidándose de todos y de todo. La niña, menos valiente, menos audaz que el varoncito, representa la casa, las escenas hogareñas, las flores, las muñecas, sus juegos. (El niño) más dinámico, aventurero ya, emprende viajes en barco, avión, automóvil o ferrocarril; tan pronto organiza competencias automovilísticas, como carreras de caballos; desafíos de foot- ball o conflictos armados.

En la etapa más creativa, a partir de los 11 o 12 años, también se observa esto:

Las diferencias según el sexo se pueden apreciar por los motivos que unos y otros prefieren: los varones se inspiran en la Patria, la Bandera... El varón sigue de cerca los problemas nacionales o internacionales, deja traslucir su interés por la política, los problemas de la democracia, le duelen las injusticias y es un vigoroso defensor de los derechos del pueblo. Para sus dibujos selecciona también estos mismos motivos y, además, exterioriza su afán por la aventura, los deportes, la belleza de la naturaleza y hasta sabe inspirarse en los motivos de Walt Disney. Las niñas dan preferencia al sentimiento. Sus composiciones son dedicadas a la madre, preferentemente. Hacen el elogio de una rosa, del cielo azul, del agua cantarina. Dibujan generalmente, flores, corazones, demuestran interés por los paseos, las fiestas sociales, lo que revela que la niña se anticipa al varón en este aspecto de la vida social... (Salgado 1951).

Curiosamente, los comportamientos y roles que representan los niños y niñas en sus dibujos se asemejan a los de los textos escolares que examiné antes. Las entrevistas realizadas a algunas de las maestras que trabajaron en esos años, remiten a una oposición binaria entre mujeres y hombres, algo que algunas maestras actuales reconocen y que les hubiera gustado superar:

Las niñas son más dóciles, se las puede modelar, dirigir. Los varones son más fuertes de carácter, más indisciplinados, inclusive más agresivos. Pero en cambio los niños rinden mejor. Claro que hay excepciones en ambos sexos, porque yo trabajé con niñas y con niños y puedo darme cuenta de eso...Se puede decir que los niños son más activos, ellos si se les deja un momento en la clase lo desbaratan todo pero actuaban más en clase, eran más espontáneos y captaban más pronto. En las niñas también algunas sí.³⁴

De hecho, los primeros dibujos y composiciones de los niños corresponden a la expresión gráfica de sus propias vivencias y experiencias en relación con su entorno, con su vida familiar y social. En este sentido expresaban un comportamiento interiorizado, en el que la escolaridad no constituía aún el eje de su socialización. Son dibujos mucho más espontáneos. Desgraciadamente no han quedado huellas de los mismos, la maestra tampoco los describe, aunque apunta este hecho. A partir de cierta

edad tanto los dibujos de los niños y niñas, como los textos escolares, reproducen una percepción dicotómica de las relaciones de género. ¿Es que esos dibujos respondían a las condiciones de la mujer en ese tiempo? ¿Su vida se reducía al espacio doméstico? No hay que olvidar que muchas mujeres de sectores medios en la ciudad ya trabajaban fuera de la casa y, por tanto, desarrollaban una vida pública activa, a más de que se había generado el interés por otro tipo de consumos culturales, distintos a los domésticos, como el cine, la radio, la moda, los paseos, la gimnasia. Esto último se daba sobre todo entre los sectores medios y altos, pero también en la vida popular había una participación activa de las mujeres en un conjunto de actividades sociales y culturales que para ese entonces, en el caso de las ciudades, incluía la escuela: “Las mujeres eran las dirigentes de los mercados y ferias y eran, además las que se ocupaban de las fiestas a los santos patronos”.³⁵ De modo que la pasividad de las mujeres en la primera mitad del siglo XX, respondía más a una imagen, un esquema de percepción que a una realidad, o por lo menos existían unos códigos prefijados a partir de los cuales se producían las representaciones dominantes en ese entonces. Es posible que textos y maestros reprodujeran y reforzaran un estereotipo, un esquema sobre los roles de género, que respondía, de alguna manera, a la mentalidad dominante de la época, pero no a los cambios que en la práctica se estaban produciendo. Esa reproducción no era necesariamente premeditada o consciente, sino que era la expresión de un habitus, así como de unas expectativas pedagógicas afirmadoras de esos comportamientos. Seguramente tampoco la suerte de los niños era mejor ya que se veían encerrados en roles masculinos fijos.

La dinámica económica y social y la acción pro-activa de las propias mujeres, estaba generando cambios en los roles de género, pero esto muchas veces entraba en contradicción con el campo de significados dominante en ese entonces. Este argumento se refuerza con las entrevistas a mujeres de sectores medios altos. Cuando una joven perteneciente a este sector empezó a trabajar, una vez graduada en el colegio 24 de Mayo, sintió que sus amigas le rechazaron, haciéndole el “vacío” (una forma de violencia simbólica muy frecuente en Quito que consiste en no establecer comunicación) y no volvieron a salir con ella.³⁶ Marieta Cárdenas, luchadora social comunista, proveniente de ese medio dice que todos se oponí-

an a que la mujer trabaje. “A mi me costó un esfuerzo terrible ser la que soy. Mi papá y mi mamá se oponían pero no se atrevían a decirme...Algunas tías sí, que hacía quedar mal a la familia....Es que estaba muy arraigada la idea de que las mujeres deben ser de la casa”.³⁷ Incluso cuando las mujeres trabajaban se veían sujetas a dispositivos morales. En la Caja de Pensiones y otras oficinas públicas separaban el espacio de los hombres y de las mujeres porque se creía que era lo moralmente correcto.³⁸

Independientemente de la educación que tuvieron las maestras, el sistema escolar tomó perfiles distintos según las circunstancias. Cuando se habla de adecuar la educación a la condición de clase habría que ver que se entendía por eso en cada caso concreto: muchas veces eso se expresaba en el discurso como educación activa y amor al trabajo, pero no siempre era así. Cuando otra de las maestras de esos años habla de los nuevos ideales de la escuela ecuatoriana, menciona la importancia del trabajo y de la práctica del civismo en la formación de los niños. Ella motivaba a sus alumnas (de sectores populares) para que trabajen en fábricas cercanas a la escuela por las tardes o los días sábados, factor que en muchas ocasiones constituía la única posibilidad de que sigan estudiando: “En los años anteriores en la fábrica de cerveza del señor Román Checa, he impulsado que las niñas trabajen por la tarde ya que por su inopia no podían concurrir al plantel si no se les prestaba algún auxilio...” Y continúa: “he cosechado los frutos: con satisfacción puedo decir que he educado a estas niñas según mi ideal, es decir, que las he adecuado para la vida, ya que llevaron del plantel una suma apreciable de conocimientos y principalmente el hábito del trabajo”. Sin embargo, con relación a la educación cívica dice la misma maestra:

Aún en mi escuela de niñas (sin ahondar mucho para que no resulten niñas políticas) solo por dar interés y amenidad a la clase, les he hecho practicar las inscripciones electorales y las elecciones, manifestándoles que estas últimas deben inspirarse en el bien de la Patria. Ellas enardecidas me preguntaban: señorita ¿cómo hay ciudadanos que no hacen uso del derecho de votar? Comprendo que más tarde estas niñas harán a sus seres íntimos cumplir este deber, pero cumplirlo a conciencia. ¡Qué hermoso sería en una escuela de varones ver sesionar un Concejo Municipal, oírlos dis-

cutir ante la numerosa barra de sus compañeros, proponer mejoras y preocuparse de los diversos problemas sociales! (Nogales 1926:23)

Es cierto que muchas de estas prácticas pedagógicas tuvieron una orientación disciplinaria o definieron roles fijos para hombres y mujeres, de modo que invisibilizaban el mundo de las niñas y las alejaban de una participación futura en la vida política (el sentido del civismo era de intermediación: hacer cumplir el deber cívico a sus seres íntimos) y cuya acción se vio reforzada por los textos escolares, como observé antes. Pero no se puede perder de vista, a la vez, que muchas maestras desarrollaron acciones en sentido contrario a través de sus prácticas educativas y de su vida pública. Como haré referencia en el capítulo seis, en 1924 la maestra-médica Matilde Hidalgo fue la primera mujer en acercarse a una urna electoral en la provincia de Machala a dar su voto y a raíz de este hecho, las maestras Victoria Vásconez Cuvi y María Angélica Idrobo escribieron en defensa del derecho al sufragio, solo por citar algunos ejemplos.

Los normales y la incorporación de las mujeres al sistema escolar

En este acápite me interesa introducir alguna información cuantitativa con el fin de medir el grado de inserción de las maestras en el espacio educativo. La información estadística permite ver que si bien la tendencia a la feminización del magisterio primario fue una constante, esta fue mayor en unos momentos que en otros. Para esto haremos una comparación entre el número de graduados en el normal de varones Juan Montalvo con el número del Manuela Cañizares, los dos normales quiteños instituidos por el liberalismo.

Desde 1905 año en el que egresaron los primeros normalistas hasta 1950, el porcentaje de normalistas hombres representó el 45% del total, mientras que el porcentaje de normalistas mujeres fue del orden del 55%.

Número de graduados de los normales			
Años escolares: 1905-1950	Juan Montalvo	Manuela Cañizares	Total
Total	1,147	1.372	2.519
Fuente: Ermel Velasco (1951:394).			

Si se toman en cuenta las cifras generales, la época en la que más se graduaron los maestros fueron los años 30 y 40, que corresponde al período de dinamización de la educación activa y de valorización del magisterio: en 1930, por ejemplo, se graduaron 38 alumnos del Juan Montalvo y 30 del Manuela Cañizares; en 1940 se graduaron 85 alumnos del Juan Montalvo y 82 del Manuela. Pero luego estas cifras tendieron a reducirse: por ejemplo en 1948-49 se graduaron 26 del Juan Montalvo y 40 del Manuela Cañizares. Para tener una noción más aproximada de los índices de crecimiento se examinará esta composición a través de un promedio

Número de graduados de los normales por quinquenios			
Quinquenios	Juan Montalvo	Manuela Cañizares	Totales
1904-1909	4	5	9
1909-1914	4	7	11
1914-1919	13	18	31
1919-1924	10	17	27
1924-1929	12	16	29
1929-1934	42	31	73
1934-1939	54	50	104
1939-1944	57	69	126
1944-1949	28	49	77
Fuente: Ermel Velasco (1951: 394).			

aritmético quinquenal:

Al registrar esta información estadística el profesor Velasco observa que si en el quinquenio de 1939-1944 hubo un promedio de 126 graduados en ambos normales, se esperaría que en el siguiente período hubiera sido mayor tanto por el aumento de la población como por el número de niños que ingresaron a las escuelas primarias. Paradójicamente, dice Velasco, se produce una disminución en la tendencia en casi la mitad puesto que ni siquiera se conservó el promedio del quinquenio precedente, sino que disminuyó en casi la mitad. La preocupación es legítima ya que plantea lo que se haría evidente en los años siguientes: la poca importancia que dieron los gobiernos al sistema educativo y la escasez de maestros titulados frente al aumento de la población infantil.

Pero Velasco a partir de su manejo de las cifras también mostraba otra preocupación: la feminización de la enseñanza. Estudiando la composición del profesorado primario por sexo y uniendo las cifras de los normales de Quito con los 603 del Rita Lecumberry de Guayaquil y 299 del Manuel J. Calle de Cuenca, Velasco observa un total de 3.420 normalistas urbanos: 1.350 varones que representa el 39.5% y 22.070 que representa el 60.5%, es decir que existe casi el doble de normalistas mujeres:

En 1920 había 43% de hombres y 56% de mujeres;

En 1930 había 38% de hombres y 62% de mujeres;

En 1949 había 35% de hombres y 65% de mujeres;

En 1950 había 34% de hombres y 66% de mujeres.

Para Ermel Velasco la marcada tendencia a aumentar el número de mujeres sobre los hombres en el magisterio primario “encierra serios peligros en la educación de los niños, más aún si se toma en cuenta que la población escolar se compone de 54% de varones y 46% de mujeres”. Los dos problemas planteados (la disminución de los profesores en general y la tendencia a la feminización del magisterio) tienen como causa fundamental la económica: “el día en que se remunere dignamente al profesor, de manera que encuentre en su delicada y trascendental misión todos los estímulos y honores que ofrecen otras profesiones, automáticamente se despertará un fervor inusitado por ingresar a los normales...”(Velasco

1951: 394). Cuando habla de una remuneración digna para el profesorado, no se refiere a las maestras sino a los maestros. Para la mentalidad de la época el sueldo de la mujer no sólo que no podía ser mayor al del hombre, sino que era complementario en el hogar y no la base de su sustento, cosa que se contradecía en la práctica ya que ayer como ahora había mujeres jefas de hogar.

Haciendo una retrospectiva, se observa que la tendencia a la feminización del magisterio se hizo presente desde las primeras décadas del siglo. En 1915 el porcentaje de hombres fue del 45% y el de mujeres de 55%. Esto no incluía a las mujeres no normalistas que se ocupaban de manera improvisada del cuidado y la educación de niños y niñas en establecimientos particulares. Aún cuando las cifras estadísticas dan cuenta de la presencia creciente de las mujeres en la educación, no se debe perder de vista que se dio sobre todo a nivel primario que era (y sigue siendo) un campo de trabajo desvalorizado con respecto a los niveles superiores. Se reconoce en la mujer una capacidad innata o natural para tratar con la infancia.³⁹ Sin embargo, se pone en duda la capacidad de las mujeres para asimilar las innovaciones pedagógicas y profesionalizarse, señalándose con mayor énfasis sus atributos “naturales”, por sobre su racionalidad. El Ministro de Instrucción Pública en 1916 decía:

Es indudable que entre nosotros, la mujer se presta con mayor facilidad que el hombre al desempeño de la penosa labor del magisterio: de los 84 normalistas que prestan sus servicios en los planteles fiscales y municipales, 48 son preceptoras y 36 preceptores. Entre los 53 maestros que en el último curso escolar han obtenido sus títulos, previo el examen rendido de acuerdo con el Reglamento respectivo, hay 38 mujeres y solo 15 varones...

Y continúa:

Para llevar a buen término la tarea educativa no es suficiente estar armado con la doble carga de paciencia y de bondad que es la característica de las maestras; se necesita cierto conocimiento del mundo, cierta exactitud de apreciación acerca de las personas y las cosas, las cuales, por regla general, están exentas las mujeres por la continua mutación de pensamiento

en que viven y su extrema sensibilidad nerviosa que les impide acometer con energía el complicado estudio de la personalidad psicológica del niño y el proceso subjetivo de la educación...⁴⁰

Para esta concepción alimentada por la estadística, el incremento del profesorado femenino constituía un factor de deterioro de la educación. La labor del magisterio era asumida como labor penosa en el sentido de sacrificada, cualidad consustancial que se atribuye a las mujeres y que se presenta como oposición a una labor profesional y científica. Al tratar de valorizar la educación primaria se reproduce la visión sexista dominante en esa época: la educación como labor profesional y científica solo podría ser realizada por hombres, mientras que cualquier participación de la mujer solo tenía sentido como extensión rutinaria del espacio doméstico.⁴¹

Esta percepción fue debatida por las mismas maestras. Al reconocer que la modernidad de las mujeres era un tema ampliamente debatido, la maestra Raquel Naranjo (1934) se preguntaba si su mejoramiento cultural y moral era un asunto de vital preocupación para todos. Y para ella no se trataba de falta de leyes sino de la “enorme restricción que efectúan las costumbres ancestrales, cuyas profundas raíces siguen aún elaborando la savia poderosa del egoísmo masculino junto con el fanatismo y la frivolidad de una parte muy considerable de nuestro sexo...Y si no, allí están los muchos fracasos de jovencitas que truncan una carrera útil por falta de apoyo moral de aquellos que podían y debían hacerlo....allí la infinidad de esclavas del hogar sin otra mira que la escoba, la cocina y la máquina de coser” (Naranjo 1934:32). Y con respecto a las maestras:

Allí el sinnúmero de maestras que ante la dificultad de serlo, se ven agobiadas con el desdén indiferente de los que las rodean, marchitas y envejecidas prematuramente con la enorme carga de responsabilidad sobre sus jóvenes espíritus y trabajando, si cabe, con mayor eficiencia y menos remuneración que los maestros, solamente por el hecho de ser mujer.⁴²

Según ella “la mujer es aún y pese a quien le pese, víctima de toda esclavitud, una esclavitud dorada con sutiles reflejos de galantería y condescendencia, pero que no deja de ser esclavitud”. Por eso termina haciendo

un llamamiento a las maestras para que contribuyan a conquistar para la mujer ecuatoriana un porvenir de verdadera libertad, que viene del consciente valor de sí misma y que se basa en el trabajo personal que le permitirá no tener sujeción económica:

Maestras, en vuestras manos está formar la mujer del porvenir, con amplio concepto de sus derechos y deberes; la mujer fuerte capaz de caminar segura y firme por el sendero de la libertad bien concebida; la mujer, muy mujer que no considere como única y exclusiva finalidad de su vida el matrimonio y la maternidad” (Naranjo 1934:32).

Los datos que presentaré a continuación revelan la misma tendencia. Esther Cortado Andreu (2000) demuestra para el caso español que el proceso de feminización de la enseñanza se desarrolló en medio de debates pedagógicos ya que muchas veces el reconocimiento del potencial educativo de las mujeres dadas sus cualidades y predisposiciones innatas, se vio mediatizada por una desconfianza sobre sus cualidades intelectuales.

El número de profesores primarios en 1928 siguió la misma dirección. De los preceptores que en ese año prestaron sus servicios, 1.339 eran varones y 2.146 mujeres. De acuerdo al discurso oficial la diferencia de 807 preceptores que representan el 23.15% de exceso de elemento femenino con respecto al masculino se explicaba por el considerable número de escuelas mixtas que según la ley eran servidas por mujeres.

Para el período lectivo 1934-1935, el porcentaje de profesores hombres y mujeres de las escuelas primarias en la provincia de Pichincha siguió la misma tendencia tanto en las escuelas fiscales y municipales como en las particulares:

Número de profesores primarios en la Provincia de Pichincha Período 1934-1935										
Fiscales		Municipales		Particulares		Prediales		Total		Total
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
147	191	20	12	53	131	28	17	248	351	599

Esta misma situación se evidenció en los datos totales:

Número de profesores primarios en el Ecuador. Período 1934-1935										
H	M	H	M	H	M	H	M			
990	1.423	95	143	217	544	37	361	339	2.146	3.485
Fuente AFL, MIM 1930, 2, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1930.										

Al contrario, los datos sobre el número de profesores que en 1929 y 1930 prestaron sus servicios en los establecimientos de enseñanza secundaria fiscal en todo el país, fueron distintos:

Número de profesores secundarios en el Ecuador Período 1929-1930					
1929			1930		
H	M	Total	H	M	T
124	56	180	137	64	201

La proporción de profesoras mujeres en los colegios secundarios con relación al total de profesores hombres fue del 31%. En el caso de la educación superior, no se mencionó que ninguna mujer fue profesora.

La tendencia en los años 50 no fue muy distinta. Veamos el porcentaje de mujeres en distintos niveles educativos:

Porcentaje de maestras por año y tipo de establecimiento		
Tipo de establecimiento	1952	1957-58
Jardín de infantes	95.83%	97.02%
Escuela primaria	65.63%	66.09%
Escuela primaria urbana	64.92%	67.74%
Escuela primaria rural	66.59%	64.70%
Escuela primaria nocturna	62.36%	59.59%
Colegios secundarios	32.32%	32.66%
C. enseñanza general	26.35%	25.44%
C. enseñanza profesional	42.67%	48.82%
C. enseñanza magisterio	39.80%	42.67%
Universidades	0.92%	4.38%
Total	54.97%	55.22%

Fuente: Ministerio de Educación, *Boletín Anual de Estadística y Escalafón*, 1957-1958, pp.8-9.

Aún cuando a finales de la década se observa una mayor presencia de profesoras en todas las áreas (incluida la docencia universitaria debido a la apertura de carreras femeninas como las de enfermería, obstetricia y servicio social) es la enseñanza en los jardines de infantes y en segundo lugar la primaria, la que acoge mayor número de mujeres.

Los datos proporcionan algunas pistas interesantes sobre la inserción de las mujeres en el magisterio durante la primera mitad del siglo XX. La estadística constituía un recurso ideológico y de mapeo social a partir del cual se intentaba diseñar muchas de las acciones en el campo de la educación.⁴³ Sin duda hay una tendencia hacia la feminización de la enseñanza pero, sobre todo, se da en la educación de los jardines de infantes y primaria que es un campo de trabajo desvalorizado desde la perspectiva masculina porque está ligado a la función maternal y afectiva (no racional) y porque es mal remunerado.⁴⁴ He visto que en el intento de valorizar el campo educativo en su conjunto se muestra preocupación sobre la feminización de la educación, reproduciéndose de esa manera una concepción

sexista, inclusive entre ciertos maestros progresistas. Hay que recordar, como se hizo referencia en el capítulo dos, que esta tendencia había sido constante en América Latina desde el siglo XIX: debido al bajo salario había escasez permanente de profesores y esto solo se superaría parcialmente cuando las mujeres pudieron acceder a la enseñanza en las escuelas de niñas o mixtas, (Newland 1991). De este hecho se puede concluir que dadas las condiciones económicas y sociales de nuestros países, el aporte de estas maestras fue significativo. Las maestras no solo ocuparon los espacios que les ofrecían a pesar de que estaban poco valorados, sino que buena parte de ellas se preocupó de hacerlo del mejor modo posible. Y este es otro aspecto que hay que resaltar. A partir de ahí fue notoria la presencia de directoras, rectoras y profesoras de educación primaria y secundaria de calidad. Posiblemente el estado se sirvió de las mujeres para ampliar el campo educativo. Sin embargo, la organización de espacios educativos integrados únicamente por mujeres (jardines de infantes, escuelas y colegios femeninos) permitió a estas maestras tener lugares propios donde desarrollarse y demostrar su capacidad.

En resumen, las maestras normalistas que se formaron bajo la influencia de las misiones pedagógicas y de la escuela nueva desarrollaron, entre otros dispositivos educativos, exposiciones, revistas de gimnasia y debates públicos que no solo produjeron avances en el aprendizaje sino que contribuyeron a modificar sus comportamientos y su inserción en la vida pública. El cultivo de nuevas características sociales y personales a partir del ejercicio de la autoridad pedagógica, facilitó la formación de un nuevo modelo de mujer mucho más activa, abierta al conocimiento y a la toma de decisiones. Y aunque en determinadas acciones pedagógicas continuó reproduciéndose una división marcada de roles entre hombres y mujeres y una desvalorización de las maestras frente a los maestros, en la práctica de los normales se desarrollaron nuevas disposiciones corporales y actitudes mentales que transmitieron las maestras a las estudiantes, que no pueden ser asumidas solo en términos disciplinarios, sino como la posibilidad de construcción de la nueva imagen de las maestras y mujeres laicas.

La actividad de las normalistas respondió a los requerimientos de la modernidad de ese entonces. Aunque el sistema social y educativo en su conjunto continuó siendo discriminatorio para las mujeres, lo que se

expresó en la ubicación diferenciada de maestros y maestras en los distintos niveles de enseñanza, no hay que perder de vista que en medio de ello las propias maestras se constituyeron en actoras. A la vez que fueron parte del juego de fuerzas y de la disputa del estado orientada a la constitución del campo educativo laico, desarrollaron una acción sobre sí mismas, modificando sus formas de ser y recreándose a sí mismas como maestras y mujeres modernas acordes con los nuevos tiempos.

En el siguiente capítulo me referiré a los colegios 24 de Mayo y Fernández Madrid, dos de los establecimientos femeninos quiteños donde las maestras normalistas se inscribieron. Examinaré con mayor detalle los matices introducidos en la enseñanza por las maestras con el fin de propiciar la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo y a la esfera pública.

Notas:

- 1 AFL, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1899.
- 2 BAEP, *Discursos pronunciados en la inauguración del Instituto Pedagógico de Señoritas, verificado el 14 de febrero de 1901*, Quito, Tip. de la Escuelas de Artes y Oficios, 1901.
- 3 Testimonio de la educadora Dra. María Luisa Salazar de Félix. Entrevista en Quito, enero del 2002.
- 4 Aunque en Colombia la llegada de la primera Misión Alemana y la implementación de una reforma educativa liberal fue en 1870, el primer instituto pedagógico femenino nacional fue creado en 1927 –existía ya una escuela normal– durante un gobierno conservador y parece más bien haber reclutado a alumnas de la alta sociedad bogotana e influido muy poco sobre el sistema educativo (Helg 1987:126).
- 5 Un ejemplo fue la labor del maestro Daniel Enrique Proaño, quien fue alumno de la Politécnica Nacional de 1870. Después de fundar el colegio de la Santa Infancia (1877) declaró en 1891 “tener la honra de haber vulgarizado los nuevos métodos de lecciones objetivas”, métodos que demostraban el influjo de la educación moderna, tanto norteamericana como europea en el Ecuador de finales del siglo XIX (cita Gómez 1993:42).
- 6 BAEP, *Discursos pronunciados en la inauguración del Instituto Pedagógico de Señoritas*, Quito, Tip. de la Escuelas de Artes y Oficios, 1901.
- 7 BAEP, *Discursos pronunciados en la inauguración del Instituto Pedagógico de Señoritas*, Quito, Tip. de la Escuelas de Artes y Oficios, 1901.
- 8 Testimonio de la educadora normalista Lelia M. Carrera (Gómez 1993:129-131). Posteriormente fue directora de dos escuelas anexas al normal Manuela Cañizares y rectora de los colegios católicos Sagrados Corazones y la Providencia de Quito.
- 9 Una de las jóvenes rebeldes fue Virginia Larenas. Testimonio de la normalista Carmen Moya, (Gómez 1993:136).

- 10 Cuando María Angélica Idrobo fundó el colegio técnico Simón Bolívar (1940) incorporó en el Reglamento la sencillez y prohibición de usar afeites y maquillajes.
- 11 Testimonio de la normalista Carmen Moya (Gómez 1993:133).
- 12 Ulf Hannerz,(1993:232) haciendo un resumen del planteamiento de Goffman señala que la gente “ya sea plenamente consciente de ello o no, trata de presentar una imagen de ella misma que le resulte ventajosa y al mismo tiempo sea creíble para los demás”.
- 13 Las revistas de gimnasia eran presentaciones públicas de estudiantes quienes realizaban ejercicios físicos en estadios u otros lugares públicos.
- 14 En Alemania, Jahn (1778-1852) había popularizado la gimnasia asociándola al sentimiento patriótico, a la idea de guerra y de unidad alemana y hasta el siglo XX se habían mantenido preocupaciones parecidas: se trataba mediante los ejercicios físicos de obtener el endurecimiento físico, de desarrollar la fuerzas físicas y habilidad por la gimnasia, de acostumbrar al niño a una disciplina rígida y a un espíritu de abnegación y de trabajar, de esta forma, en la liberación y resurgimiento de la nación alemana”, en Françoise Martínez (1999: 369).
- 15 Aunque Foucault siempre planteó que el poder es relacional, hasta hace pocos años sus seguidores únicamente tomaban en cuenta el poder como dominación que se plantea de manera más enfática en sus estudios clásicos como *Vigilar y Castigar* por ejemplo y no sus últimas búsquedas sobre “las técnicas de sí” y la hermenéutica del sujeto. Reflexiones más recientes como la de Deleuze (1999) y la de Judith Butler (1997) ponen de relieve los dos aspectos del poder.
- 16 Testimonio de la educadora Carola Castro. Entrevista en Quito, octubre del 2002.
- 17 Ministerio de Educación, *Plan General de la Educación Física Nacional*, Publicaciones del Ministerio de Educación, Quito, 1936. Este plan se distribuyó a todo el país.
- 18 Testimonio de la educadora Lcda. Clemencia Soria de Bonilla (n. 1921). Entrevista en Quito, octubre del 2001.
- 19 Testimonio de la educadora Lcda. Clemencia Soria de Bonilla (n. 1921). Entrevista en Quito, octubre del 2001.
- 20 Testimonio de la educadora Lcda. Gladis Naranjo (n. 1947). Entrevista en Quito, febrero del 2000.
- 21 Testimonio de la educadora Lcda. Gladis Naranjo (n. 1947). Entrevista en Quito, febrero del 2000.
- 22 Testimonio de la Dra. Silvia Oña. Entrevista en Quito, octubre del 2003. Silvia Oña fue alumna del colegio 24 de Mayo y actual rectora del colegio La Condamine.
- 23 Cuando en 1939 Elisa Ortiz de Aulestia fue Jefe del Departamento de Extensión Cultural y Publicaciones del Ministerio de Educación publicó un texto *La Escuela Industrial de Señoritas. Breves anotaciones sobre su organización y actividades* (1939) a través del cual difundió las disertaciones radiodifundidas en los programas culturales del Colegio del Aire desde la Radio H.C.J.B. Algunos de los temas tratados fueron: “La educación física en las escuelas industriales femeninas”, “Lo que deben ser las escuelas profesionales en el Ecuador”, “Rasgos históricos del bordado”, “Cursos de economía doméstica”, etc.
- 24 Testimonio de la educadora Dra. María Luisa Salazar de Félix. Entrevista en Quito, enero del 2002.
- 25 Testimonio de Nicolás Kingman (n.1918). Entrevista en Quito, febrero del 2002.
- 26 Testimonio de la Dra. María Luisa Salazar. Entrevista de enero del 2002. Además de ser maestra por muchos años, doctora en Ciencias de la Educación y rectora del Manuela en 1981, María Luisa Salazar ha publicado algunos textos: *Teoría de Análisis pedagógico, Idioma Nacional-Didáctica para los normales*, coautoría del libro de lectura *Caritas Alegres y Antología poética de Quito*.
- 27 Testimonio de la Dra. María Luisa Salazar. Entrevista de enero del 2002.

- 28 González Suárez además de historiador y obispo fue uno de los ideólogos más importantes de la iglesia en su combate al laicismo. Sus proclamas en contra del divorcio, el matrimonio civil y la educación laica son piezas básicas en la historia del pensamiento conservador.
- 29 Teresa León (n.1927) años más tarde fue una importante educadora y poetisa de la provincia de Bolívar
- 30 También lo había hecho cuando fundó los liceos Fernández Madrid (1930) y Simón Bolívar (1940).
- 31 *Reglamento Interno del Normal Manuela Cañizares*, Quito- Ecuador, 1941. Esta cláusula también está presente en los prospectos de los liceos Fernández Madrid (1930) y Simón Bolívar (1940).
- 32 Este tipo de internado sería distinto al que estudia Goffman (1984).
- 33 En la actualidad ya no funcionan los normales especializados en la formación de los maestros. El colegio Manuela Cañizares funciona como cualquier colegio, con una especialidad pedagógica.
- 34 Testimonio de la educadora Dolores de Lussio (n.1922.). Entrevista en Quito, noviembre del 2000.
- 35 Testimonio de don Segundo Chasi. Entrevista en Quito, junio de 1989.
- 36 Testimonio de Fabiola Cárdenas (n.1925). Entrevista en Quito, mayo del 2002.
- 37 Testimonio de Marieta Cárdenas (n.1915). Entrevista en Quito, abril del 2001.
- 38 Testimonio de Nicolás Kingman (n. 1918). Entrevista en Quito, agosto del 2001.
- 39 En esto parece haber influido el pensamiento pedagógico de Froebel, el creador del sistema kindergarten, en Alemania, quien sostenía que las escuelas parvularias habían de ser dirigidas por maestras, ya que estas podían ejercer un importante papel de renovación pedagógica gracias a sus cualidades y predisposiciones innatas y a una adecuada preparación profesional. En Esther Cortada (2000: 35-55).
- 40 AFL (MIM 1916), Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta a la nación en 1916.
- 41 En realidad las estadísticas mostraban un interés mayor de las mujeres por prepararse en los pocos lugares donde se les abría un espacio, como el magisterio. Resulta interesante que en 1892 no habían podido encontrar plaza 75 maestras tituladas, mientras que el número de maestros titulados sin colocación en el sistema escolar era mucho menor. En AFL, Informe del Ministerio del Interior a la nación en 1892.
- 42 Según testimonios, los salarios eran iguales para maestros y maestras, pero si había diferencia en cuanto al escalafón. En vista de que la mayoría de las maestras ocupaban las plazas de primaria y jardines de infantes, en la práctica su remuneración era menor.
- 43 Ver al respecto el artículo de Clarice Nunes, “Historia da Eduacao Brasileira: novos abordages de velhos objetos”, en Biblioteca Virtual Aníseo Texeira, <http://www.Prosiga.br/anisioiteixeira/hitoria.html>. En el Ecuador, aunque se conoce que fue importante el aporte de expertos como Ermel Velasco en la construcción de series estadísticas, no se ha podido reconstruir en toda su dimensión la memoria estadística educativa por falta de la conservación de archivos sobre estos años.
- 44 Esta situación se sigue reproduciendo hasta el presente en América Latina. Ver al respecto el estudio sobre la situación de las maestras en México de Citali Aguilar Hernández y Erelvina Sandoval Flores (1991).

Capítulo 5

Formación profesional y técnica.

Los colegios como espacios de las mujeres

Una vez que se ha examinado cómo en la educación de las maestras laicas se incorporaron habitus distintos a los que tradicionalmente habían tenido las mujeres y el papel activo que tuvieron las propias maestras en ese proceso, en este capítulo se explorará dos colegios femeninos laicos que abrieron sus puertas a la educación de las mujeres en las décadas del veinte y del treinta y en los que las nuevas maestras desarrollaron sus prácticas educativas. Me pareció fundamental entender los matices, a veces imperceptibles, introducidos por las maestras en la educación de sus alumnas con el fin de facilitar su incorporación al mundo social y cultural en condiciones más favorables. Estas acciones respondieron a una perspectiva pedagógica interesada en la construcción de sujetos modernos pero fueron resultado, también, del posicionamiento de las maestras frente a la situación de las mujeres en esa época. Esto me lleva a hacer un uso contextualizado de nociones como las de habitus o disciplinamiento. En el caso del habitus (Bourdieu 1991a:91) como sistema de disposiciones que se interiorizan y generan prácticas y representaciones, me interesa una utilización no estática sino sujeta a modificaciones por parte de los agentes y a la construcción de nuevas formas de subjetividad y de actitud frente al mundo. Esto es importante en el caso de la acción de las maestras ya que hicieron de los procesos de enseñanza en el aula, la gimnasia, las presentaciones en público e incluso el orden y la disciplina, dispositivos útiles para una nueva construcción de género en la educación, lo cual se dio en un campo de fuerzas concreto y sujeto a sus propias limitaciones.

El Colegio 24 de Mayo

El Colegio de Niñas 24 de Mayo, creado en 1922, fue un puntal importante en la educación femenina laica en Quito, en la primera mitad del siglo XX. Este colegio constituyó una alternativa educativa frente a los colegios católicos tradicionales que habían prevalecido hasta ese momento. Si bien el 24 de Mayo actualmente y desde hace muchos años, es un colegio público en el que se educan capas medias y populares, en sus inicios estuvo concurrido sobre todo por hijas de familias liberales de sectores medios y altos, que formaban parte de lo que en ese entonces se llamaba “gente decente”, aunque no tuvieran grandes recursos económicos. Buena parte de las estudiantes provenían de provincias, pero existía un gran porcentaje de estudiantes quiteñas.



Fig. 34. Actividades escolares en el 24 de Mayo. Fotogramas de Ecuador Noticiero, dirigido por Manuel Ocaña en 1929. Cinemateca Nacional.

Lo que buscaban las estudiantes al ingresar a ese colegio estaba relacionado tanto con el prestigio social como con el acceso a una educación calificada como recurso para desenvolverse en la vida moderna. En otros casos, lo que atraía del colegio era una formación más abierta para las niñas, incluso si las familias seguían siendo cristianas. Esta condición del colegio, como espacio propiamente educativo en las relaciones entre maestras y estudiantes que comenzaba a medirse en términos culturales antes que de status social, constituyó la base para su posterior democratización (Uzcátegui 1981:171)

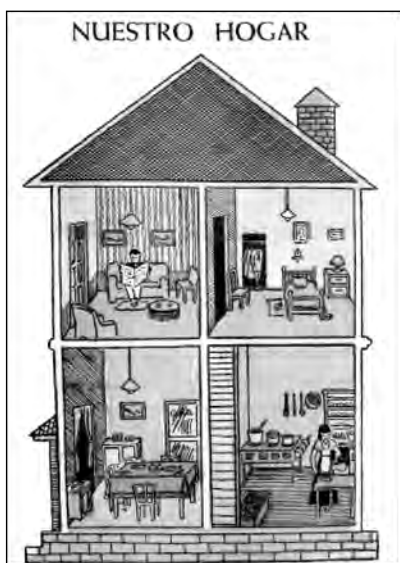


Fig.35. Texto escolar *Leamos para segundo grado*.

El Colegio tenía algunos profesores europeos, resultado sobre todo de la segunda Misión Alemana y disponía de un salón de espectáculos, piscina y el gimnasio más completo del país. Aunque el 24 de Mayo seguía impartiendo a las estudiantes materias relacionadas con la familia, estas eran concebidas desde una perspectiva moderna como administración del hogar y economía doméstica. Son años de urbanización de la sociedad en los que se van generalizando las ideas del confort y de la casa higiénica, así como del cuidado científico de los niños. Los propios textos escolares reflejaban ese interés (Fig. 35).

Al igual que en los otros planteles educativos laicos, el 24 de Mayo incorporó los principios del sistema herbartiano y de la educación activa, de tendencia positivista y que en ese momento se presentaba como lo avanzado:

...más libertad, más aire, más vida en las escuelas y en los espíritus, que estos se enriquezcan por la observación de la realidad y el razonamiento, sin recargar la memoria ni ahogar el juicio, dando preeminencia al interés y al estímulo en lugar de la coerción...¹

La educación se presentaba como práctica libertaria, como búsqueda de aire y vida. En oposición a la enseñanza memorística se planteaba la observación y el razonamiento. Esta situación aplicada a las mujeres adquiriría una dimensión mayor ya que eran las que menos posibilidades tenían de una formación más o menos amplia. De acuerdo a entrevistas realizadas a ex-alumnas, eran frecuentes las actividades de carácter social del plantel, las excursiones y visitas a otros establecimientos y ciudades del país, así como programas de radiodifusión y concursos escolares de edu-

cación física, en los que el 24 de Mayo ocupó un lugar destacado. No se han estudiado a fondo los cambios que produjo este tipo de educación en la vida cotidiana, pero la memoria de esos años de vida estudiantil para las ex alumnas es viva y luminosa. De hecho, el colegio incorporó nuevas formas de relación con el medio, a través de las actividades de observación y de paseos al aire libre, así como del conocimiento de la geografía y otros espacios sociales.

Propugnó, sobre todo, el razonamiento inductivo y la relación con actividades prácticas dirigidas tanto a la organización de la economía doméstica como al desarrollo de capacidades para el trabajo femenino. En 1929 se habían establecido las nuevas secciones de mecanografía y de corte y confección y se habían ampliado e intensificado las enseñanzas de trabajos manuales, costura y labores, dibujo y pintura, economía doméstica e idiomas. La importancia que el estado dio a la educación física y al deporte (como también a la higiene escolar) en la configuración de nuevos ciudadanos, se hizo extensivo a colegios como el 24 de Mayo.² Para ello, funcionaba un curso de gimnasia y coreografía académica a cargo del profesor francés Sr. Raymond Maugé, curso que también era dictado en el Conservatorio de Música y en el normal Manuela Cañizares. Las coreografías eran organizadas de manera masiva y permitieron una mayor relación de las estudiantes con sus cuerpos. Todo esto era canalizado -como he examinado en el capítulo tres- a las celebraciones cívicas, constituyendo no solo un poderoso factor de difusión de la enseñanza laica en el ámbito público, sino una forma de visibilización de las mujeres y de su representación como elementos activos de la sociedad. Los sectores conservadores de la sociedad quiteña plantearon muchas veces su disconformidad con esas representaciones.

Las reformas educativas en el 24 de Mayo se dieron en medio del desarrollo del positivismo en todos los campos, desde la sociología hasta la medicina, pasando por la psiquiatría.³ En lo educativo se expresaba en una búsqueda higienista pero también liberal de espacios abiertos, de una libre circulación del aire y una libertad de los espíritus.

Paralelamente se estaba produciendo una racionalización de los aparatos del estado (incorporación de la estadística, el sistema de archivo, las comunicaciones) que requería del trabajo femenino calificado.

Es interesante analizar la historia de este colegio puesto que los cambios que tiene revelan el juego de contradicciones presente en la sociedad quiteña de ese tiempo y el papel de algunas maestras y maestros en ese proceso, sobre todo con relación a la democratización de la enseñanza. La situación de elite del 24 de Mayo cambió a partir de 1933, año en que el Congreso, a petición del senador funcional por el profesorado primario y normal Emilio Uzcátegui, lo ubicó dependiendo de la Dirección de Estudios de Pichincha. Este hecho determinó la supresión del pago de la matrícula y por tanto una notable alza del número de alumnas. El Ministro de Educación de ese año afirma con cierta preocupación que “la supresión del cobro de matrículas de ingreso, si bien ha desvirtuado la finalidad con que se fundó el Instituto, cual era la de proporcionar un plantel adecuado y decente a las niñas de buena sociedad en competencia con los colegios confesionales, ha promovido la mayor concurrencia de alumnas”.⁴ Pero esta opinión elitista no solo la tuvo el Ministro. En un artículo de prensa se dijo que “se ha desviado del objeto que se tuvo en mentes para su fundación: el convertirlo en selecto colegio para distinguidas señoritas de nuestra sociedad. Y así es como se matricularon niñas decentes y también se trajeron profesoras alemanas. La matrícula, que parecía algo cara, permitía que se llenen los ideales del establecimiento”.⁵ Y continúa: “...pero después se lo generalizó mucho, por el prurito que tenemos de fingir dolernos del pueblo y hacer bulla permitiendo que todo el mundo fuese a esas aulas, lo que no estuvo en el sabio pensamiento de sus fundadores. Queremos probar que tuvieron razón al exigir cierta selección, y esto no es irnos contra el espíritu democrático ni mucho menos. El pueblo cuenta con regulares establecimientos donde educarse gratuitamente, no así las personas decentes y de escasos recursos”.

Aunque los sectores medios se estaban abriendo espacios en distintos campos como el de la educación, la administración pública y la cultura, seguía teniendo peso una visión aristocratizante que se empeñaba en poner fronteras entre los sectores populares y la gente “decente”. Los publicistas de esta tendencia defendían una educación dividida de acuerdo a estamentos, en lo cual había un intento de limitar el ámbito de la ciudadanía y de mantener espacios separados. Como continúa el mismo artículo:

La clara visión del actual Ministro de Educación, que no se ha dejado sugestionar por las doctrinas que están arruinando al magisterio, pondrá las cosas en su punto, suministrando a la buena sociedad un colegio aseado y digno que tan selecto personal de directoras ha tenido, de nuestra mejor clase social, que ha constituido una garantía de orden, disciplina y distinción... Dejémonos de golpes de efecto y sensiblerías, hemos de considerar nuestro medio ambiente y con arreglo a él hemos de proceder, dirigiendo la mirada a la sólida educación femenina de las clases dirigentes, de las que en la lucha por la vida se hallan al frente del pueblo. Este, por la iniciativa filantrópica preferentemente, halla a la mano establecimientos en que recibir educación primaria gratuita tal como lo quiere nuestra Carta Fundamental...

Esta visión propia de una sociedad estamental, que pretendía excluir de una educación de calidad a los sectores medios y subalternos, finalmente fue superada al menos en el colegio 24 de Mayo.⁶ Con la exoneración del pago de matrícula tuvieron acceso nuevas capas sociales provenientes de sectores medios y/o populares. Al observar las cifras se puede constatar el aumento cuantitativo que tuvo el colegio a través de los años: si en la década del 20 las alumnas no llegaban a 200, en el año de inicio del 24 de Mayo como colegio secundario (1934) el número de alumnas matriculadas fue de 663, y para el año lectivo 1935-36 el total de alumnas matriculadas alcanzó a 805, creciendo en los años cuarenta y cincuenta aún más.⁷ Este crecimiento no excluyó prácticas de selección dirigidas a evitar la entrada de estudiantes que no poseían el capital cultural suficiente. Se decía que esto permitía salvaguardar el prestigio educativo del colegio.⁸

El 24 de Mayo fue el primer colegio secundario femenino de Quito. El 22 de octubre de 1934 se emitió el decreto de refundación como Gimnasio Educacional Femenino 24 de Mayo. En las consideraciones se puso énfasis en garantizar, a través de su fundación, los derechos de la mujer proporcionándole educación que le permitiera acceder a la universidad. También se planteó que la creación de un colegio modelo para señoritas que comprenda todos los ciclos de la enseñanza, principalmente la secundaria, contribuía a llenar un vacío puesto que “ha sido desde hace algunos años una necesidad hondamente sentida por la sociedad”.⁹

La rectora fue María Angélica Carrillo, normalista del Manuela Cañizares, quien en 1929 obtuvo una beca para estudiar en Alemania donde se graduó de doctora en Filosofía y Pedagogía. A petición del Presidente Velasco Ibarra aceptó el rectorado del colegio y lo convirtió en un plantel pionero en la educación femenina laica. Según la Rectora los principios básicos que orientaban la metodología de enseñanza estaban basados en la “observación directa de la realidad, intuición, actividad y aprovechamiento de la iniciativa y del potencial de energías creadoras de la mentalidad del alumnado en el terreno de la acción personal”¹⁰.

El colegio 24 de Mayo estuvo estructurado con una Sección Fundamental (Kindergarten, en el que se practicaba la coeducación y los métodos Montessori y Froebel y 1, 2 y 3 grados de educación primaria con el método de la globalización por medio de complejos o centros de interés); luego con una Sección Preparatoria (4, 5 y 6 grados por materias para que constituya un nexo con la educación secundaria) y la Sección de Segunda Educación, el cual se regía por el Ministerio de Educación. Además, se planteaba nuevas asignaturas que funcionaban como cátedras anexas: costura y labores, trabajos manuales, gimnasia rítmica, latín, declamación, canto, música, economía doméstica y cocina, dibujo y pintura, historia del arte, taquigrafía, higiene y enfermería, deportes. Estas materias funcionaban como círculos de extensión secundaria a los que podían concurrir también alumnas externas. Una sección de educación comercial y administrativa, que estaba dedicada a “formar expertas contabilistas y empleadas de administración” y los círculos, que servían “ya para completar las fallas de la educación femenina vigente, ya para cumplir con lo que exige una moderna interpretación de la educación femenina, procurando que la mujer adquiriera una capacitación práctica para la vida y una elevación de su nivel cultural”.

La Rectora planteaba que era posible aplicar los postulados y principios de la escuela activa o escuela del trabajo. Ella definió la escuela activa como “el movimiento radical de renovación pedagógica, por el cual se transforma el concepto y la práctica de la educación, y se lleva a esta a una compenetración con la vida y sus problemas, utilizando la acción como medio principal de contacto con ella”. El colegio 24 de Mayo se convirtió en un campo importante de experimentación y desarrollo peda-

gógico y en un referente importante para la educación en ese período. Se planteaba que “el colegio implementa una educación integral que una a la formación intelectual con el desarrollo físico y la sensibilización artística”. Los lineamientos de la escuela nueva o integral se habían basado en la unidad de la educación física, educación intelectual y educación moral.¹¹ La Dra. Carrillo incorporó como eje de la educación moral las actividades artísticas. Los testimonios dan cuenta de la importancia que el colegio daba a estas actividades: “las representaciones teatrales, los grupos de gimnasia, los de danza y teatro griego, las actuaciones del coro, los programas de radiodifusión del colegio, la presentación de barras policromáticas merecen elogios importantes no solamente de los padres de familia, sino de toda la ciudadanía quiteña” (Rodas 2000:6). En esta línea se destaca como objetivo central “facilitar el ejercicio de la facultad de expresión del alumnado, sobre todo por medio de dramatizaciones que tenían por objeto reforzar la enseñanza y desarrollar el sentido estético de las alumnas”. Si asumimos el espacio social como un escenario, lo que se hacía con esas dramatizaciones era preparar a las estudiantes para sus presentaciones en público.¹² El enfrentarse a un auditorio seguramente contribuía a que las estudiantes venzan la timidez y desarrollen una capacidad expresiva pública. Se trataba de un esfuerzo por modificar un hábitus de subordinación que se expresaba en la gestualidad y en las disposiciones corporales.

El colegio 24 de Mayo fue muy popular por sus dramatizaciones en las celebraciones patrias y por su participación en partidos de básquet y volley en los cuales muchas veces fue campeón. También por las revistas de gimnasia, bandas de guerra y presencia de cachiporreras en los desfiles públicos en las calles de Quito y en el Estadio Olímpico. Primó lo estético sobre lo educativo y fisiológico? Como examiné anteriormente, es posible que se produjera una combinación de los dos aspectos. También es posible que la coreografía y el desarrollo corporal hayan contribuido a reproducir el esquema de “adorno femenino” bajo parámetros modernos y en ese sentido contribuir a que las mujeres se sometieran a una nueva sujeción. Pero también se trataba de una representación pública de la “mujer moderna”: un cuerpo ágil, dinámico, con movimientos regulados y disciplinados que encarnaba una estética distinta. “Las chivas se lucieron” se

decía después de estos actos.¹³ Al intentar explicar el sentido de la gimnasia y el deporte se ha puesto de relieve su desarrollo en Europa y principalmente en Inglaterra a partir de la Revolución Industrial (Mandell 1986). Sin embargo, Elías nos pone en guardia contra explicaciones mecanicistas:

“La industrialización y la urbanización tuvieron sin duda algún papel en el desarrollo y difusión del deporte, pero también es posible que tanto la una como la otra fueran síntomas de una transformación más profunda de las sociedades europeas. Es posible que estas desde el siglo XV en adelante sufrieran una transformación que imponía a sus miembros una reglamentación cada vez mayor de su conducta y sus sentimientos” (Elías 1995:186).

En este sentido, el deporte contribuía a socializar la violencia.¹⁴ En el caso que nos ocupa, la sociedad ecuatoriana estaba entrando a la modernidad y a la formación de disciplinas y valores urbanos. El deporte y la gimnasia constituyeron formas nuevas de socialización, distintas a las que habían condicionado la vida de las mujeres en la sociedad tradicional. Se trataba de una nueva economía del cuerpo y una forma diferente de “presentación en público” relacionada con esa economía, que contribuía a la formación de otra imagen de la mujer sobre todo de sectores medios: más urbana y autónoma, con mayor dominio de sí, a la vez que desenvuelta.

Las maestras del 24 de Mayo también organizaban visitas a instituciones públicas como el Banco Central y la Caja de Pensiones, lo cual les permitía conocer de forma práctica y aplicada materias como las matemáticas y la contabilidad o acudían a sesiones de radiodifusión que tenían por objeto, además del desarrollo del sentido estético de las alumnas, “establecer un acercamiento provechoso entre los hogares y el plantel, entre el gimnasio y el público...” A través de estas actividades pretendían que se conociera la preparación de las alumnas e influir, “en la medida de las posibilidades, para que el público y los padres se interesen tanto por la cultura estudiantil como por los problemas educacionales en general, ya a través de los trabajos preparados y leídos por las alumnas, ya por conferencias especialmente preparadas por el personal docente”.¹⁵ De esta manera el Colegio intentó convertirse en un espacio de debate público.

Otra de las actividades desarrolladas fueron las reuniones semanales de las estudiantes. Un día de cada semana, a una hora señalada, se reunían las alumnas de cada sección a escuchar números literarios, musicales y composiciones sobre temas de estudio o conferencias sobre cualquier problema de actualidad. Algunas veces se celebraban conferencias abiertas al público. Entre ellas se mencionan: “La Mujer en Norteamérica” por la Srta. Carlota Félix; “Nuevo concepto del Feminismo” por el Prof. Humberto Mata y “Arte en Quito”. Estas reuniones tenían por objeto publicitar las actividades del colegio así como despertar el sentido crítico entre las alumnas, sobre lo cual se dice: “hemos visto con complacencia que son cada vez más organizadas y más altamente productivas con respecto a los fines educativos”. Pero además del énfasis en el conocimiento y en hábitos de estudio y de trabajo en un sentido moderno, generaba aspectos interesantes con respecto a la sociabilidad: de prácticas en común y de juego creativo, sentimiento que he podido detectar en las ex alumnas. La sociabilidad tal como la entiende Simmel está relacionada con un sentido o un gusto, “una satisfacción por el hecho de estar socializado, por el valor de la formación de la sociedad como tal, de un impulso que tiende a esta forma de existencia y que es a veces el que sostiene aquellos contenidos reales que sostienen una socialización en particular” (Simmel 2002:83).

La disciplina parece haber sido uno de los aspectos que más preocupaba a la Rectora, pues merece un capítulo especial en su informe. Plantea que el ideal es llegar a establecer la autodisciplina, que es la forma de disciplina superior. Menciona que uno de los medios para ello es la formación de comités de alumnas dignatarias, integradas en cada curso por cuatro estudiantes con los siguientes cargos: una dirigente, una tesorera, una bibliotecaria y una encargada de la custodia de los útiles escolares. La disciplina era concebida, sobre todo, en términos de autodisciplina:

No podemos, ni remotamente, pensar en la necesidad de fórmulas hostiles como medios disciplinarios, pero creemos firmemente, en la necesidad imperiosa de un orden y una organización rigurosa de la conducta de los escolares; no la pérdida de la libertad, sino la más amplia libertad en el sentido de una clara conciencia de la necesidad que cada uno tiene de ajustar los actos de su vida a un plan, o lo que es lo mismo, estimamos en alto grado la libertad, como una cuestión inseparable del sentimiento de res-

ponsabilidad.... así es como se ha dedicado muy buena parte de las actividades diarias para crear una nueva forma de conducta escolar disciplinada...

Aunque según los testimonios nunca hubo una palabra o un gesto descomedido, en la práctica parece haber prevalecido en el Colegio una disciplina rígida, a tal punto que el nombre “la Doctora Carrillo” trascendió sus corredores hasta el ámbito intelectual y público, convirtiéndose en un sinónimo de lo serio y aún de lo férreo. En todo caso existe un flujo entre la concepción de la disciplina como un orden impartido desde la institución y un orden consciente: una tecnología del yo. Según los testimonios de varias maestras la disciplina y rigurosidad que prevalecía en el colegio les conducía a dar “lo mejor de sí mismas”.¹⁶ Es interesante reflexionar sobre el desarrollo de la subjetividad que implica este proceso. No se puede perder de vista que para el propio Foucault el sistema disciplinario es algo mucho más complejo que la mera imposición de un orden, significa a la vez un proceso de potenciación, un “pliegue”, una relación de la fuerza consigo misma. (Deleuze 1999:159). En muchas entrevistas a maestras y alumnas se revela este proceso: la disciplina a la que ellas se sometieron, pero a la vez la satisfacción de haber realizado acciones diversas: publicación de libros -como veré más adelante- innovaciones en el campo pedagógico, vida profesional, premios en concursos deportivos, etc. Aunque es posible, también, que en otras niñas más tímidas se diera el efecto contrario: frustración e inseguridad.

Prácticas educativas y formación de una publicidad femenina

Cuando se examina el desenvolvimiento de algunas clases en las que se utilizaba los métodos de trabajo propios de la escuela activa, se observan aspectos innovadores. Una antigua maestra del 24 de Mayo cuenta cómo desarrollaba sus clases de gramática y aunque han pasado alrededor de 30 años desde entonces, las imágenes de ese proceso son vivas y detalladas. Se trataba de un ejercicio diario desarrollado a lo largo de toda una vida, lo cual no sólo le permitía mejorar sus prácticas educativas, sino su construcción como maestra moderna:

Cuando empecé a enseñar gramática, jamás...enseñé eso que yo odiaba: una oración y un artículo, sustantivo, verbo, eso que llaman análisis gramatical. Y las chicas por eso odiaban el castellano. Entonces yo pensé cómo hacer un castellano funcional. Empecé a hacer hojas mimeografiadas para que trabajáramos juntas, pero nada de memoria. Hacíamos primero una parte de observación, después los conceptos y la aplicación. La primera parte la hacían ellas solitas y estudiaban, luego conmigo discutíamos para llegar a la aplicación. Ya ellas tenían el conocimiento de la segunda parte. Entonces yo les pedía así como: “recuerde que”, eran los conceptos y luego la aplicación. La aplicación la hacían a base de preguntas. A medida que íbamos contestando ellas iban llenando esa parte. Después de cada tema yo les hacía una prueba para ver en que cantidad y calidad han cogido los conceptos, para poder seguir adelante o afianzar un poco más... Después hacíamos ejercicios gramaticales, que eran composiciones.¹⁷

La elección de los temas de las composiciones hacía, en base al debate, que propiciaba una mayor participación. Y una vez que se abría el debate:

...comenzaban a hablar, porque mi interés era que aprendan a hablar y hablar en público. Entonces pasaban adelante. Al comienzo decían: me da vergüenza y yo, ninguna vergüenza. Las mujeres tenemos que aprender a hablar y solo aprendemos a hablar practicando desde chiquitas hasta grandes. Y fueron soltándose, soltándose...

Lo interesante de este testimonio es que muestra la relación entre el acto de habla y el cuerpo: pasar adelante, romper la vergüenza, soltarse ¿no propiciaba la generación de una personalidad distinta?¹⁸

En algunos casos el sistema educativo dio la oportunidad a las maestras para la edición de textos de enseñanza novedosos elaborados tomando como base la experiencia metodológica desarrollada en las clases y que fueron publicados por el Ministerio de Educación. Estos libros, dice Blanca Margarita Abad autora de dos textos de *Gramática Española*, fueron el resultado de por lo menos dos años de práctica, de lo contrario no se editaban. Ella cuenta cómo se produjo ese proceso de afirmación como maestra y, al mismo tiempo, de incursión en el mundo público:

El colegio me daba la oportunidad de hacer el mimeografiado...Entonces hice como un cuadernito, en un bonito formato, para que tengan para todo el año. Después se presentó la oportunidad de hacer una exposición. La Doctora (se refiere a la Dra. Carrillo, rectora del colegio 24 de Mayo) era una persona que le gustaba mostrar a los ministros o al superior que es lo que se estaba haciendo. Entonces me dijo: usted presenta en esta exposición su texto, para que lo vean. El Ministro era en esa época el Sr. Fernando Chávez, que acaba de morir. Él era escritor, señor del idioma, un gran maestro normalista del Juan Montalvo... Entonces le gustó la forma cómo estaba planificado cada tema y le expliqué cómo actuaban las alumnas y demás. Eso fue asimismo un paso, porque después vino la Srta. Eudofilia Arboleda y se fijó en los cuadernos. Ella era una gran maestra, que fue muchos años profesora en Estados Unidos. Entonces me dijo: ¿por qué no publica? Yo le dije: yo soy pobre, ¿de dónde voy a tener para publicar? Y me dijo: no Margarita, vaya y pida al Ministerio apoyo, como va a creer que no se va a publicar, es una cosa muy novedosa para la educación... Después el Ministro me apoyó y se publicó el libro. Se llamó *Gramática Española* para el primer curso. Con el andar del tiempo ya me dio la Doctora no sólo primer curso, sino segundo curso. Entonces hice lo mismo... de segundo curso publiqué también...¹⁹

El testimonio muestra la existencia de un ambiente organizado como una comunidad de trabajo, con sus propios mecanismos de exigencia y legitimación. Algunas maestras trabajaron en sus cuadernos de clases y fueron incentivadas a publicar. En un mundo en donde la escritura constituía un recurso importante de reproducción de la supremacía masculina, eso no dejó de ser importante. Para la mayoría de las maestras entrevistadas algo fundamental en su vida fue la publicación de textos de estudio.

Una actitud educativa impulsada de manera consciente por algunas maestras fue el trabajo conjunto, tanto con las alumnas como entre maestras. Los testimonios muestran que motivaron a las alumnas a trabajar en equipo. En estos equipos había una jefa pero desempeñaba sus funciones en forma rotativa “para que todas aprendan a dirigir, porque las mujeres tenemos que saber dirigir y antes no sabían”.

Les enseñé a las chicas que hay que trabajar en equipo y no solas y el libro les servía para eso. Cada una tenía un equipo de cinco y allí discutían...

Además otra cosa, en el equipo yo cuidaba de que no estén solo las más aplicadas, porque entonces hubiera sido una cosa muy grave. Si había un equipo que solo quería ser formado por las muy aplicadas decía: bueno, me permito quitar de aquí dos y traer dos de por acá ociosonas, para el equilibrio. Entonces en el equipo discutían: era bello eso... oírles como discutían. Lo que ellas ya habían contestado, no es esto, no es el otro, entonces me decían: venga acá, tenemos esta duda: ella dice esto, yo digo lo otro, qué opina usted? Entonces dirimía yo. Después de haber discutido leíamos los contenidos, se abrían los equipos y trabajaban conmigo... Entonces así hacíamos siempre, siempre. Entonces ahora sí, que ya estamos muy seguras de esto vamos a contestar, de nuevo cada una contestaba sola... O si no, a más del libro les proponía algo más para afirmar, para que no sea solo el libro.²⁰

El texto era concebido como una herramienta para la discusión en grupo. Del mismo modo que surgía de la práctica educativa, regresaba a ella. El libro de texto ayudaba a consolidar un espacio de discusión, era un libro abierto. De acuerdo a la entrevistada con ese método se buscaba que las alumnas aprendan a ser solidarias y a trabajar en equipo “porque el equipo es el que les va a permitir saber trabajar y no estar individualizadas”. Pero, además, buscaba impulsar en ellas una capacidad para exponer en público y defender criterios: “saber tomar la palabra en cualquier momento y no tener dudas de preguntar, no tener vergüenza de no saber”.

Vale la pena resaltar este tipo de prácticas. Se trataba de acciones conscientes, permanentes, dirigidas a trabajar sobre la personalidad de las estudiantes, a provocar una transformación en sus actitudes y comportamientos, con el fin de que puedan tener una participación activa en el mundo público. No se puede perder de vista que la mayoría de las estudiantes, a más de ser mujeres, tenían un origen modesto, lo que en la sociedad quiteña de la primera mitad del siglo XX, se expresaba en el habla y en la gestualidad del cuerpo. Si las primeras normalistas salieron del Manuela Cañizares en las primeras décadas del siglo XX, la mayor parte de las mujeres que incursionaron en la administración pública en los siguientes años y accedieron a la universidad, se graduaron en el 24 de Mayo y en otros colegios fiscales.



Fig. 36. “Entrevistando al Presidente” Ejercicio pedagógico publicado en el diario *Últimas Noticias*. De izquierda a derecha: el Presidente José María Velasco Ibarra, Blanca Margarita Abad, profesora de gramática; Mélida de Menéndez, profesora de mecanografía y alumnas del tercer curso del colegio 24 de Mayo.

En los años 50 el colegio 24 de Mayo se convirtió en colegio experimental de la Unesco y todo el colegio trabajó por equipos. Cada área formó un equipo que tenía una dirigente. Blanca Margarita Abad (Fig. 36) explica: “antes trabajaban así las alumnas, ahora también empezaron a trabajar así las profesoras. Nos reuníamos una vez a la semana para discutir y planificar, planificábamos toda la semana, qué íbamos a hacer y todo lo demás... Entonces entre nosotros nos evaluábamos y seguíamos adelante... Fue algo que el Ministerio tomó como modelo para hacer en otros colegios... Fue un bonito trabajo con las compañeras... Todas las vacaciones de ese año las dedicamos al estudio”.

Un tema que destacó la Dra. Carrillo fue la necesidad del conocimiento psicológico de las alumnas. Para el efecto se implantó la ficha psicológica de cada alumna no como un mero dato administrativo, sino como preciosa herramienta del trabajo pedagógico. De las entrevistas se deduce que permanentemente buscó profesores que supieran aplicar ese moder-

no sistema de trabajo. Todo esto permitía asumir la labor educativa a partir de un conocimiento detallado de las estudiantes: de sus interacciones como grupo y de sus problemas individuales. En ese sentido es interesante el testimonio sobre como el colegio incorporó las “profesoras guías”, porque existían dificultades para entender lo que era una profesora guía. La tendencia era asumir este tipo de dispositivos pedagógicos desde una perspectiva puramente represiva, y lo que se demandaba desde una visión moderna era mucho más complejo:

La profesora guía había sido antes una profesora que se dedicaba una hora a la semana a ver si la alumna estaba limpiecita, si las manos estaban limpias. Entonces yo subí un día y le dije: perdone doctora, pero yo no estoy de acuerdo, eso no es pedagogía, profesora guía quiere decir que va a guiar el espíritu, la mente de esa niña... eso claro también, es una de las tantas cosas, pero tiene que ser una cosa así... con una planificación. Entonces me dijo: presénteme un proyecto y le presenté. Con la Doctora nos reuníamos las profesoras viejas una vez a la semana en el recreo más grande todos los lunes. Entonces dijo: ahora vamos a oír a la señora de Velasco un planteamiento que tiene ella sobre esto de las profesoras guías... Entonces dijo: esto que acaba de presentar la señora queda aprobado. La Doctora era así, terminante, no les estuvo preguntando ni nada. Queda aprobado, vamos a dar una copia a cada una y de hoy en adelante la profesora guía es esto...²¹

Se aplicaron elementos psicológicos con las niñas y se realizó un acercamiento al hogar. El colegio con una metodología “científica” pasó a dirimir y controlar el hogar y a la vez preparar a la familia para asumir otra posición frente a las jóvenes:

Entonces, por ejemplo, hablábamos en primer curso, que problemas tenían en la casa, yo llamaba a los padres, me relacionaba con ellos y yo le decía: usted tiene que oír a su hija, no es usted la que va a imponer, va a oírla...

La idea de que la maestra se convertía en una guía capaz no sólo de corregir los comportamientos de las estudiantes, sino de labrar sus espíritus

¿constituía una forma de preocupación pastoral? El colegio estaba organizado de acuerdo a una estructura de mandos. Eso permitía dirigir la mirada sobre todas y cada una de las estudiantes, organizar acciones masivas y acciones individualizadas. En todo caso, no se trataba de un ejercicio unidireccional de poder, sino de un ejercicio de gobernabilidad en un sentido foucaultiano. De acuerdo a lo que dice esta maestra el 24 de Mayo comenzó a destacarse por eso y a extender este tipo de educación a los demás colegios.

No cabe duda de que en estos años se generó una nueva expectativa con relación a la educación de las mujeres y en ello jugó un papel destacado el 24 de Mayo. La maestra María Luisa Salazar de Félix relata que cuando se abrieron los colegios para bachillerato “hubo una avalancha de personas para ir a los colegios femeninos, porque fueron las mismas maestras las encargadas de hacer una campaña para indicar a las madres la importancia de la educación de sus hijas”.²² Para hacerlo una de las estrategias que utilizaron, tal como lo hicieron las maestras ilustradas de comienzos de siglo, fue indicarles que precisamente porque iban a ser madres y educar a sus hijos, debían tener una buena educación.

Con respecto a la labor de estas maestras Gonzalo Abad Grijalva, quien también fue partícipe de este proceso, señala:

Todas estas mujeres como Angélica Carrillo de Mata Martínez, Elisa Ortiz de Aulestia, Blanca Margarita Abad, Clemencia Soria de Bonilla, Carola Castro, María Luisa Salazar de Félix, ya tienen un criterio feminista de la educación y atraen a las muchachas a los colegios. El problema de hace cincuenta años era que los padres decían: no, las chicas no tienen para que ir al colegio, allá aprenden cosas que no deben, que aprendan a ayudarle a su mamá y que se casen. Pero estas maestras y otras cambian esa idea y hacen de la educación femenina un programa de toda su vida...²³

Las prácticas educativas de estas maestras laicas generaron en la sociedad la comprensión de la necesidad de que las mujeres accedan a la educación. Si esto fue así, podríamos decir que la propia práctica pedagógica de colegios como el 24 de Mayo constituyó una condición favorable tanto para crear un habitus y una subjetividad distinta, como para el desarrollo de un tipo de publicidad (en el sentido histórico de Habermas) aunque resta

saber si muchas veces esas prácticas no pasaron a convertirse en prácticas institucionales, rutinarias o burocráticas.

La Iglesia Católica y la educación laica: el control del cuerpo de las mujeres

Hacia el año de 1944 se vivía un clima de polarización social que tuvo su punto culminante en una movilización social llamada la Gloriosa (De la Torre 1995). Se trataba de un momento de crisis económica social y de gobernabilidad que dio lugar a una serie de propuestas progresistas pero que era asumida, al mismo tiempo por los sectores conservadores, como crisis moral. No solo la sociedad era percibida como enferma sino los individuos. La “crisis moral” de la que se hablaba no era ajena a la liberalización de las costumbres como resultado de la secularización. Con respecto a esto me ha llamado la atención la campaña desarrollada por la iglesia con relación a la familia, la escuela y la educación. El órgano oficial de la Iglesia Católica, el *Boletín Eclesiástico*, emitió una “Circular a las Maestras Católicas” donde el Arzobispo de Quito, Carlos María de la Torre, les previno sobre sus responsabilidades con respecto a la educación de las niñas, la misma “que tiene su fundamento en la moral cristiana en medio del ambiente impregnado de inmoralidad que impera”.²⁴ ¿Por qué se emitía una homilía de este tipo? ¿La jerarquía eclesiástica había detectado anomalías en las propias maestras católicas: acaso eso le preocupaba? De hecho, muchas maestras católicas formadas en el normal laico incorporaron sus métodos en los colegios católicos. Por ejemplo en la Semana Pedagógica (1936) organizada por el “Comité Permanente de Educadores Católicos” se destacaron dos maestras graduadas en el normal Manuela Cañizares: Lucila Cortés y Lelia Carrera, quienes conjuntamente con una profesora religiosa fueron las únicas maestras mencionadas.²⁵ ¿O se trataba de un temor, fundado o no, en la sociedad en su conjunto? Los cambios en la moralidad y en las costumbres estaban poniendo en riesgo los fundamentos de la vida social. El control de las niñas, como semillero de la moral, era fundamental. Pero ese control dependía ahora directamente de las maestras.

La educación, dice el Arzobispo, “no tiene únicamente por blanco enriquecer la inteligencia de las alumnas con el tesoro de conocimientos naturales que les prepare útil y decorosamente en el seno de la sociedad; la educación, sobre todo y preferentemente, ha de forjar en sus corazones la imagen de Cristo Jesús”. ¿Qué se entendía por “conocimientos naturales”? ¿Eran acaso los adecuados a su condición de mujeres: los que les preparaban para moverse de manera útil y decorosa en el seno de la sociedad? ¿Qué era lo útil y decoroso para la Iglesia? Además de que la imagen que había de forjarse en los corazones era la de Dios hijo y no la de la Virgen. La imagen de Cristo era la de alguien que se sacrifica por redimir los pecados del mundo. Es la imagen masculina y del sentido de culpa. La propia Madre Dolorosa había llorado ante los niños y no ante las niñas, abrumada por los avances del liberalismo (Herrera 1999).

La importancia de la educación cristiana de las niñas radicaría, de acuerdo al Arzobispo, en que si ellas fueran “cristianas a carta cabal, serían según el símil del Evangelio, el bienhechor fermento que invadiendo la masa de la sociedad, la transformaría”. La mujer era percibida como la parte más moldeable, a la vez que como modeladora de la sociedad, capaz de hacer que cambie de rumbo. Pero incluso la mujer estaría sujeta a influencias negativas. De acuerdo a su discurso las maestras no debían “tener contemplaciones ni miramientos con la inmoralidad... porque la moral evangélica es intransigente y, o lucha a brazo partido con la inmoralidad o miserablemente sucumbe”. Se trataba de un discurso intransigente que no daba lugar a la negociación. No me atrevo a sostener que esa haya sido la perspectiva dominante en la época, incluso podía tratarse de una tendencia en retirada. Habían pasado algunos años desde la Revolución Liberal, nuevas ideas habían entrado a debatirse en el campo de la cultura y la educación, algunas de las cuales iban más allá del propio liberalismo. Muchas veces la intransigencia es una respuesta desesperada frente a un rumbo ya dado o un momento en el que el poder está a punto de definirse en forma de enfrentamiento. Si se piensa en términos de hegemonía, se podría decir que no existía un consenso o la posibilidad cierta de organizar las relaciones a partir de un consenso. La educación laica había ganado fuerza y habían tomado peso las ideas reformistas. En esas circunstancias la acción de la iglesia era una forma de cruzada.

Pero las recomendaciones no quedaban ahí, fueron prácticas e iban dirigidas a regular las costumbres, a marcar derroteros dentro de un campo de fuerzas, en el cual los criterios debían ser impuestos. Se recomendaba que las directoras de colegios y maestras de escuela se esfuercen en “formar el ánimo de las niñas en el amor de la modestia de modo que sean inducidas eficazmente a vestir con honestidad....no admitirán en los colegios ni en las escuelas a niñas que lleven vestidos menos honestos... Una vez admitidas si no se corrigen despáchenlas... tenéis que velar porque vuestras alumnas, en su traje y vestido, guarden las normas de la modestia cristiana” y la disposición era que no se haga excepción, ni aún con las madres. Existía la sospecha de que el mal ejemplo comenzaba en las casas. Otras declaraciones del clero iban dirigidas contra del “imperio de las modas y el cine”. Al sentido de la decencia, común en esa época, se sumaba para las mujeres la modestia y el decoro, en cuya imposición había una suerte de violencia simbólica.

Uno de los aspectos más enfáticos de la circular se centró en los ejercicios gimnásticos y las normas higiénicas que tenían relación con el cuerpo. El Arzobispo comienza haciendo un recuerdo de la normas trazadas por la Sagrada Congregación del Concilio en 1930 a los padres de familia y que fueron aprobadas por Pío XI: “los mismos padres alejen a las niñas de ejercicios públicos y concursos gimnásticos, y si estas se viesen obligadas a intervenir, procuren que lleven vestidos enteramente honestos y no permitan jamás que lleven vestidos indecentes”. El amor a la modestia y el vestir con honestidad parecen ser los principios centrales.²⁶ En las páginas anteriores observé que la perspectiva de las maestras del colegio 24 de Mayo era radicalmente distinta. Los vestidos debían facilitar el movimiento del cuerpo en lugar de entorpecerlo, la gimnasia generaba una actitud corporal mucho más libre. En los colegios católicos se desarrollaba, por el contrario, una vergüenza corporal y una oposición a que las jóvenes se muestren en público. El Prelado reproducía además, las normas prácticas dictadas por el Episcopado Alemán en 1925 e incluidas en la Carta Pastoral del 20 de abril de 1940, frente a las cuales recomienda “fidelísima observancia”. Voy a examinar estas normas con más detalle:

1) Ejercicios de gimnasia:

Las secciones de gimnasia serán organizadas con separación de sexos, y las lecciones se darán por maestros o maestras, según sean niños o niñas los alumnos. El traje de gimnasia no debe herir en ningún modo el sentimiento del pudor. No se adoptará para la gimnasia el traje de baño ni para los jóvenes ni para las señoritas. Nadie se entregue desnudo a ningún ejercicio gimnástico. No se tolerará para las jóvenes ningún vestido que se amolde a las formas del cuerpo o que no convenga al cuerpo femenino. Los ejercicios gimnásticos de las jóvenes se harán en un sitio destinado para este objeto y lejos de la vista del público. Si esto no fuera posible o si no se pudieren conseguir vestidos especiales de gimnasia contentense con los ejercicios físicos que las jóvenes puedan ejecutar con sus vestidos ordinarios. Las fiestas deportivas y los concursos gimnásticos de mujeres o de niñas quedan prohibidos, porque casi siempre son espectáculos del todo indignos de sexo femenino.

2) Baños:

Estas reglas prácticas deben aplicarse también, y aun con más rigor, si se trata de baños y de ejercicios de natación. Habrá separación de sexos. Los baños prescritos por el reglamento escolar a clases enteras no podrán ser vigilados sino por personas del mismo sexo. Los concursos de natación entre mujeres y niñas quedan prohibidos. En los baños de mar y de río, se exigirá absolutamente la separación de hombres y mujeres, y la instalación de cuartitos separados que las autoridades del lugar tendrán preparados con tiempo. Se tendrá especial cuidado en que los bañistas y las bañistas lleven un vestido conveniente y se ejercerá activa vigilancia durante todo el tiempo que dure el baño.

3) Visita de médicos

Al tiempo de las visitas que hagan los médicos a los niños de las escuelas, según lo prescribe el reglamento escolar, se deberá cuidar con el mayor esmero la observancia de las leyes que impone la modestia, sobre todo cuando se trata de la visita de las niñas. La dirección de la escuela proporcionará locales a propósito y se asegurará de que los discípulos estén sufi-

cientemente vigilados por maestros y por maestras, según se trate de niños o de niñas.

4) Escuelas rítmicas

En un gran número de centros, las escuelas llamadas rítmicas entrañan hoy especial peligro. Gran parte de ellas se inspiran en principios panteístas, materialistas o puramente estéticos. Se considera muchas veces al ritmo como el método de educación por excelencia y se favorece teórica o prácticamente la cultura del desnudo, embotando con ello el sentimiento del pudor. Tales escuelas son contrarias a las leyes de la moral cristiana; se deben condenar y no pueden ser frecuentadas por los católicos. Esta prohibición no se extiende a los movimientos solamente rítmicos ejecutados durante los ejercicios gimnásticos.²⁷

Dichas normas eran reproducidas en respuesta a los reglamentos escolares dictados por el estado, a los cuales debían someterse los colegios católicos. A partir de este ejemplo práctico se puede entender hasta que punto el laicismo constituyó una “condición política” sin la cual no hubiera sido posible pensar en el desarrollo de un sistema educativo moderno. Frente a las disposiciones del estado laico, el sistema católico impuso prescripciones precisas y rígidas que debían cumplir las niñas y maestras católicas:

Los enemigos de Dios, para extirparlo del consorcio humano, hacen desesperados esfuerzos por apoderarse de la mujer, y por desgracia lo van consiguiendo, echándola en brazos de la vanidad, del lujo, de la disipación, de la frivolidad, de la inmodestia e impudor.

Se trataba de una defensa de los principios católicos, percibidos como una verdadera cruzada. Una batalla que se libraba en primer lugar, en términos simbólicos y también en términos prácticos y que iba dirigida especialmente a la mujer como “salvaguarda” de la familia cristiana:

Toca a vosotras (maestras católicas) luchar a brazo partido con ellos y disputarles la presa: felices si alcanzáis la victoria: labraríais un glorioso porvenir a la religión y a la Patria, mereceríais bien de una y de otra, daríais inmensa gloria a Dios y os aseguraríais la inmortal corona.

Aunque la iglesia buscó la participación militante de las mujeres en la vida social, en el aspecto educativo es difícil sostener su modernidad.²⁸ Estas prescripciones fueron motivo de controversia y de permanente pugna con la educación laica oficial y constituyeron elementos fundamentales de la beligerancia entre católicos y liberales. ¿Se dirimía a través de estas disputas el control sobre las mujeres? De acuerdo a lo que señala una ex alumna del 24 de Mayo las disposiciones sobre la gimnasia, por ejemplo, debían ser cumplidas en los colegios católicos y provocaron controversia con los directivos de la educación pública. También fueron motivo de malestar en la vida estudiantil pues las estudiantes de colegios católicos tenían que rendir exámenes en los laicos ya que aún no cumplían con los requerimientos necesarios para poder obtener sus títulos de bachilleres:

En los Corazones se limitaban a hacer ejercicios de respiración y lo mismo en la Providencia. Cuando venían las chicas a nuestro colegio, al 24 de Mayo, qué fachas, las unas con mangas largas, las otras con medias largas, hacían que nosotras les prestemos los shorts y claro, las chicas asustadas, acomplejadas, porque a ellas no les gustaba y las monjas furiosas. No tenían más remedio que hacerlo, pero me imagino que sentían que cometían un pecado y claro, les hacían hacer los mismos ejercicios que nos hacían hacer a nosotras. Las chicas estaban ese rato como aprendiendo a hacer las cosas, desde la marcha, la marcha de monjas era otra cosa. ¿Qué es lo que sabían? respirar y nada más...²⁹

Esta pugna como señalé anteriormente, ya se había hecho presente desde años atrás. A principios de 1926, bajo la iniciativa del Director de Estudios de Pichincha Dr. Emilio Uzcátegui, se instituyó la ficha médica escolar bajo la responsabilidad de la Oficina de Higiene Escolar, a la que se dotó de gabinetes médico y dental y de una peluquería. El referido Director de Estudios relata un caso:

...Faltaba que la ficha sanitaria se efectuara en el colegio La Providencia, también con alumnas de la más alta burguesía. Me presentó fuerte oposición, aunque sin la aspereza ni contumacia del Pensionado Borja. Habiéndose negado las madres regentes a enviar a sus alumnas al Gabinete Médico Escolar, acudí a conferenciar con la Superiora del plan-

rel. Con toda amabilidad me aclaró que no eran las religiosas las que resistían al examen médico-dental, sino los padres de familia. Le propuse que los convocara a una reunión para explicarles la utilidad y modalidad de la ficha... (allí) expliqué las ventajas de la ficha y del examen médico que detectaba enfermedades, defectos y anomalías que podían ser corregidas... Alguien propuso como transacción que en vez de concurrir las niñas al gabinete del médico escolar, este se trasladase al local del colegio. Acepté la sugerencia...(Uzcátegui 1975:91).

Este tipo de medidas causaban resquemor en los sectores conservadores de la sociedad. En 1929, en una carta abierta desde Quito, “las señoras de la capital” respaldaron a las madres de familia de Portoviejo por “lo acaecido en las escuelas de Portoviejo con vuestras hijas, bajo el especioso pretexto de la educación física: que se las obligó a presentarse casi desnudas en presencia de varios hombres y para ser sometidas, por ellos mismos, a medidas simétricas”. Ellas demandaron “que en bien de la paz y la armonía del progreso y cultura nacionales, que se confieran cargos de tanta importancia, cuales son los de instrucción pública, a hombres honrados y probos, rechazando a los cínicos y descalificados y que no se permita, bajo ningún pretexto, que se adopten procedimientos que la sociedad ecuatoriana rechaza con indignación y desprecio y que por fuerza crearán entre el gobierno y la sociedad dificultades sin número, serios y gravísimos conflictos...”³⁰. Pero los sucesos no quedaron ahí. En otra carta abierta “Por mi honra y por el respeto que la sociedad manabita merece”, el Sr. Ricardo Murgueytio, Visitador Escolar de la provincia de Manabí, rechazó la acusación. Aclaró que “las niñas fueron únicamente pesadas ante la directora y profesoras de la escuela 24 de Mayo, sin zapatos y sin blusa, como es de costumbre. Mis hijitas, alumnas de dicha escuela, fueron también pesadas como las demás sin percatarse, en su santa inocencia, que la perfidia y la malevolencia asechaban para propalar las más infames calumnias contra mi honor”.³¹ Advirtió que todo ello formaba parte de una guerra de los sectores conservadores a las instituciones liberales del estado.

Esta posición de la Iglesia Católica fue reafirmada más tarde en otra carta pastoral en la que el Arzobispo de Quito habló sobre el pudor, que es “el más precioso y brillante ornamento de la doncella, es el impenetrable escudo que la naturaleza, que Dios Creador ha puesto en sus manos

para guarda y defensa de la castidad”.³² Al defender a toda costa el pudor se opuso a las actividades usuales en el mundo social y en los colegios laicos: “Pero oh tiempos, oh costumbres: con uno u otro pretexto - de juegos, educación física, deportes o concursos de belleza - públicamente pasean su desnudez núbiles doncellas; atraen y apacientan la mirada de procaces libertinos y se convierten en cebo del anzuelo con que Satanás arrastra a la perdición eterna a muchas almas”. Además, alertó a los padres de familia: “hay de aquellos que permiten tales vergonzosas exhibiciones de sus hijas y consientan en que sean retratadas así y que se grave su imagen en los periódicos y que pase de mano en mano, para que se prolongue y perpetúe su ignominia y vergüenza”.

Se trataba de una disputa moral que se libraba en el campo educativo en la que tuvieron especial protagonismo los maestros y maestras laicas, pero también era una disputa relacionada con la pérdida de hegemonía de la Iglesia Católica sobre las costumbres y la vida social que inexorablemente se modernizaban. Pero más allá de los dispositivos pedagógicos estatales y de las condiciones sociales, me pregunto sobre la influencia que tuvieron estas acciones en las jóvenes estudiantes. Posiblemente para las estudiantes de colegios católicos el hecho de estar obligadas a hacer gimnasia constituyó un acto disciplinario que violentaba su habitus, para algunas jóvenes laicas, al contrario, pudo constituir una posibilidad de potenciación y realización personal. De acuerdo a la normalista Carola Castro, la primera mujer atleta en ganar un campeonato sudamericano en Lima en el año 1938 y 1939 y quien fue durante toda su vida profesional maestra del colegio 24 de Mayo, la gimnasia y el deporte contribuían a que las estudiantes venzan su timidez, sean más sociables y firmes de carácter”. En ese sentido podemos inferir que si bien las prácticas deportivas y gimnásticas constituyeron mecanismos disciplinarios y prefiguraban nuevas formas de sujeción³³, también fueron un importante mecanismo del desarrollo de una “subjetividad” distinta. La misma Carola Castro expresa su orgullo y satisfacción de haber sido la primera mujer ecuatoriana campeona bolivariana.³⁴

La educación técnica: el Liceo Fernández Madrid

Como mostré en el capítulo tres, en las décadas del veinte y del treinta se desarrolló una preocupación estatal por la educación de las mujeres populares y particularmente por los sectores medios bajos. Estas medidas fueron paralelas a la legislación protectora de la “mujer trabajadora” y también al fomento de las escuelas nocturnas para mujeres adultas. Al estado le interesaba inscribir a las mujeres en el proceso de modernización de la sociedad, aunque en el contexto de esos años se trataba de una inscripción incipiente y segmentada resultado del débil proceso de industrialización. La administración Juliana, por ejemplo, ordenó establecer en toda cabecera cantonal una escuela de artes y oficios para mujeres, a cargo del respectivo municipio. Estas acciones fueron apoyadas, y en buena medida impulsadas, por sectores sociales progresistas.

En Quito, el Concejo Municipal inauguró la Escuela Municipal de Industrias y Oficios para Mujeres (1926) bajo la dirección del maestro sastre Manuel Chiriboga Alvear, quien con anterioridad había tenido un “modesto taller donde recibían clases de corte y confección algunas jóvenes de la ciudad” (Escobar 1951:8). La Escuela se fundó con diez alumnas en un aula de la escuela Espejo y estuvo dotada con dos máquinas de coser, una mesa para el corte, diez pupitres, dos planchas eléctricas, diez juegos de reglas y otros materiales. Para el tercer año de funcionamiento las alumnas llegaron a cincuenta y el programa de enseñanza fue más amplio ya que fueron incorporadas lecciones de dibujo, mecanografía, bordado a máquina y encajes a bolillos. El ciclo de enseñanza comprendía dos años, al fin de los cuales las alumnas recibían el título de maestras de costura.

También en algunos colegios diurnos (como se observó en el Manuela Cañizares) se establecieron secciones nocturnas. En el Informe Oficial del año 1934, el Director de Estudios de Pichincha menciona que la escuela nocturna de Mujeres 10 de Agosto que funciona en el local de la diurna del mismo nombre, se estableció en el mes de noviembre del año pasado y a ella concurren un considerable número de alumnas, en su mayor parte obreras y sirvientas”.³⁵ La Escuela de Artes y Oficios de Quito creó también una sección de mujeres. En 1934 de 307 alumnos inscritos en la



Fig. 37. Actividades Manuales. *Bodas de Oro. Fernández Madrid en el Corazón de Quito, 1830-1940.*

Escuela, 245 fueron varones y 62 mujeres. La sección femenina comprendía (de igual manera que la masculina) el estudio de algunas materias básicas, conjuntamente con la teoría y práctica del taller. En 1935 se separó la sección femenina y se convirtió en una escuela independiente, bajo el nombre de Escuela Profesional de Señoritas. Se implementaron talleres de corte y confección, labores y bordado a máquina y tejido de alfombras

El Liceo Municipal Fernández Madrid inició sus actividades en Quito en octubre de 1930. Examinaré sus características en esos años hasta los inicios de la década del 40. La directora fue la normalista María Angélica Idrobo, con amplia experiencia como fundadora y directora de varias escuelas (Fig. 38).³⁶ Ella tenía preocupaciones en ese campo ya que anteriormente había fundado la Escuela Nocturna de Señoritas (1922) dedicada a las mujeres obreras.³⁷ Previamente había estado en Argentina y Uruguay como becaria. El Liceo Municipal fue resultado de la fusión de la sección nocturna de la escuela de niñas 24 de Mayo (en la que a más de una educación elemental se daban clases de costura) con la Escuela de Industrias y Oficios. Se abrieron los cursos con 240 alumnas en la sección de Instrucción Primaria y 159 de Artes y Oficios. Constituyó un intento



Fig. 38. María Angélica Idrobo.
Archivo Histórico BCE.

por parte del Municipio de dotar a las mujeres de sectores populares y medios bajos de una educación técnica adaptada a sus necesidades de vida y contó con el auspicio del presidente de la Comisión de Instrucción Pública del Concejo, Ricardo Jaramillo, director del diario *El Día*, periódico de tendencia liberal. En todo caso, el programa educativo y el sello inconfundible del este establecimiento educativo fueron puestos por la directora. Dice su biógrafo: “toda la tarea de orientación y estructuración del Liceo, desde el primer día de fundado, corrió a cargo de María Angélica. Según ella esta nueva institución debía ser el crisol educativo

modelo para la mujer ecuatoriana, en donde se debía darle una educación integral o sea el cultivo del espíritu, de la parte física y además la nueva institución debía dar profesiones que capaciten a la juventud para que pudiera desenvolverse en la sociedad. De esta manera abrió una nueva ruta en la educación de la mujer ecuatoriana” (Idrobo 1962:39).

Para 1933 se establecieron en el Fernández Madrid tres grandes secciones: Curso Comercial, Sección Industrial y Curso de Extensión Social. Se fundó también un taller de corte y confección y de tejido de alfombras, en el que trabajaban las estudiantes. En la Sección Profesional se impartían los siguientes cursos: corte y confección, bordado a máquina, labores a mano, lencería y modistería. También se incluía el curso de economía doméstica “para iniciar un presupuesto hogareño cuando salgan, pues en el hogar empiezan los conocimientos de la contabilidad, llevando una cuenta precisa y exacta de los diversos gastos”. El Colegio había organizado, además, una cooperativa de ahorro y crédito “para acostumbrar a las

alumnas a la economía, ya que en la vida es indispensable que el ser que trabaja ahorre para las circunstancias apremiantes” (Román 1937:194). Cada alumna tenía la obligación de tener una libreta de ahorros cuyos fondos le eran devueltos cuando terminaba la carrera. Después de cada exposición se vendían las obras confeccionadas por las alumnas y una vez reintegrado al Concejo Municipal el valor del material empleado, se dividían las ganancias en tres partes: una iba a la sección de ahorros de las alumnas, la segunda para sus gastos personales y la tercera a los fondos del colegio. La Sección Comercial graduaba a las alumnas como peritas contadoras y como taquígrafas secretarias en el tiempo de seis años: dos de cultura general y cuatro de especialización. Además, se estableció el Banco Escolar que facilitaba pequeñas cantidades a las alumnas para comprar los materiales necesarios para sus labores. Otra de sus finalidades era que las alumnas del último curso de comercio afirmen sus conocimientos haciendo prácticas de contabilidad y comercio en el banco. Entre otras actividades se conoce de cursos de agricultura, horticultura, floricultura y puericultura.



Fig. 39. Actividades manuales. Liceo Municipal Fernández Madrid (1937).³⁸

Una de las maestras destacadas de puericultura fue Esther Castelo de Rodríguez, educadora graduada en un colegio religioso, pero que se incorporó a las nuevas tendencias educativas a través de los cursos intensivos que daba el magisterio y con una sólida formación autodidacta.

Según su hijo ella siempre pensó que las mujeres debían ser formadas en todo lo que les esperaba, en la sexualidad, en la fecundación, en la procreación, en la higiene y en el cuidado y que ella siempre defendió que esto no debía mantenerse en secreto. A pesar de que era “una sociedad bastante hipócrita, bastante cerrada, que yo sepa nunca tuvo problemas, lo hizo siempre con mucha altura y sacó un libro que resume la enseñanza que se llama *Manual de Puericultura o Tratado de Maternología*, un libro que más tarde tuvo segunda edición”.³⁹

El Fernández Madrid también expuso al público su trabajo. Las exposiciones anuales de los trabajos realizados fueron muy comentadas. Ya al año de crearse se realizó una exposición que mereció el apoyo de la prensa: “Cada sección del Colegio rivalizó en originalidad, trabajo y elegancia, destacándose la de corte y confección, la de bordado a máquina y también la de cocina, equipada y dispuesta con exquisitos manjares... el éxito es tan halagador, tan ruidoso, que protectores, dirigentes... se quedan abismados en esta obra que ha tomado aliento”.⁴⁰

En el acápite titulado *Las actividades del Liceo descritas por sus mismas alumnas* (1937:194) se señalan los principios de ese centro de enseñanza:

La mujer debe ser educada tanto para la vida del hogar como para la sociedad. Si es madre para que enseñe a sus hijos, si no lo es para que sepa comportarse en todas las circunstancias de la vida, pues ella es el eje sobre el que gira la civilización. Aquí la muchacha acrisola sus sentimientos, pule sus facultades y se empeña en prepararse, labrando así un porvenir que la hará una mujer digna y honrada en todos los eventos de la vida.

Se menciona que el Municipio de Quito vino a llenar un gran vacío que existía en la educación de la mujer y dio cabida en sus aulas a centenares de muchachas, muchas de ellas sin padres, “abriendo así campaña eficaz a la ignorancia y al deshonor femenino”. Este principio debe ser tomado en cuenta ya que constituye una nueva forma de concebir la moralidad. La

ignorancia y el deshonor femenino se asumen como pérdida de dignidad y la batalla librada contra ellas por parte de las propias mujeres de clase media debe entenderse dentro del clima o ethos dominante en la época. No se juzga a la mujer popular y de clase media, sino que se le presentan posibilidades para que pueda desenvolverse en la vida. El trabajo fue concebido como un beneficio moral para la mujer:

Aquí las alumnas se apoyan en el báculo poderoso del trabajo con el que pueden afrontar todas las vicisitudes de la vida; porque el trabajo ennoblesce, da independencia económica, es el áncora dorada que sostiene a la mujer, y como aquí alcanza su modo de vivir, ya no se alucinará por el dinero vil que es señuelo de la perdición femenina.

Otra estudiante dice:

la mujer ecuatoriana le debe gratitud muy grande al I. Concejo Capitalino y al ciudadano Don Ricardo Jaramillo, que con cariñoso empeño han vencido todas las dificultades para darnos este refugio, que vela por nuestro honor y nos asegura un halagueño porvenir económico” (Páez 1937:197).

Otra vez la idea de refugio o de asilo (expresada por el general Eloy Alfaro y por José Peralta en los comienzos de siglo, pero que tenía sus antecedentes en el siglo XIX) y el trabajo como posibilidad de regeneración moral, pero ahora desde una lectura femenina. Está siempre presente la sospecha moral sobre la mujer pobre pero lo interesante son los recursos de los que se valen las propias mujeres para responder a esa sospecha. En el contexto de una sociedad estamental y conservadora, las mujeres se veían sujetas a las más diversas formas de violencia simbólica entre las que se incluían las relacionadas con la honra y la deshonor. Las mujeres de los sectores populares y medios, sobre todo, se encontraban sometidas a una sospecha moral que era al mismo tiempo sospecha social y que tomaba forma en la figura de la “chulla” quiteña. El trabajo y la educación constituían recursos para escapar a ese juego clasificatorio. El trabajo se presentaba como la posibilidad de autonomía e independencia económica, la

educación liberaba el espíritu, pero además constituía un medio para defender e incluso acrecentar el capital simbólico concebido bajo la forma ambigua del honor. Una familia, del mismo modo como un individuo, más aún si es del sexo femenino, “tiene un interés vital en mantener su capital de honor, es decir su crédito de honorabilidad, al abrigo de la sospecha”, (Bourdieu 1991 a:202). Instituciones como el Fernández Madrid se convertían en espacios protectores, capaces de asegurar un presente y un futuro y esto en un doble sentido: moral y económico. Decía otra estudiante:

(El Liceo) ha facilitado a la mujer medios de vida, abriéndonos nuevos horizontes, para impedir que el viento del infortunio nos haga naufragar, porque tenemos en las manos un arma poderosa que nos brinda su amparo ¡el trabajo! Así la mujer, cual navecilla prodigiosa guiada por segura brújula, seguirá una vida recta, sin hundirse en el fango del deshonor ni en el de la vergüenza. Si es hija de padres pobres el trabajo le servirá de báculo de ellos, si es esposa para ayuda de su hogar y orgullo de su patria... El Liceo a más de secar las lágrimas de muchos hogares indigentes, alejando de ellos la miseria, brinda a la mujer un vasto campo de vida independiente y honrada” (Gutierrez 1937: 200).

Y otra estudiante de Extensión Social:

Para la mujer se ha presentado una época en la que puede con toda valentía, afrontar con la frente muy alta los duros azotes de la suerte; si tiene fortuna la sabrá administrar con mucha inteligencia y tino, porque tiene normas y sólidos principios que la guiarán por los caminos de la dignidad, honradez y provecho; y si carece de ella, la conseguirá con el honrado trabajo de sus manos...Yo he escogido con entusiasmo, para adaptarme con fervor al trabajo, único factor de integridad moral, el curso de Extensión Social donde aprendemos diversas labores manuales y de adorno, como son: música, dibujo, cocina, etc...Ya no le tenemos miedo al porvenir; a él vamos serenas, seguras, llevando en nuestras almas eterna gratitud hacia quienes con abnegación y sacrificio, nos guiaron por el camino del bien” (Andrade 1937: 213).

Se trataba de formas de percibir incorporadas, relacionadas con la posibilidad de tener, efectivamente, un medio de vida que les garantice su autonomía.

Un aspecto que llama la atención es la importancia que daba el Fernández Madrid a las actividades del hogar. En las composiciones de las estudiantes esto se ve reflejado de manera muy clara. No se establece una separación entre las actividades del hogar y las profesionales, más bien se produce una integración entre ellas. Sigue presente la idea del feminismo de comienzos de siglo de que la educación era importante para que las mujeres sean mejores madres, pero su sentido se ha modificado:

la educación en la mujer es de suma importancia, porque es el ser llamado a engrandecer la Patria dando a esta hijos ilustres que la enaltezcan.... Ya que ella edifica el hogar del mañana para reemplazar el que un día fue de sus padres, con sus viejas y tradicionales costumbres hogareñas, en su vida de soltera debe prepararse para cumplir su deber como es debido” (Páez 1937:200).

Las mujeres populares y de clase media pueden contribuir a cambiar los hábitos familiares hogareños y para eso deben prepararse. No se puede perder de vista, por otra parte, que el hogar popular es también en esta época un espacio productivo, como se ha señalado en el capítulo uno. En Quito la actividad industrial era, sobre todo, artesanal y manufacturera y en ella tuvo un gran peso la pequeña manufactura doméstica y la industria a domicilio. Muchas de esas industrias, como la de costura, fabricación de colchones, bolsas para estancos, uniformes escolares y militares, estaban bajo el mando de mujeres. La preparación para el trabajo manual estaba en función del hogar, pero también constituía un medio de vida. No se trataba de un aprendizaje dirigido al “adorno”, sino a la reproducción de la vida popular y de la vida de la mujer en condiciones más dignas. De acuerdo a la biografía de María Angélica Idrobo, en los viajes que realizaba observaba y buscaba de manera permanente nuevas prácticas e ideas para renovar las actividades productivas que el liceo debía enseñar a las jóvenes.

La idea de dignidad desarrollada dentro de la vida popular y percibida por maestras como María Angélica Idrobo puede asumirse como la contraparte a las ideas de distinción y la decencia propias de las elites, a las que se refieren Elías y Bourdieu y para los Andes, Marisol de la Cadena. La dignidad no es en este caso un recurso de diferenciación, sino una forma de defenderse de las clasificaciones estamentales, de colocarse fuera del juego de estas o de responder desde una posición de fuerza.

El hogar era un espacio sujeto a un orden “nuevo”, a una racionalidad, necesaria para la vida popular en el contexto de la modernidad. La educación contribuía a enriquecer esa vida familiar:

Algunas muchachas se dedican al estudio de la medicina; otras aspiran a ser profesoras o aprenden corte y confección, contabilidad, etc. Todos estos estudios les sirven para el hogar; pues la que sabe medicina da alivio a la humanidad y en especial a sus hijos; la profesora será la maestra que les enseña a leer y escribir; la que sabe coser será la hábil costurera de ellos; la contadora aplicará su ciencia en la economía doméstica, puesto que la madre es la que lleva las cuentas diarias del hogar, la que debe mantener el balance entre los ingresos, conocer el presupuesto y buscar la economía (Páez 1937: 200).

Si el argumento para oponerse a la educación de las mujeres era que su lugar estaba en la casa, era posible demostrar que con la educación, por el contrario, se lograba un adelanto del hogar. Pero el hogar era percibido no tanto moralmente, sino como una institución de la vida social. Esa institución tenía aún un peso importante en la primera mitad del siglo XX, tanto en términos sociales como económicos. La orientación del hogar dependía tanto de un sistema de valores como de una capacidad organizativa y de conocimientos como la economía doméstica, la puericultura, la dietética, la maternología, así como el trabajo manual. En el discurso, el hogar continuaba siendo uno de los pilares de la vida moderna, pero sus fines se inscribían dentro de los requerimientos de la formación de lo que se podría llamar una ciudadanía popular (Kingman 2006).

Debido a su preparación técnica las graduadas en el Fernández Madrid eran muy requeridas para ocupar puestos de trabajo en los colegios y oficinas públicas, especialmente en el Municipio de Quito. Otras pasaban a

crear talleres de costura y modistería. Como hice referencia anteriormente, en esos años había gran cantidad de talleres de costura, la mayoría de los cuales estaban a cargo de mujeres (Luna 1989). Todo esto hay que verlo en un contexto en el que la sociedad y el estado requerían de esas ocupaciones, pero sin perder de vista que desde la propia vida de los sectores medios y populares urbanos se estaba pugnando por una educación que les permitiera condiciones más dignas de vida. La educación práctica como la que impartía este liceo constituía una opción para las mujeres, la cual no solo les facilitaba encontrar trabajo sino que les daba la posibilidad de abrir sus propios negocios y sacar adelante la economía familiar.



Fig. 40. Clemencia Soria con una alumna no identificada. Quito en los años 40

Con respecto a este aspecto que al parecer fue un elemento claro en el pensamiento de las maestras que tenían un sentido social de la educación, otra maestra normalista, Clemencia Soria de Bonilla creó en el Colegio Nacional Quito -del que fue rectora- fundadora - una serie de actividades co-programáticas para que las alumnas del plantel, que pertenecían a sectores populares, una vez graduadas de bachilleres, puedan tener recursos propios y mayor autonomía económica. La concepción que estaba detrás de estas acciones era que “la mujer debía ser consciente y responsable de sí misma, debía tener una profesión, un oficio, una actividad para que pueda responder por sí misma y no depender del amparo familiar y menos del marido”.⁴¹

Hay otro aspecto que vale la pena resaltar en el liceo Fernández Madrid. Además de la parte técnica, las maestras de estos años incorporaron elementos de cultura general. Se organizaban conjuntos coreográficos, aprendizaje de quichua, violín, metodología y pedagogía para las alumnas que iban a optar el título de profesoras en las diferentes especialidades.

lizaciones. Una nota de prensa del año 1932 reseña un acto público del Liceo a través del cual se dice se abre “un nuevo campo de actividades altamente intelectual” con la inauguración de cursos de declamación, oratoria y práctica literaria. En dicho acto las alumnas realizaron ejercicios oratorios sobre algunas literatas ecuatorianas: Mercedes González de Moscoso, Dolores Sucre, Angela Caamaño de Vivero, Josefina Rodríguez N., Zoila Ugarte de Landívar, Piedad Castillo de Levy, Aurora Estrada y Ayala, Dolores Veintimilla de Galindo, Ana Gortaire de Diago, Felisa Victoria Nash, María Esther Cevallos de Andrade Coello, Felisa Egüez, Mary Coryle...”⁴² Algunas maestras ilustradas como Zoila Ugarte de Landívar, Rosaura Emelia Galarza, Morayma Ofyr Carvajal y otras fueron profesoras del Fernández Madrid. Además de proporcionar a sus alumnas un aprendizaje cultural, las mismas maestras estuvieron involucradas en este tipo de producción, como se desprende de la nota de prensa anteriormente citada, además de publicitar la producción literaria de otras mujeres. Este colegio se constituyó en un espacio intelectual propio para las maestras donde pudieron debatir y desarrollar un ambiente de mucho dinamismo cultural:

En ese momento el Liceo Municipal Fernández Madrid era un gran centro de cultura, estaba de directora una de las más grandes educadoras, María Angélica Idrobo... Doña Zoila Ugarte de Landívar era la profesora de Literatura y había todo un grupo de personas de enorme cultura como Morayma Ofyr Carvajal, que escribían, tenían una revista que se llamaba *Alas* y publicaban. Era un grupo de mujeres muy inquietas, muy libres y de gran nivel cultural. Había mucha vida social en ese plantel, era uno de los grandes centros de cultura de Quito...⁴³

En efecto, las cuatro directoras de la revista *Alas* a la que me referiré con mayor profundidad en el siguiente capítulo, fueron maestras de este centro educativo. Además de incorporar a intelectuales de la época, en la revista publicaron sus escritos y publicitaron la labor de las maestras, pero también de sus discípulas. La revista puso en relieve el trabajo técnico y manual (corte y confección, bordado, comercio y banca) mencionando que la idea del filántropo que concibió el colegio fue “aristocratizar el trabajo de la obrera y capacitar a la mujer para la independencia económi-



Fig. 41. Revista *Alas* No.1, Quito, 1934.

ca”. Pero también incorporó a las alumnas que se destacaron en manifestaciones artísticas. Así se incluyó poesías y la fotografía de varias estudiantes del plantel: La “Srta. Alba Moreira, que acaba de obtener su título de contadora comercial, también ha sobresalido en los cursos de literatura y declamación”⁴⁴

También se publicó, entre otras que mencionaban las actividades culturales de las alumnas, la fotografía de un conjunto coreográfico: “En una de las últimas fiestas dadas por el Liceo Fernández Madrid, obtuvo brillante éxito “La Danza de la Paz“, integrado por preciosas niñas educandas del Liceo” (Fig. 41).⁴⁵

Es muy interesante este hecho. La unidad del trabajo manual e intelectual de calidad nivel así como principios democratizadores en la enseñanza, trasciende lo educativo y se proyecta hacia la sociedad en su conjunto. Conozco pocos escritos de María Angélica Idrobo, algunos de ellos de tipo ensayístico.⁴⁶ Al parecer la gestión pedagógica fue su mayor obra. Aunque nunca se afilió a ningún partido político, se puede vislumbrar en

ella un proyecto de construcción nacional donde las mujeres de clase media y popular tenían un lugar destacado.

¿En qué se diferenciaba este tipo de educación de la educación técnica católica, entendida como caridad y educación de los pobres?

Benefactores católicos y sobre todo benefactoras se ocuparon durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX de la educación de los pobres. De acuerdo con la mentalidad de esa época, concebían la educación como parte de sus obligaciones de caridad cristiana, pero también como un recurso de afirmación de la organización de la sociedad de acuerdo a estamentos. Como ejemplo, la señora María Lasso de Eatsman organizó en 1917, con el auxilio de las religiosas de la Providencia, la Escuela Profesional de Mujeres. Las alumnas de esa escuela serían “sirvientas o indiecitas” y podían optar para formarse como cocineras o como “sirvientas de mano”. En los reglamentos de la Escuela se decía que “en la formación profesional, se pondrá particular empeño para infundir en las alumnas: subordinación, honradez, veracidad, aseo, laboriosidad y economía”. Entre las materias que recibieron estaban urbanidad y economía doméstica, conocimiento y manejo de las medidas de peso, higiene privada y profesional, conocimiento y manejo de relojes, lámparas, corrientes eléctricas, indicadores de agua y de la electricidad de los termómetros de aire, higiene y contabilidad, instrucción religiosa.⁴⁷ La Liga de la Caridad tuvo su comisión de educación, cuyos integrantes dieron charlas en los barrios y en los colegios católicos, una de cuyas acciones fue prestar ayuda a las familias necesitadas para la educación católica de sus hijos.

La acción de la Iglesia Católica con respecto a los sectores populares se desarrolló también en colegios y escuelas tradicionales, como las secciones populares de La Providencia, Los Sagrados Corazones y El Buen Pastor. También a través de la Acción Social Católica que en 1936 creó la Juventud Estudiantil Católica Femenina y estableció cuatro ramas: femeninas y masculinas, de adultos y jóvenes (Robalino 1990: 107). Dentro de estas acciones se debe mencionar la creación en la década de treinta del Instituto Pérez Pallares, fundado por una mujer de la clase alta y quien como benefactora fue muy valorada en la sociedad quiteña. Tuvo una orientación práctica, promoviendo la capacitación “de suerte que las educandas podían obtener medios eficientes de ganarse la vida.”⁴⁸ Para

1935 se había construido ya un edificio moderno “con cuatro pisos y una amplia terraza, en la cual las niñas hacen sus recreaciones y los ejercicios gimnásticos. Todo el enorme edificio es de cemento y hierro. Clases amplias y llenas de luz, corredores espaciosos, una sala en la que pueden caber más de 100 estudiantes y un espléndido salón de actos...”⁴⁹ En su arquitectura parecía responder a una concepción moderna de la educación cristiana, dirigida a las mujeres de los sectores populares urbanos. Sin embargo, al interior del colegio no dejó de reproducir una división estamental muy marcada. De acuerdo a una ex-alumna “pobre” había división entre las niñas que no tenían dinero, las “gratuitas” y las niñas que si pagaban pensión y que pertenecían a los sectores sociales altos. A pesar de que tenían los mismos profesores y de su agradecimiento a las religiosas regentes del colegio porque inculcaron en ella “sentimientos de orden, de rectitud, de moral”, sintió esa diferencia como algo muy fuerte, que afectó su vida:

Nos reuníamos en un patio muy grande, pero en una parte estaban las niñas de pensión y en otra completamente dividida las niñas “gratuitas”. Eso venía a crear una rivalidad fea, que no debía haber porque en la niñez se forjan las personalidades y las almas...Las clases también recibíamos de manera separada y en los recreos salíamos a otro patio...No había ninguna posibilidad de conocernos, de saludarnos, nada, y siendo ya señoritas se notaba eso, porque siempre decían “las gratuitas” con un aire de superioridad, viéndonos de arriba abajo. Que pena que no se pudo decir a tiempo para que cambien esa mentalidad, pues la religión, Dios que es tan maravilloso y padre, no debió permitir esas cosas. Pero en todo caso se suscitaron, yo tengo experiencia de eso y me duele...⁵⁰

En ese contexto de exclusiones sociales y de relaciones estamentales, cobran sentido las acciones de algunas maestras laicas quienes desde los establecimientos educativos que fundaron propiciaron que las jóvenes populares sientan un ambiente de respeto. En el Fernández Madrid las maestras debían tratar de usted a las estudiantes.⁵¹ En el prospecto se menciona que los uniformes debían ser confeccionados con tela nacional para abaratar su costo y se instituyó el uso del delantal de trabajo tanto para el profesorado como para las alumnas. Y una disposición final: “El Liceo no

reconoce en sus alumnas más jerarquía que su aplicación, honorabilidad y empeño de ser mejores por su valor moral. La posición social o riquezas de los padres no aumentan la importancia de estas dentro del plantel”.⁵²

La ex alumna del instituto católico a la que hice referencia, pasó luego al Fernández Madrid y pudo percibir el contraste:

... Yo fui feliz en el Fernández Madrid desde el principio. Después de haber sido yo una niña tan humilde, de un hogar tan pobre... las profesoras nos trataban con muchísima responsabilidad e igualdad. Claro que había un poquito de mejor trato a las más aplicadas, es cierto, pero en el aspecto social, no. Nunca me acuerdo que hayan dicho esta viene pobre o esta viene elegante, no. Yo no me acuerdo en el Liceo Fernández Madrid de una suspicacia en ese sentido. Siempre igualdad, más bien las profesoras se preocupaban de ver porqué una no rendía...⁵³

A pesar de los aspectos interesantes mencionados, también hay que considerar los límites pedagógicos de la educación laica en su conjunto. En primer lugar no llegó a todos los sectores ni las condiciones de los demás colegios fueron las mismas. Si bien los colegios que se ha examinado dieron paso a cierta democratización de la enseñanza, no abarcaron a todos las jóvenes de Quito. La gran mayoría no iba a colegios o asistía a colegios populares ya sean laicos o confesionales, donde el eje fundamental de la educación no fue la escuela activa, sino el sometimiento, la obediencia, la enseñanza memorista y deficiente. La educación no estuvo, por otra parte, en condiciones de romper del todo con un habitus dominante que circunscribía a las mujeres al mundo doméstico como esposas, madres e hijas o las inscribía en el mundo público de manera nada equitativa. Sin embargo, los casos estudiados en este capítulo no dejan de tener importancia.

Si bien estas prácticas tuvieron que ver con el nuevo papel del estado y los requerimientos económicos y sociales propios de la modernización, no se trató de una relación mecánica. A la vez que las maestras se vieron condicionadas por los juegos de poder, relaciones de género y formas de comportamiento dominantes en la época, recrearon esas prácticas y al hacerlo se convirtieron en actrices y protagonistas de su propio proceso.

Tomando como eje pedagógico la educación activa las maestras del colegio 24 de Mayo coadyuvaron a modificar los comportamientos de sus alumnas propiciando en ellas disposiciones físicas y mentales más dinámicas y desenvueltas así como a involucrarse en los problemas del país. Por otra parte, la formación impartida en esos años en el Fernández Madrid propició no solo una educación técnica de calidad, sino una cultura general desarrollada al calor de la propia actividad cultural de las maestras. Tanto en un caso como en el otro, los colegios se convirtieron en espacios de sociabilidad y/o espacios públicos paralelos.

Aunque el grupo de maestras implicadas en las reformas educativas liberales y postliberales estuvieron imbuidas de muchos de los valores hegemónicos relacionados con el disciplinamiento y la reproducción social, también realizaron acciones en sentido contrario: coadyuvaron a una educación más democrática y a prácticas educativas que hicieron posible que muchas mujeres dieran pasos en su constitución como sujetos y puedan desenvolverse con mayor dignidad y autonomía en medio del sistema dominante

En el siguiente capítulo me referiré a la construcción de la imagen pública de este grupo de maestras y a sus acciones en la esfera pública del país. Esta imagen no fue ajena a sus prácticas diarias como maestras, pero al mismo tiempo estuvieron dirigidas a un campo más amplio: al de las interacciones con el medio social. Los combates de estas mujeres no solo se libraron en el campo educativo, sino en la prensa y en calle como lugar privilegiado de las luchas sociales, las mismas que en la primera mitad del siglo XX fueron activas. Ellas actuaron no sólo como maestras sino como políticas en el debate orientado a la ampliación del ámbito ciudadano.

Notas:

- 1 AFL, MIM 1928-3, Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación en 1928.
- 2 Sobre la relación entre educación y ciudadanía, además del material primario utilizado en los capítulos tres y cuatro del libro ver Emmanuelle Sinardet (1999), para Bolivia Françoise Martínez (1999a, 1999b), para la Argentina Pablo Ariel Scharagrodsky (2001), para el Perú María Enma Manarelli (1999) , para Colombia Aline Helg (1987).
- 3 Entre decenas de trabajos de tipo positivista producido en el Ecuador en esos años se puede citar: Julio Endara, “Sobre el movimiento Psquiátrico en Sud-América, *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria*, No.113, 1924. También, “La Naturaleza del Hombre ante los Modernos Problemas de la Evolución y los datos de la Antropología, *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria* No. 100-105, 1922; Carlos A. Salazar “Exposición y Crítica de la Filosofía y Biología de Herbert Spencer”, *Revista de la Sociedad de Estudios Jurídicos* No. 65-67, 1925 y otros. En Banco Central del Ecuador (1980).
- 4 AFL, MIM 1933, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1934.
- 5 *El Comercio*, 11 de julio de 1933, p 2.
- 6 La irrupción de los sectores medios en el escenario social se manifestó sobre todo en el campo educativo. Para el caso chileno ver Juan Núñez (1982).
- 7 AFL, Informe de los Ministros de Educación a los Congresos 1828, 1935 y 1937.
- 8 Sobre capital cultural y prestigio ver Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977).
- 9 AFL, Mím 1935, 3, Decretos Ejecutivos, Talleres Tipográficos Nacionales, Quito.
- 10 *Informe que la Rectora del Gimnasio 24 de Mayo presenta al Sr. Ministro de Educación, en el año 1934-1935*. Quito, Talleres Tipográficos Nacionales. Las citas siguientes corresponden a las páginas 17 y 22.
- 11 Hay que recordar que en 1930 se realizó en Quito el Primer Congreso de Educación Primaria y a él fue invitado Adolfo Ferrière, el primer director del Bureau Internationale des Ecoles Nouvelles y profesor del Instituto Jacobo Rosseau de Ginebra y quién formuló, sobre la base de reflexiones y observaciones prácticas, los 30 principios básicos de la educación activa, que fueron difundidas en las escuelas del Ecuador. También se puede ver del mismo autor, *Conferencias sustentadas en la Universidad Central de Quito*. Publicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1930. También ver al respecto sobre Bolivia, Françoise Martínez (1999a).
- 12 A propósito del análisis de Goffman sobre la representación teatral ver Uf Hannerz (1993: 231 y ss).
- 13 Cuando el colegio se popularizó a partir de los años cincuenta, las estudiantes fueron llamadas “chivas”. Se dice que alguna vez salieron a un acto deportivo con una chiva (carnero) como mascota, pero también eran llamadas así por traviesas, bulliciosas, irruptoras, con cierta connotación clasista y sexual.
- 14 Loïc Wacquant (2001:108) señala comentando a Elías que “la violencia y el miedo son el epicentro de la experiencia de la modernidad: juntos forman el nudo gordiano que vincula las operaciones del estado con la más íntima conformación de la persona”.
- 15 *Informe que la Rectora del Gimnasio 24 de Mayo presenta al Sr. Ministro de Educación en el año 1934-1935*. Quito, Talleres Tipográficos Nacionales. p.22. Las siguientes referencias corresponden a las páginas 23 y 26.
- 16 Testimonio de la educadora Carola Castro (n.1921). Entrevista en Quito, octubre del 2002.
- 17 Testimonio de la educadora Blanca Margarita Abad. Entrevista en Quito, noviembre del 2001.
- 18 Sobre el significado del acto del habla ver Pierre Bourdieu (1999a)
- 19 Testimonio de la educadora Blanca Margarita Abad. Entrevista en Quito, noviembre del 2001.

- 20 Testimonio la educadora Blanca Margarita Abad. Entrevista en Quito, noviembre del 2001.
- 21 Testimonio de la educadora Blanca Margarita Abad. Entrevista en Quito, noviembre del 2001.
- 22 Testimonio de la educadora Dra. María Luisa Salazar de Félix. Entrevista en Quito, enero del 2002.
- 23 Testimonio del educador Gonzalo Abad Grijalva. Entrevista en Quito, enero del 2003.
- 24 BPUCE *Boletín Eclesiástico* No. 2, febrero de 1944.
- 25 BAEP *Revista de Educación Católica* No. 1. Quito, enero 1937. Se observa que únicamente las dos profesoras mencionadas disertaron sobre temas pedagógicos concretos: “Concepto y fin de la educación. Sistemas educativos. La educación para la vida”, a cargo de la Srta. Lucila Cortés y “La medición objetiva del rendimiento escolar y la objetivación de las calificaciones” conferencia dictada por la Srta. Lelia Carrera.
- 26 En Colombia se produjo una disputa parecida en torno a la educación y el papel de las mujeres en la década del 40. Al respecto ver Obregón, Javier Sáenz et.al. (1997:390).
- 27 BPUCE *Boletín Eclesiástico* No. 2, febrero de 1944. Las siguientes referencias también corresponden a este documento.
- 28 La Iglesia Católica había propiciado desde el siglo XIX la participación de las mujeres en la Acción Social Católica. Pero es a partir de la Segunda Guerra Mundial que el Papa Pío XII, define de manera clara la participación de las mujeres católicas en el mundo público y frente a la modernidad: “cada mujer, lejos de abstenerse, tiene la estricta obligación de conciencia de entrar en acción en la forma y modo adecuado a la condición de cada una, de tal manera que detengan esas corrientes que amenazan el hogar... que se opongan a esas doctrinas que socavan sus fundamentos...” En BAEP, *Alocución a las mujeres trabajadoras de Roma, el 21 de octubre de 1945*, Imprenta del Clero, Quito, s.f.
- 29 Testimonio de Fabiola Cárdenas (n.1925). Entrevista en Quito, abril del 2002.
- 30 BAEP, “Carta Abierta a las madres de familia de Portoviejo”, *Holas Volantes* 116, agosto 1929.
- 31 BAEP, “Hojas Volantes” 120, septiembre 1929.
- 32 BPUCE, *Boletín Eclesiástico* No. 1 y 2, enero y febrero de 1948. La referencia que sigue corresponde al mismo documento.
- 33 Antoine Prost (1991) al referirse al culto moderno al cuerpo plantea que es otra forma de objetivación y sujeción de las mujeres y hombres a estereotipos marcados a menudo por los medios publicitarios.
- 34 Testimonio de la educadora Carola Castro (n. 1921). Entrevista en Quito, octubre del 2002.
- 35 AFL, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1934.
- 36 María Angélica Idrobo fundó en Guayaquil el liceo de señoritas Ariel (1927), el colegio Simón Bolívar (1940) y luego fue rectora del Manuela Cañizares (1941)
- 37 La fundación de esta escuela fue parte de las actividades de la Sociedad Feminista Luz del Pichincha de la que fue creadora junto con Zoila Ugarte de Landívar y otras mujeres.
- 38 Como pie de foto de esta serie de imágenes se leen los siguientes mensajes: “Paz, alegría reinan en el aula; las alumnas musitan la oración del esfuerzo, que es la clave de su porvenir”.
- 39 Más tarde fue vicerrectora del colegio católico La Dolorosa (1940). Testimonio del escritor Hernán Rodríguez Castelo. Entrevista en Quito, noviembre del 2002.
- 40 BAEP, *El Comercio*, 15 de agosto de 1931.
- 41 Testimonio de la educadora Lcda. Clemencia Soria de Bonilla. Entrevista en Quito, octubre 2001.
- 42 BAEP, *El Día*. Quito, 29 de enero de 1932, p.3.
- 43 Testimonio del escritor Hernán Rodríguez Castelo. Entrevista en Quito, noviembre del 2002.
- 44 BAEP, *Alas* No.2. Quito, julio de 1936.

- 45 *Alas* No.1. “Del Liceo Fernández Madrid”. Quito, diciembre de 1934.
- 46 María Angélica Idrobo escribió además de varios artículos de prensa y conferencias: “Taita Imbabura” “Poemas” y reseñas de la poetisa uruguaya Raquel Sáenz y del novelista costumbrista Sergio Núñez. En *Alas* No.2. Quito, julio de 1936.
- 47 BPUCE, *Boletín Eclesiástico*, año XXIV, No 20, 15 de diciembre de 1917.
- 48 BAEF, *El Comercio*, “Una condecoración merecida”. Quito, 20 de diciembre de 1934.
- 49 BPUCE, *La Corona de María* No. 408. Quito, enero de 1935.
- 50 Testimonio de la Sra. Marcia Poveda (n. 1932). Entrevista en Quito, febrero del 2002.
- 51 El tipo de tratamiento expresa diferentes códigos, de ahí su importancia. En sociedades estamentales donde el tuteo puede constituir la expresión de superioridad y de violencia simbólica, el tratamiento de “usted” puede ser un signo de respeto. En sociedades modernas el tuteo puede expresar igualdad.
- 52 Ibid.
- 53 *Prospecto del Liceo Municipal Fernández Madrid*. Imprenta Municipal. Quito, 1935.
- 53 Testimonio de la Sra. Marcia Poveda (n.1932). Entrevista en Quito, febrero del 2002. En el momento de la entrevista era dirigente de la Asociación de Egresadas del Fernández Madrid, entre cuyas actividades organizó un programa de becas para las niñas pobres del Liceo, “acordándonos de nuestra propia experiencia”.

Capítulo 6

Maestras y esfera públicas

La incursión de algunas maestras en la educación en la primera mitad del siglo XX ha permitido mostrar en qué medida estas contribuyeron a crear espacios de comunicación y de opinión en sus colegios y a dar pasos, a través de esas prácticas modificadoras, en su proceso de constitución como sujetos. Si en los dos capítulos anteriores se hizo referencia a los cambios introducidos desde las propias prácticas pedagógicas, ahora se examinará cómo el interés de las maestras por participar en la vida pública se expresó en la construcción de su propia imagen pública, en el desarrollo de estrategias discursivas a través de la prensa y la literatura y en acciones políticas. No se trataba, en todo caso, de una esfera pública amplia como plantea Habermas (1994) cuando trata sobre el papel que cumple la prensa, los cafés y salones literarios en la formación de una opinión pública ciudadana. Paralelamente a la constitución de ese público ilustrado hegemónico se desarrollan esferas públicas alternativas o una “publicidad en competencia” como el mismo Habermas admite en un texto posterior. La noción de “contrapúblicos subalternos” desarrollada por Nancy Fraser (1997:95) a partir del estudio de Habermas, me ha sugerido la necesidad de estudiar el papel de las maestras en la formación de espacios paralelos a los espacios públicos dominantes. En estos espacios los grupos subordinados inventan y hacen circular contradiscursos, lo que a su vez les permite formular interpretaciones -opuestas a las dominantes- de sus identidades, intereses y necesidades. Si bien no de manera igual al generado por otros sectores sociales como la población negra, indígena, popular, obre-

ra, que no tuvieron el mismo acceso a los recursos educativos, las acciones de algunas maestras de la primera mitad del XX constituyen un ejemplo de la creación de un “público paralelo femenino”, en el que plantearon sus problemas, sus aspiraciones y las pusieron a discusión y a debate a través de la prensa, la literatura y las presentaciones en público.

En este capítulo se hará referencia a tres aspectos fundamentales de este proceso: a las imágenes de las maestras, a las revistas literarias que fundaron y a sus acciones políticas.

Imágenes y representaciones

Quizás se deba comenzar recordando que hasta la Revolución Liberal el peso de la educación y el magisterio en la sociedad eran limitados. No sólo existían pocas escuelas sino que los maestros eran poco valorados. Pero desde ahí hasta finales de los años cuarenta, la educación adquirió importancia dentro de los proyectos de secularización y modernización del estado. No sólo fue necesaria para el desarrollo de las fuerzas productivas sino para la formación de una sociedad y una cultura moderna, tal como era posible en el contexto de esos años. Como parte de ese proceso se fue fortaleciendo, al interior de los aparatos del estado, una capa profesional de clase media, interesada en el desarrollo de una acción “racional-burocrática” o “profesional” que sirviera de base a la acción del estado en distintos campos y permitiera su propio incremento como grupo social. Las capas intelectuales que se constituyeron en esos años (entre los que se incluían técnicos en finanzas, salubristas, urbanistas, literatos, maestros) estuvieron fuertemente interesadas en el desarrollo de una cultura nacional menos excluyente, así como en la formación de saberes y dispositivos relacionados con la población: mejoramiento de las condiciones habitacionales y de la salud, ampliación del sistema escolar, protección a la infancia, etc. Todo esto fue haciendo que se valore aspectos que antes no se tomaban en cuenta y que estaban relacionados con la educación y la cultura de la población, la ciencia y la tecnología, campos que en muchos aspectos rebasaban los antiguos límites de la cultura aristocrática. Gracias a esos requerimientos y necesidades y al peso que fue toman-

do la educación, los mismos educadores se preocuparon por valorizar su trabajo y por crear una nueva representación de sí mismos. Es dentro de ese contexto que examinaré la imagen de las maestras.

Testimonios de distinto tipo muestran las condiciones de penuria económica por las que pasaban los maestros, pero además que existía una imagen desvalorizada de ellos. En un texto en el que se hacía un registro de la antigua escuela se decía que la ineptitud, por no decir nulidad del antiguo profesor, obedecía al absoluto descuido de los gobiernos:

¡Pobres maestros! Sin estímulo de ninguna clase, con sueldos irrisorios y en el nombre, porque quizás los percibían una vez al año, llegaron a ser señalados por el dedo popular, como los representantes del hambre nacional (Caicedo 1934:20).

Esta escasa valoración del maestro era resultado de su condición social pero también del poco interés que existía por su actividad. En medio de una sociedad fuertemente estratificada, la cultura se confundía con la cultura aristocrática, concebida como herencia de clase. No existía un reconocimiento de la cultura como un campo de producción independiente y menos aún se reconocía la actividad de los maestros, cuya preparación era considerada insuficiente. Dentro de las clasificaciones ocupacionales el profesorado estaba ubicado entre las actividades menos valoradas. Un maestro no tenía posibilidad de equipararse ni en términos sociales ni culturales con un jurista o con un hombre de letras. Al ocuparse del cuidado de los niños y al estar, bajo esas circunstancias, relacionados con lo doméstico antes que con lo público, su labor era considerada de menor rango. Pero si los maestros eran menospreciados lo eran aún más las maestras y esto en la medida en que la educación de las niñas, a diferencia de la de los niños, no estaba reconocida como una necesidad social.

En la época estudiada, trabajar en lo educativo no fue una opción para las elites a no ser como acción caritativa o como parte de una orden religiosa. No constituía un espacio prestigiado ni en términos sociales ni simbólicos. En cambio para los sectores blancos de clase media, mestizos, artesanos, comerciantes, sastres y costureras, principalmente urbanos, el profesorado fue constituyéndose en un recurso de aceptación y ascenso

social y, por tanto, requirió de estrategias discursivas autovalorativas. Para una maestra entrevistada nacida en 1920 las profesoras fueron ya desde su infancia una imagen valorada. Sus padres querían que estudie costura para que le ayude a su mamá costurera:

Mis papás me iban a obligar, pero yo no quise, me opuse. Pero resulta que como mandada por Dios, va a visitarnos una prima mía, que era una excelente maestra, entonces ella que casi nunca nos visitaba llega en el momento de la discusión y cuando pregunta dónde me van a matricular, dicen mis papás: queremos ponerle en el liceo Fernández Madrid, para que aprenda costura, porque ella es buena para eso. Entonces mi prima le pregunta: ¿y ella qué desea seguir? porque ustedes tienen que ver lo que a ella le gusta. Dice que quiere ser profesora. Y mi prima: si ella quiere obtener esa profesión, déjenla, porque eso es lo mejor, así ella va a rendir perfectamente. Y como a ella le estimaban mucho, era como una autoridad, dijeron: muy bien que se haga profesora.¹

Es interesante constatar en esta entrevista que los intereses de los niños comenzaron a ser tomados en cuenta y que existía, por lo menos entre las capas medias y populares, una valoración del maestro y de la maestra. Se trataba de una autoridad cuya opinión debía ser considerada.

A partir de la Revolución Juliana (1925) y de acuerdo con una mayor profesionalización de los maestros -como he mencionado en los capítulos anteriores- se dan una serie de acciones que tienden a su valoración: congresos pedagógicos, producción de textos literarios y ensayos en los que se destaca la misión del maestro. El papel del maestro en la nueva educación es presentado por los ideólogos del sistema laico como sublime y abnegado. Las metáforas que se emplean asignan al maestro funciones relacionadas con la construcción de la nación y con el progreso. El maestro hace las veces de intermediario entre el niño y la verdad, alguien en condiciones de modelar su alma:

La acción de modelar hombres y mujeres... el hecho de ser el maestro el ingeniero del porvenir, el constructor de la cultura popular, el intermediario entre el niño y la verdad, son circunstancias que deben ufano y servirle de acicate para llevar al desempeño de su labor todo el contingente

de amor, de paciencia y abnegación, porque esta es misión de amor y de sacrificio...(Caicedo :1934:21).

En el caso de las maestras, a pesar de que su número era mayor que el de los maestros, no tuvieron una presencia significativa en la publicidad del propio magisterio. Por ejemplo, en el Primer Congreso Nacional de Educación Primaria llevado a cabo en 1930, la presencia de la mujer fue poco significativa. Dentro de la comisión organizadora que estuvo formada por siete maestros, hubo una sola mujer; los cargos dignatarios todos correspondieron a hombres y entre los quince delegados de provincias, únicamente hubo una mujer, la representante de Esmeraldas.² Se puede decir lo mismo de las maestras que escribieron en publicaciones especializadas sobre educación: las escritoras de la *Revista Ecuatoriana de Educación* entre los años 30 y 60 apenas constituyeron el 5% del total de maestros escritores. Aunque el número de maestras escritoras es un poco mayor, también este es el caso de la revista *Nueva Era*. Mas tarde, de manera igual, de los 29 miembros de la Academia Ecuatoriana de Educación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, únicamente había una mujer. Cuando buscaba información me preguntaba la razón de esto. Y cuando conocí las revistas femeninas que fundaron las maestras ilustradas encontré una explicación: ellas no tuvieron lugar en las publicaciones y congresos legitimados de los maestros, pero crearon como contrapartida sus propios espacios de discusión, sus propios medios de publicidad, sus revistas, que no fueron propiamente educativas, sino de literatura o de variedades, pero en las que plantearon criterios sobre el papel de la educación y la situación de las mujeres. No se puede perder de vista, en todo caso, que a través de esas revistas lo que principalmente procuraban esas maestras era legitimar su propia situación como intelectuales o personas de opinión, lo que en esa época estaba relacionado, sobre todo, con el mundo de las letras.

Dentro de una visión gradualista de la educación las maestras se ocupaban de los grados inferiores, a excepción de las rectoras de colegios y directoras de escuelas femeninas. El profesorado primario constituía el lugar más bajo de la jerarquía escolar y este hecho colocaba a las maestras, de manera automática, en una condición de inferioridad. Esto también

puede entenderse en el sentido de que la concentración de las mujeres en el nivel primario desvalorizaba de por sí a ese nivel. Como hice referencia en el capítulo cuatro, en el discurso oficial se planteaba que para dar paso a una pedagogía moderna, basada en criterios científicos, debía cambiarse la composición del magisterio. Esta situación que constituía una desvalorización de las maestras como mujeres y como profesionales fue discutida por las mismas maestras. Al reconocer que la modernidad de las mujeres era un tema ampliamente debatido, una maestra se preguntaba si su mejoramiento cultural y moral era un asunto de vital preocupación para todos. Y para ella no se trataba de falta de leyes sino de:

La enorme restricción que efectúan las costumbres ancestrales, cuyas profundas raíces siguen aún elaborando la savia poderosa del egoísmo masculino junto con el fanatismo y la frivolidad de una parte muy considerable de nuestro sexo... Y si no, allí están los muchos fracasos de jovencitas que truncan una carrera útil por falta de apoyo moral de aquellos que podían y debían hacerlo... allí la infinidad de esclavas del hogar sin otra mira que la escoba, la cocina y la máquina de coser... (Naranjo 1934:32).

Y con respecto a las maestras:

Allí el sinnúmero de maestras que ante la dificultad de serlo, se ven agobiadas con el desdén indiferente de los que las rodean, marchitas y envejecidas prematuramente con la enorme carga de responsabilidad sobre sus jóvenes espíritus y trabajando, si cabe, con mayor eficiencia y menos remuneración que los maestros, solamente por el hecho de ser mujer...(Naranjo 1934:32).

Según ella “la mujer es aún y pese a quien le pese, víctima de toda esclavitud, una esclavitud dorada con sutiles reflejos de galantería y condescendencia, pero que no deja de ser esclavitud”. Por eso termina haciendo un llamamiento a las maestras para que contribuyan a conquistar para la mujer ecuatoriana un porvenir de verdadera libertad, que “viene del consciente valor de sí misma y que se basa en el trabajo personal que le permitirá no tener sujeción económica”:

Maestras, en vuestras manos está formar la mujer del porvenir, con amplio concepto de sus derechos y deberes; la mujer fuerte capaz de caminar segura y firme por el sendero de la libertad bien concebida; la mujer, muy mujer que no considere como única y exclusiva finalidad de su vida el matrimonio y la maternidad (Naranjo 1934:32).

¿Se hizo esto realidad? ¿Fueron las maestras forjadoras de un nuevo tipo de educación? Y ¿cuál fue su alcance?

En los capítulos anteriores se ha señalado que el magisterio constituyó para las mujeres una de las pocas posibilidades de tener una profesión reconocida por el estado como pública, o por lo menos fue la actividad más importante en términos cuantitativos en la que ellas se ocuparon.³ Posiblemente este campo constituía el medio más natural para hacerlo puesto que era una derivación del papel maternal.

La imagen maternal

La acción de las maestras era percibida como una extensión de la maternidad en el espacio público. Se supone que la maestra cumplía un rol maternal, sobre todo en los primeros grados ¿Pero hasta qué punto fue así? En muchas de las entrevistadas la imagen que permanece es la de la maestra normativa.

Lo interesante es explorar cómo la imagen materna se fue creando a partir de poemas y proclamas dedicados a la maestra (como por ejemplo, los de Gabriela Mistral) así como de los textos escolares de los primeros grados. En “Mi buena Maestra” se la representa como un ser abnegado y afectuoso: “cuando un compañero no puede realizar bien un ejercicio, no se disgusta, le guía y le anima para que pueda hacerlo. Cuando un niño está triste, le acaricia, tal como haces tú, mamacita, con nosotros. Nos conversan hermosos cuentos. Nos enseña a recitar bellas poesías y a bailar...” (Gamboa y Pérez: 3). En el dibujo que acompaña al texto (Fig. 42) la imagen de la maestra es la de madre protectora pero al mismo tiempo la de guía espiritual. Se trata de imágenes constructoras de modelos, dirigidas a los niños pero también a las propias maestras (no hay que olvi-



Fig. 42. Texto escolar *Caminitos de Luz*.

dar que no solo los niños sino las maestras leyeron continuamente esos textos).

En muchos casos el profesorado constituyó una vocación interiorizada desde la infancia, al asumir los modelos de la escuela, o desde los primeros juegos infantiles. Una “pequeña madrecita” (Fig. 43) se ocupa del cuidado de sus hermanos, “se dedica a atenderles con cariño, ve que juegan sin disgustarse, cuida que no se hagan daño ni ensucien sus ropitas” (Gamboa y Perez: 61) mientras que al asumir el rol de maestras, una niña pasa a cumplir un papel activo y protagónico en el juego. Las “maestras-niñas” son las que organizan y orientan los espacios de juego, imponen orden, disciplina, imitan las prácticas escolares de enseñanza-aprendizaje. Muchas maestras fueron formando su vocación desde niñas, incluso sin la aquiescencia de los padres:



Fig. 43. Texto escolar *Caminitos de Luz*.

Mis papás no querían que yo sea profesora, pero yo me hice profesora por vocación, porque me gustaba, desde niña mis juegos fueron sobre la escuela y yo era la maestra...⁴

En el caso de las niñas, sobre todo, se daba una apropiación de roles pedagógicos. Mientras los niños preferían jugar “despreocupadamente” a la pelota, en la medida en la que de alguna manera su condición estaba prefigurada (eran futuros ciudadanos), las niñas preferían juegos de representación en los que tenían la oportunidad de negociar y redefinir sus roles:

La imagen (de la maestra) era lo más hermoso, lo más lindo, que hasta en los juegos se hacía la escuela, las marchas, los deberes, la corrección, los cuadernos. Era lo más hermoso ser maestra, porque no conocíamos otra carrera y hasta ahora para mí lo más hermoso es ser maestra... Si volvería a nacer, sería maestra porque me gusta, por eso estoy cincuenta años trabajando...⁵

La entrevista es decisiva: no había otra profesión y, además, el mundo de la escuela con todo su ceremonial pedagógico y sus “disciplinas” resulta-

ba atractivo para las niñas. Esta suerte de “sueño público” está presente también en el testimonio de otra maestra:

Yo creo que soy una persona que escogió su trabajo con vocación, porque en los colegios no había antes un departamento de orientación y sin tener esos servicios... yo recuerdo que en la escuela teníamos el gusto por tal o cual actividad a través de los juegos, a mí siempre me gustó eso. Yo soy hija mayor de un hogar de cinco, de clase media, mi padre fue un empleado municipal y mi madre era una modista y uno y otro con escasos ingresos económicos. Yo fui la que le ayudaba a mi madre en los quehaceres y un poco en la crianza de mis hermanos menores. Como yo tenía cuatro hermanos menores yo era la maestra y la que organizaba los juegos, les tenía un poco con la disciplina y la guía de una especie de mamá a mis otros hermanos. Entonces entiendo yo que por ahí surgió mi vocación de maestra y escogí el colegio Manuela Cañizares porque sabía que ahí se hacían maestras... El hecho de ser la hermana mayor en la casa me hizo identificarme con el rol de la maestra y me gustó, me encantó la actividad, yo me hice por vocación, sin que nadie me haya dicho...⁶

El representarse a sí mismas como madres facilitaba la conversión de la libido biológica en libido social.⁷ Gabriela Mistral que constituyó y constituye la mejor representante de la “maestra madre” decía en su “Oración de la Maestra”: “Dame el ser más puro que las madres, para poder amar y defender con ellas lo que es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer a una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarle en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más”. Algo semejante dice la profesora Gladis Naranjo: “en mi profesión mi entrega ha sido total, mis alumnas han sido mis hijas, mis hijos”. Si comparamos el fragmento anterior de la entrevista y este último, vemos como la imagen de la maestra y la de la madre se imbrican dando lugar a una mixtura que transforma la propia imagen tradicional de la madre. O si se quiere, habría una doble forma de representación y de construirse como sujeto: la maestra como madre, pero también como guía y modeladora de la infancia.⁸ Podríamos hablar de “Madre de Estado” si esto no significara generalizar y dejar de lado la propia acción de las maestras orientada a lograr una proyección pública.

De las entrevistas realizadas se desprende que no hubo contradicción entre ser madres y maestras. No sólo se veía esta profesión como una prolongación de la labor maternal, del cuidado a los niños sino que, en sentido contrario, la casa era concebida como espacio educativo. Constituía una vocación de servicio social, una disposición incorporada que se transmitía, de manera natural, a las estudiantes. Había, por tanto, una conexión muy fuerte entre el hogar y la escuela. Algunas maestras trasladaron su metodología de trabajo al hogar, incorporando inclusive, aspectos normativos:

Yo venía a la casa y mientras estaba comiendo entonces ya mis hijos, mi Fernando, por ejemplo, que era muy rápido, de entrada tenía que darme el resultado de lo que aprendió en la primera hora, segunda hora, tercera hora, cuarta hora. Entonces Margarita era chiquita, cuatro años menor, decía: a mi también dime primera hora, segunda, tercera. Entonces yo así permanentemente estaba controlando... Los libros que leía los discutía conmigo... Yo aprovechaba de que nos íbamos a alguna parte e íbamos discutiendo o estábamos comiendo y discutíamos, leíamos... Entonces para mi no fue nada perjudicial trabajar y ser madre, todo coordinaba. Además, me sentía feliz de ser madre...Yo mandaba en mi hogar. Las empleadas siempre sabían lo que tenían que hacer.⁹ Yo venía a la hora que hay que comer...y además siempre en la mesa los modales, yo he sido una persona antigua, los modales: a sentarse bien, comer bien, no esto, no lo aquello, no lo de aquí, no lo de acá. O sea siempre formando, formando...¹⁰

Otra educadora, María Luisa Salazar, relata que su madre aún cuando fue una de las primeras normalistas de las Misiones Alemanas, no ejerció el profesorado debido a la oposición de su marido, pero que en cambio trasladó el ejercicio de la docencia a su hogar:

Ella se consagró a la casa y pudo darles los dos primeros años de primaria a los tres primeros hijos, a los demás no. Pero también el entorno en el que se movieron nuestras costumbres infantiles fue de mucha disciplina, porque ella estuvo con las alemanas y las alemanas trajeron una pedagogía de una disciplina profunda, de mucha planificación, de mucho aseo, de una liberación de complejos de las ideas de entonces...¹¹

Y sobre la organización de los deberes en la casa:

Mamá tenía una dirección oportuna de esto que se llaman las tareas escolares. En mi época teníamos doble jornada, regresábamos al almuerzo y volvíamos a la tarde y después de eso, los deberes. Pasada las cuatro y media o cinco ya empezaba la tarea. Como éramos tantos no podíamos tener un escritorio para cada uno, así que teníamos una mesa larga que mamá mandó a hacer, como un doble escritorio, alrededor del cual girábamos y mamá tenía en el centro todo el material: borradores, secantes, escribíamos con tinta, reglas, compases, pinturas, todo lo que necesitábamos. Nuestra obligación era hacer cada uno su deber y todo volvía a su puesto. De esta manera no nos sentíamos fastidiados, no lo hacíamos a disgusto, no había tensiones porque sabíamos que esa era la obligación, era una cosa común, después de lo cual le presentábamos los deberes y ya teníamos derecho a jugar... teníamos tiempo para todo, no había televisión...”¹²

Al releer estas entrevistas pienso en la posibilidad de la existencia de una doble imagen: una, y clara, es el de las maestras como madres, pero al mismo tiempo existe una imagen oculta (o una veladura) que es la del espacio doméstico como auxiliar de la escuela. No hay que olvidar, en todo caso, que hemos vivido un largo proceso de “universalización” de la escuela, dentro del cual si bien la escuela se fue haciendo dominante, existieron durante largo tiempo amplios espacios en los que la socialización no pasaba por la escuela.

El modelo elaborado por Sonsoles San Román (1998) sobre la “maestra maternal” podría aplicarse en el caso del Ecuador a una etapa anterior a la de la nueva escuela y no tanto a esta. En la etapa anterior la labor de las maestras estaba relacionada más con el cuidado de los niños de menor edad (lo que las relacionaba con el rol de madres) que con la enseñanza. San Román habla de un patriarcado de la escuela en el cual los maestros ocupan el lado racional y de mando y las maestras la función de madres sociales. Cuando se instituyen los normales (como el Manuela Cañizares) y la posibilidad de la profesionalización de la enseñanza, las maestras están en posibilidad de disputar espacio a los hombres, aunque siempre lo hacen en condiciones de desventaja. En un gráfico de los “personajes de

la escuela” elaborado para el libro *Caminitos de Luz* los espacios destacados lo ocupan el niño y los maestros (el director y el profesor) mientras que la niña y la profesora se ubican en un segundo orden.

La imagen profesional

A finales del siglo XIX e inicios del XX fueron tomando cierto peso en el Ecuador las revistas y publicaciones periódicas. Estas no sólo contribuyeron a la formación de un público ciudadano sino que fueron el canal a partir del cual se fueron generando nuevas clasificaciones sociales. Estas eran, a su vez, expresión de un sentido común hegemónico y un medio para redefinirlo y reinventarlo. A través de las noticias, reseñas y fotografías se irían construyendo imágenes y representaciones de los distintos sectores sociales que aunque se presentaban como políticamente neutras, respondían a un contenido político. A esto añadiría que la prensa permitió, además, que determinados sectores subalternos (no todos) se apropien de ella y la utilicen para fabricar sus propias imágenes.

La revista *El Magisterio Ecuatoriano* (1917) fue una publicación dirigida por uno de los primeros normalistas del Juan Montalvo, Carlos T. García, en la que trataba de difundir las nuevas ideas pedagógicas, pero sobre todo poner en relieve la acción de los maestros y maestras. En el primer número (en un formato escrito a máquina y no con letra de imprenta) dice:

No pretendemos elogios ni aplausos, ni presumimos de apóstoles y de consumados pedagogos... queremos levantar el espíritu de nuestros compañeros profesionales hacia la conquista de la fuerza por medio de su unión inquebrantable; anhelamos que se abandone el quietismo infecundo que ha hecho de los maestros una legión de mártires olvidados; deseamos su bienestar económico, su mejoramiento intelectual... ansiamos poner a su servicio todas nuestras escasas energías y pocos conocimientos a fin de que su labor difícil, abnegada y constante no sea remunerada con la injusticia, la ingratitude y la indiferencia...¹³

Se trataba de una revista directamente relacionada con el incipiente movimiento del magisterio y acompañaba sus demandas entre las que se incluían lo que posiblemente fueron sus primeras huelgas. No se si, por lo menos para los primeros años, sea legítimo hablar de un campo profesional, ya que el estado liberal sólo había dado los primeros pasos en el desarrollo de un sistema de educación pública y los propios educadores no habían conseguido consolidar un espacio propio y una autoridad pedagógica, pero sin duda había una búsqueda de afirmación y de reconocimiento que se expresaba en esta revista.

Aunque la educación era fundamental para la construcción de una cultura nacional, no estaba reconocida por la tendencia aristocrática hegemónica. La mayoría de los profesores eran empíricos, su salario era miserable y su saber no constituía una fuente de poder en el escenario de la llamada cultura nacional:

Hay un personaje que ocupa casi siempre el último puesto de la sociedad, debiendo ser el primero, pues sus funciones son altamente dignas y de gran trascendencia para merecerlo: ejerce un influjo poderoso en el progreso social porque libra las batallas incruentas del saber como experto y como diestro general...¹⁴

En el texto hay un reclamo: a pesar de que la labor del maestro es fundamental para el progreso ocupa el último lugar en la escala social.

Como he mencionado en los capítulos tres y cuatro, el desarrollo del magisterio en los años veinte, treinta y los primeros años de la década del cuarenta, es paralelo a la constitución de capas medias con sus propias propuestas frente a la cultura nacional e interesadas en abrirse espacio en el campo educativo. En las dos primeras décadas apenas se estaban dando los primeros pasos en ese sentido y es dentro de este contexto como se pueden entender las fotografías y reseñas de profesores y profesoras que aparecen en la revista *El Magisterio Ecuatoriano*. Se trata de imágenes que expresan las aspiraciones e imaginarios de los maestros pero también de las capas medias en su conjunto, en su búsqueda de algún tipo de reconocimiento y espacio social.



Fig. 44. Revista *El Magisterio Ecuatoriano*, Quito.

En el caso de las maestras, lo interesante es que se trataba del mismo tipo de composiciones fotográficas que utilizaban las revistas de literatura y variedades para destacar la figura de las benefactoras o de hermosas jóvenes aristocráticas. Lo que cambiaba en realidad era el contenido de las reseñas. La fotografía de la Srta. Esther Eguez (Fig. 44) fue acompañada de este pie de foto:

Es otra de las distinguidas profesoras normalistas que debido al aprovechamiento en sus estudios y sus magníficos dotes profesionales, también ha merecido la honrosa distinción de actuar de profesora en el Instituto Normal Manuela Cañizares, en donde hizo con lucimiento su preparación pedagógica.¹⁵

Este tipo de indicaciones eran diferentes a las que acompañaban a las imágenes de las revistas y publicaciones ilustradas y de variedades de la época en la que aparecían fotografías de mujeres bellas o virtuosas como un factor de adorno y distinción. Por ejemplo, en *Claridad Revista Universitaria de Arte, Literatura y Ciencia* (1928) fueron parte importante de la revista los retratos de mujeres de sectores sociales altos, en las que se destacaba de manera romántica la belleza, así como su distinción de clase. De doña Rosario Zaldumbide de Tobar y Borgoño, se dijo: “aristocracia, virtud y alma genuinamente grandes forman la personalidad de esta distinguida dama quiteña, quien con su belleza enaltece las páginas de *Claridad*”¹⁶. Inclusive revistas femeninas como *Flora* reproducían este estereotipo en sus crónicas sociales. De Beatriz Escudero (Fig. 45) se dice: “bellísimo lirio del pensil quiteño... es la niña cuya imagen engalana esta página de Flora. Ciñen su alba frente, las blancas rosas de la inocencia y del ensueño...”¹⁷



Fig. 45. Revista *Flora*.



Fig. 46. Revista
El Magisterio Ecuatoriano.

Mientras en este tipo de imágenes se puso énfasis en la belleza y distinción de las mujeres, así como en sus virtudes morales (que en todos estos casos hay que entenderlas, al mismo tiempo, como virtudes de clase) en la revista *El Magisterio* (pero también en *Flora*) se retrató a mujeres de sectores medios, destacando sus aptitudes profesionales y su capacidad de trabajo y estudio, como es el caso de la maestra Lola Jaramillo (Fig. 46). También sobre la Srta. Cristina López se dice:

Esta distinguida educacionista honró al preceptorado ecuatoriano y sus méritos profesionales que aumentaron considerablemente durante los 25 años de servicio, le valieron la dirección del Instituto Normal, cargo en el que coronó su brillante carrera. La Srta. López escribió la importante obra *Curso Objetivo Ilustrado de Lectura y Aritmética* que ha sido reputada como verdadera obra pedagógica por maestros de alta significación profesional...¹⁸

Las fotos de las maestras Eudofilia Arboleda, Lelia Carrera y otras, fueron puestas de relieve en esta revista recalcando sus valores y aptitudes profesionales. La reseña a la foto de la maestra Lola Torres dice:

...Merece figurar en primera línea entre las hijas del Azuay ya que venciendo prejuicios y desdiciendo preocupaciones, tuvo la gallardía moral de cursar en un establecimiento laico no visto aún con buenos ojos por gran parte de los cuencanos. Entre todas las alumnas del Manuela Cañizares se distinguió en el Curso Intensivo que siguió con afán y talento. Vayan nuestras palmas para la esforzada y pundonorosa azuaya, la primera normalista en esa lejana provincia...¹⁹

Lo interesante es cómo unos mismos signos sirvieron para expresar distintos significados. Algo parecido a lo que muestra Deborah Poole (2000) cuando trata de la fotografía de estudio como un recurso utilizado por los sectores subalternos del Cuzco para producir una “imagen negociada” de sí mismos. Posiblemente esto se deba también a una economía de recursos asumida por los propios fotógrafos, pero lo cierto es que los códigos formales utilizados por las clases altas para mostrar su superioridad sirvieron a los maestros y sobre todo a las maestras para poner de relieve sus méritos individuales y constituir, a partir de ello, sus propios espacios de reconocimiento.

También en la revista cultural *Alas* se destaca a las maestras por su capacidad creadora y profesional. Y aún cuando en muchos artículos prevalece una visión tradicional y romántica, se da importancia a valores relacionados con una cultura pedagógica. Una de las maestras destacadas en la galería de *Alas* fue la maestra normalista Elisa Ortiz de Aulestia, de quien se hizo una reseña por haber obtenido del gobierno una beca a Europa.

...Más que artista, es un alto valor en las filas del magisterio nacional; sin más apoyo que su valor auténtico ha llegado a ocupar en él los más destacados cargos, en orden ascendente: Profesora del Colegio 24 de mayo, Directora de la Escuela “10 de Agosto”, Directora del Curso Intensivo de Maestras, Directora del Normal Manuela Cañizares, Visitadora Escolar (la primera y única mujer que ha desempeñado ese cargo en el Ecuador),

Ayudante Técnica de Escuelas y Normales Rurales y Misiones Culturales...²⁰.

Igualmente se publicó la foto de la Srta. Laura Gangotena “bella y experta profesora de gimnasia y danzas rítmicas del Liceo Municipal Fernández Madrid- Quito, dando una lección práctica de baile a sus discípula”.

En el discurso se planteaba que el valor de una persona no dependía de sus méritos de sangre o patrimoniales, sino de las cualidades producto de su trabajo, inteligencia y perseverancia. Pero no sólo se valoraba a las maestras, la revista *Alas* igualmente destacó el trabajo técnico y manual (corte y confección, bordado, comercio y banca) del Liceo Municipal Fernández Madrid. A propósito se mencionaba que la idea del filántropo que concibió el colegio fue “aristocratizar el trabajo de la obrera y capacitar a la mujer para la independencia económica”. Se decía que el trabajo y la independencia económica dignificaban a la mujer pobre. Pero al mismo tiempo se incorporó a las alumnas que se destacaban en manifestaciones artísticas.

Con respecto a las actividades creativas las mujeres ya no fueron únicamente musas, sino autoras. Las mismas directoras de la revista y luego María Esther Cevallos de Andrade Coello, Mercedes Martínez Acosta, profesora de la provincia del Carchi, María Luisa Calle, también maestra, quien anhelaba en su vida “vivir con los buenos libros y los versos sutiles y en el amor ir a su conjuro”.²¹ Y si lo que más prevalece en el contenido de la poesía y los ensayos era la expresión lírica y romántica frente a la naturaleza y los afectos, hubo expresiones sociales de rebeldía social. Es el caso de Morayma Ofyr Carvajal, poeta y maestra:

Yo sé que junto al delicado pétalo del sentimiento ingenuo de mujer,
vive en mi alma el acero del combate, caldeándose en la fragua del deber...

Y habrá siempre en la sangre de mis venas cadencias poderosas de volcán,
y en mi alma de mujer y de rebelde, las reivindicaciones clamarán.²²

También fueron de este tipo los poemas de Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, profesora de Literatura, quien habla en nombre de los “trabajadores del mundo”. En la reseña que hizo Nicolás Jiménez de Elisa

Mariño afirma: “es moderna, quiere hacer del arte una protesta social. Más que las cosas bellas, su ingenio le lleva a admirar las cosas grandes, no las que acarician a los sentidos con la belleza de los contornos apacibles y las líneas puras, sino las que despiertan las ideas de la gloria, de la fuerza, del valor del heroísmo...es una colección de poemas de acentos viriles y sinceros”. El pensamiento de este crítico revela el juego de significados presente en la oposición masculino-femenino. Lo subjetivo, lo íntimo, lo lírico y lo sentimental se asociaban con la feminidad; lo social, lo cerebral con el mundo masculino. En suma, a través de las representaciones, revistas y publicaciones de la época se fue construyendo la imagen de las maestras como profesionales, que inclusive, como observé en el capítulo cuatro, se manifestó en una postura corporal, imagen que se proyectó hacia la sociedad en su conjunto.

Las maestras ilustradas y sus revistas

El ambiente de transformaciones económicas, políticas y sociales de las primeras décadas del siglo XX, permitió que grupos de escritoras, dentro de los cuales ocuparon un lugar destacado las maestras, inicien la publicación de revistas en las que defendieron principios de equidad y de mejoramiento de la condición de la mujer. Estas revistas constituyeron un medio de relación solidaria y de unidad entre mujeres. No sólo eran un vehículo de comunicación racional (en el sentido habermasiano) sino de constitución de una “comunidad de afectos”. Es interesante constatar a través de cartas, de poemas dedicados, noticias, comentarios y otros recursos conmovedores (sólo quedan sus huellas en archivos personales) la solidaridad y amistad que les unía. También fueron las revistas un estímulo para la participación de las mujeres en la opinión pública. A propósito dice Handelsman (1978:167): “además de servir como un foro para los intereses de las mujeres, también trataron de animar a las ecuatorianas que aspiraban a ser escritoras a expresar sus puntos de vista y a demostrar su talento literario”. Se podría hablar, parafraseando a Fraser, de espacios alternos abiertos a la circulación de ideas y a la formación de “fraternidades” subalternas.

Lo que buscaban esas mujeres era abrir espacios de comunicación que hiciesen posible tanto el trabajo de la imaginación como la búsqueda de la equidad. Estas revistas literarias estuvieron orientadas a desarrollar el gusto por la literatura pero también a una forma de pensar y un nuevo sentido ético. Se trataba de un trabajo forjado a partir de un lenguaje de época y de los medios disponibles en ese momento. Es interesante el peso que tuvieron en esas condiciones la poesía y el ensayo intimista, como recursos que permitían establecer un diálogo interno y construir una subjetividad. La mentalidad dominante percibía la poesía femenina, por el contrario, de manera peyorativa. Inclusive en libros escolares como *Hogar y Escuela*, se veía reflejado esto, al reproducir un texto de Espinosa Tamayo, un publicista de comienzos de siglo:

Consonante sabia

Una mujer moderna y poetisa no se preocupaba absolutamente nada de su marido que siempre iba con la ropa hecha jirones y su mujer haciendo versos. Un día fue a reprenderla y la mujer le dijo: estúpido, me has interrumpido lo que escribía:

¿Que dirá la dulce brisa,
del piélago compungido?

Y el marido le contestó:

Que le cosas la camisa
al pobre de tu marido.

Para este análisis se tomará como referencia tres revistas publicadas en Quito: *La Mujer* (1905), *Flora* (1917) y *Alas* (1934) cuya peculiaridad es tratar, de manera explícita, la problemática de la mujeres y haber sido creadas -sobre todo las dos últimas- por maestras pertenecientes a los sectores medios.

La Mujer

La primera revista y una de las más interesantes es *La Mujer* (Fig. 47) fundada en Quito en 1905, es decir en medio del proceso de transformaciones liberales. La revista está supuestamente dirigida por tres hombres, pero sospecho que se trataba de nombres supuestos o de personas que prestaban sus nombres para una labor que era realizada exclusivamente por mujeres. Zoila Ugarte de Landívar, escritora y maestra de tendencia liberal, cuyo pensamiento nutre la escritura femenina y la labor del magisterio hasta los años 50, escribía los editoriales y algunos artículos. En ellos se sintetizaban las inquietudes de las mujeres avanzadas de la época:

...la mujer ecuatoriana siguiendo el movimiento universal, sale de su letargo, protesta de su miseria y pide conocimientos que la hagan apta para ganarse la vida con independencia; pide escuelas, pide talleres, pide que los que tienen la obligación de atenderla se preocupen de ella algo más de lo que hasta aquí lo han hecho...(Ugarte 1905b:100)²³

En esta revista las mujeres comienzan a asumirse desde una condición de género, como parte de un movimiento universal capaz de demandar a “los que tienen la obligación” de atenderlas (¿el estado? ¿el sistema patriarcal?) creando escuelas y talleres. Se trataba de demandas democráticas que iban más allá del propio liberalismo, capaces de constituir formas de “modernidad alternativas”. Apelando a la igualdad ciudadana, se daba un cuestionamiento al lugar que se asignaba a las mujeres dentro de la sociedad y una autodefensa de sus cualidades:

Las mujeres como los hombres poseemos un alma consciente, un cerebro pensador, fantasía creadora más o menos brillante...(Ugarte 1905c:2).

Se reconocen en condiciones de igualdad, en cuanto a aptitudes, que los hombres. Lo interesante es que el argumento del acceso a la igualdad apuntó, en primer lugar, al acceso al saber, al conocimiento y la posibilidad de ejercerlo: “¿Qué derecho tenemos a condenarla por sus faltas, si se le cierran las puertas del saber, si no se la educa, si se le quitan los medios

para sostenerse sola?" Se trata de mujeres ilustradas que se sienten con el mismo derecho de los hombres para manifestarse de manera pública y dentro de un ámbito público (desde un nosotros) en nombre y representación del conjunto de mujeres. Quieren que la mujer sea colocada en un puesto de igualdad por el perfeccionamiento de sus facultades y por las posibilidades de una independencia económica.



Fig. 47. Portada revista *La Mujer*, 1905.

Si el género es una relación, lo interesante del pensamiento de estas primeras feministas es que se desarrolla en juego con quienes les niegan posibilidades de mejoramiento y desarrollo. No se trata de un gobernante específico, tampoco se hace referencia directa al estado, sino a una condición general que se deriva del sistema patriarcal. Se lo hace desde el mar-

gen, desde “esta modesta revista que principia sin grandes pretensiones”, utilizando para ello “la honradez, la cultura y la delicadeza femeninas”.

Para reclamar este derecho utilizaron varias tácticas. Aparentemente aceptaron su marginalidad y pusieron énfasis en su papel tradicional, de complemento de los hombres:

No os escandalicéis señores...nuestra campaña será prudente y razonada, queremos que tengáis en las mujeres colaboradoras inteligentes, compañeras amables, esposas e hijas seductoras, que os hagan la vida menos difícil... La ignorancia femenina es contraproducente para el hombre...un hombre inteligente y de corazón bien puesto no tiene satisfacción completa en la compañía de una mujer ignorante o mala y se puede ser mala por ignorancia... (Ugarte 1905c:2).

Apelaron al hombre “como fraternidad” para lograr un sitio elevado: “Si ignorante, sabe seduciros y enloqueceros, la mujer instruida hablará a vuestro corazón, a vuestra alma, a vuestra inteligencia y podréis llamarla sin desdoro vuestra compañera”. Pero de la misma manera plantearon la responsabilidad del hombre frente a la situación de las mujeres: “La mujer toda abnegación, no se reserva nada para si cuando se consagra al hombre; a éste le toca ayudarla, mejorar su condición, levantarla de la postración en que se halla, hacer obra redentora por la humanidad” (Ugarte 1905c:3). Para estas mujeres ilustradas el mejoramiento de la condición de la mujer pasa por la educación y por un cambio en las relaciones de género. El hombre debe tener en la mujer una compañera capaz de hablarle al corazón, al alma, a la inteligencia. De ser otra redentora de la humanidad. Al contrario de los hombres de su época que no hacen ninguna relación a estos temas, estuvieron en condiciones de entender la relación entre el ámbito público y privado, como base de una forma de funcionamiento social.

Las escritoras de *La Mujer* pusieron en debate la situación de las mujeres de esa época y propusieron medios para alcanzar soluciones. De acuerdo a su perspectiva la mujer en nuestro medio solo era apreciada como adorno o como capricho “cuando no es vilipendiada y rebajada por su disculpable ignorancia; y la que tiene un modo de ser superior es una vícti-

ma que agoniza entre las ansias de elevarse y la fatal impotencia a que la suerte o el egoísmo la tiene condenada” (Donoso 1905:13). La educación le permitiría elevarse. “Con la verdadera y útil educación de la mujer, desaparecería este egoísmo y la sociedad se acostumbraría a respetarla, encontrando en ella la base de su bienestar”. A la mujer-como adorno o como objeto- oponía la mujer en condiciones de convertirse en sujeto gracias a su educación. Bajo esas condiciones la propia ilustración dejaba de ser un adorno o un complemento. La ilustración, el pensamiento, se convertían en el eje de la formación de un nuevo tipo de mujer.

Estas escritoras intentaban, al mismo tiempo, marcar una nueva relación entre lo público y privado, distinta al discurso liberal del sistema. La mujer no debía restringirse al ámbito doméstico:

Muy poco ha mejorado entre nosotros la condición de la mujer, quizás por falta de apoyo moral del sexo fuerte, quizás porque educada en un rutinarismo fatal, rara vez ha osado levantar el vuelo por las vastísimas regiones de la inspiración y el estudio. No queremos decir con esto que la mujer deje de ser el ángel del hogar como madre y como esposa, no; pero sus atenciones creemos que no deben limitarse únicamente al estrecho círculo de la familia, dotada como está de inteligencia y exquisita sensibilidad que le hacen apta para contribuir con eficacia al mejoramiento social.²⁴

La imagen del “ángel del hogar”, tenía como base la idea de la diferenciación entre hombres y mujeres. Mientras los primeros eran capaces de grandes cometidos que vinculaban su interés personal al bien universal, las mujeres con su abnegación y su ternura maternal estaban destinadas casi exclusivamente a las necesidades de su espacio doméstico.²⁵ Las escritoras de *La Mujer*, en cambio, no se adscribieron a esa imagen, sino que negociaron con ella. Exigieron la posibilidad de que la mujer pudiese contribuir al mejoramiento social desde su condición de mujeres, desde su inteligencia y sensibilidad pero para tener una proyección más amplia. A partir de sus aptitudes “naturales” a las mujeres debía dárseles también la oportunidad de educarse y de servir a la sociedad.

Pero además plantearon el derecho a la posibilidad de mantenerse a sí mismas, de tener independencia económica: “como todas las mujeres no

tienen quien las mantenga, ni todas quieren ser mantenidas por quien no sea su padre, su hermano o su marido, es incuestionable que a pesar de todas sus preocupaciones, han de buscar su independencia y los medios para sostenerla. La mujer tiene derecho a que se le de trabajo puesto que necesita vivir y no se vive, ni se adquieren comodidades sin trabajar (Ugarte 1905b:100). El trabajo no sólo constituía un medio de subsistencia sino un ejercicio ciudadano de contribución al país: "...creemos que sus atenciones no deben limitarse únicamente al estrecho círculo de la familia, dotada como está de inteligencia y exquisita sensibilidad que le hacen apta para contribuir con eficacia al mejoramiento social".²⁶ El mundo público constituía la posibilidad de que las mujeres muestren sus potencialidades femeninas.

Para contrarrestar los prejuicios acerca de las mujeres estudiosas se dice que pueden alcanzar estos derechos sin abandonar sus labores domésticas: "no es preciso que la mujer abandone las ocupaciones propias de su sexo, como algunos pretenden que sucedería al concederle libertad para los estudios serios y darle una educación completa, no, la mujer instruida y de talento comprende mejor sus deberes (Donoso 1905:13). Otro aspecto interesante en estas escritoras es su concepción sobre la nación. Al resaltar la importancia de la formación de asociaciones de obreros Zoila Ugarte (1905d:1) destaca que sin ellos no habría patria: "somos miembros de un mismo cuerpo, abejas de una misma colmena".

La educación de las mujeres no fue ajena al espíritu de la época. Muchos publicistas estuvieron abiertos a la incorporación de la mujer al trabajo, pero como complemento de los ingresos familiares; eso era lo que correspondía a la idea del progreso y a la modernización de la vida social, tal como se daba para el sentido común de la época. En cuanto a la educación, uno de los ejes de su preocupación fue su formación como madres y esposas modernas. A diferencia de los sectores más conservadores, estos defendían la necesidad de desarrollar una serie de virtudes en las mujeres que les permitiese cumplir un rol activo, junto al hombre. Al analizar las demandas educativas de las mujeres en el Perú, Mannarelli sostiene que con la educación buscaban ocupar una nueva posición dentro de la casa:

La educación femenina, centrada en la difusión de las virtudes domésticas, perfeccionaba las facultades de las mujeres; les otorgaba el estatus moral e intelectual requerido para la digna dirección de la casa: ser esposa y madre no se reducía al cumplimiento de un mandato biológico. Significaba la formación de una personalidad compleja, accesible sólo a través de una cultura superior eficiente. El altruismo, la inteligencia y la aptitud eran los rasgos, los resultados de la educación femenina, (Mannarelli 1999:152).

¿Hasta qué punto las mujeres de avanzada en el Ecuador estaban interesadas en eso? Como se ve en el caso de la Revista *La Mujer* para reclamar sus derechos las mujeres se valieron de argumentos aparentemente similares a los de los publicistas, en una clara negociación con la mentalidad de esa época. En algunos escritos aceptaron su papel tradicional de mujer y pusieron énfasis en la valoración del papel maternal. "...cuando la mujer realza más su grandeza es cuando desempeña el noble, el augusto papel de madre" Pero usaron esta idea para plantear la necesidad de la educación y del trabajo como un "deber y derecho" político. Desde una perspectiva abiertamente feminista Zoila Ugarte cuestionó el espacio doméstico como el único lugar asignado por el sistema patriarcal a las mujeres, haciendo de este modo una clara defensa de los derechos femeninos. Apelando al feminismo planteó que este "no es una doctrina caprichosa y sin objeto, es la voz de la mujer oprimida, que reclama aquello que le pertenece, y que si no hoy, mañana o cualquier día lo conseguirá, siendo por tanto inútil oponérsele". Podría decirse que estas mujeres utilizaron como "tácticas" los argumentos y razonamientos que prevalecían en la sociedad de su tiempo y esbozándose en estos buscaron conseguir sus propias aspiraciones: el derecho a la educación y al trabajo.²⁷

Flora

Dentro de una posición más tradicional se encuentra la revista *Flora* (Fig. 48) fundada en 1917 por las maestras Rosaura Emelia Galarza y su hermana Celina María, pero en la que se dio cabida a escritoras como la propia Zoila Ugarte.



Fig. 48. Portada revista *Flora*.

pequeña empresa editorial que intenta financiarse con suscripciones, crónica social y pequeñas ayudas presupuestarias estatales pero que también abre un espacio a las mujeres con inquietudes intelectuales. “Para ser dignas del nuevo rol, para administrar el bien y para que no le sea perjudicial el goce de su independencia, necesita ampliar, modificar, apropiarse de nuevos y mejores conocimientos: pero sobre la base de la virtud, con el auxilio de las santas creencias, sin salir de su propio y natural terreno” (Galarza 1917:1). La directora de la revista llega a decir:

...ni sufragistas, ni políticas, solo mujeres en su derecho, es decir instruidas, laboriosas, dignas del amor, la familia y la sociedad; aptas para sus múltiples deberes, hermanando siempre las gracias, la belleza y la virtud: he aquí el campo de acción a que aspiramos conducirla y del cual es órgano esta modestísima publicación...(Galarza 1917:2).

La revista responde a un momento en el que la cultura ha pasado a constituirse como un espacio mundano, relativamente secularizado y en un recurso de acumulación de ciertas formas de capital simbólico pero bajo una hegemonía aristocrática. Intenta convertirse en un espacio literario femenino pero al mismo tiempo depende de sus suscriptores y de las noticias sociales (posiblemente pagadas). Su postura es, en este sentido ambigua. Aunque la dirección de la revista defiende la educación y la ilustración femenina, no cuestiona el rol aceptado por el “sentido común masculino” de las mujeres como esposas y madres cultas y católicas. En todo caso, lo interesante de la revista es que se trata de una

De alguna manera repite el modelo de las revistas de variedades de la época, pero al mismo tiempo introduce textos literarios escritos por mujeres. A tono con la época “será ilustrada con retratos de damas notables por sus virtudes, intelectualidad o belleza; y con fotografías y vistas de actualidad”.

Aunque, al igual que en otras revistas, hay una galería de damas distinguidas y de mujeres bellas de sociedad, también incorpora a las mujeres que se destacan por su talento, intelectuales y artistas, muchas de ellas de las capas medias. Y no deja de haber interés por incluir problemas que van más allá de la condición femenina “natural”. No solamente con referencia a conocimientos sobre la historia y regiones del país, sino al debate sobre la situación política y las condiciones sociales y económicas de la población, aunque - hay que reconocerlo- de manera algo contradictoria:

Hoy que la mujer avanza en todas partes y en todo terreno, no era posible que las ecuatorianas siguiéramos en inercia, como si desconociéramos nuestros derechos; por eso nos hemos lanzado a la prensa, eso si, únicamente en lo que es propio del hogar; las artes, la belleza, la virtud. Por eso seguimos con empeño las labores de la Legislatura actualmente reunida; porque tiene que resolver el problema terrible de la subsistencia de las clases menesterosas, dar incremento a la instrucción pública, asegurar la marcha de los establecimientos de beneficencia y hacer inalterable la paz, porque un pueblo pobre y débil, la necesita para su desarrollo, para los progresos legítimos...Honorable Legisladores; pensad sólo en la Patria. (Galarza 1918:156).

Aunque Rosaura Emelia Galarza, no puede ser considerada una feminista radical sino más bien una maestra de tendencias “feministas maternas”, contribuyó a crear espacios de opinión y comunicación para las mujeres.²⁸ Acerca de ella afirma Raquel Rodas (2000:24): “Rosaura Emelia Galarza ve en las revistas un vehículo muy efectivo de comunicación con la población femenina. Por eso, a donde va funda revistas destinadas a las mujeres y da oportunidad para que ellas se expresen públicamente tomando en cuenta que el acceso a la prensa oficial resulta prohibitivo para las mujeres.”

En efecto, es interesante constatar que la directora de *Flora* a lo largo de su carrera en el magisterio creó diversas publicaciones. En Guayaquil, por ejemplo, donde fue directora del colegio Rita Lecumberry, fundó la *Ondina del Guayas* (1907-1910), revista de literatura y variedades. Hasta los años 50 Rosaura Emelia Galarza creó tantas revistas como lugares por los que pasó en su trabajo de maestra.²⁹ Lo interesante es que revistas como *Flora* no fueron localistas, sino que buscaron tener una dimensión nacional. A través de estas publicaciones esta maestra buscó abrir paso a la expresión de las mujeres “ya que por excesiva timidez de su carácter se han privado de hacer conocer al público las bellas flores de su ingenio”. También editó los libros *La Educación Moral* y *Cultura Social* a través de los cuales y desde una perspectiva tradicional, defendió la necesidad de la educación femenina.

Estos hechos sugieren que la creación de espacios propios de expresión, en momentos en los que el acceso a otro tipo de publicaciones por parte de las mujeres no era una cosa fácil, fue una realidad. Estos espacios propios constituyeron una condición favorable –tal vez la única posible– para sentirse fuertes y producir.³⁰ Al mismo tiempo el hecho que se haya podido mantener una revista de este tipo (aun cuando como otras revistas tuvo muchas dificultades para hacerlo) significaba que existía ya un público lector femenino.

Alas

Esta revista fue fundada en Quito en 1934 (Fig. 49). Sus directoras-redactoras fueron Zoila Ugarte de Landívar, María Vásconez Cuvi, María Angélica Idrobo y Rosaura Emelia Galarza, todas maestras del Liceo Municipal Fernández Madrid. El artículo editorial del primer número de la Revista “¿Se puede compañeros? Venimos a vosotros, pedimos sitio entre vosotros” expresó la necesidad de estas escritoras de abrirse paso en un escenario público más amplio, predominantemente masculino, el de los intelectuales y escritores de la época. Para esto pidieron y esperaron la colaboración de los que escriben, de los poetas y periodistas y de los que hacen la prensa no sólo ecuatoriana sino latinoamericana: “Vamos por

América en pos de fraternidad buscando amigos, anudando fibras de almas irrompibles, relaciones y conocimientos espirituales que nos hagan conocer y sentir el sístole y el diástole del continente indo-hispano". Formaron parte de la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispano Americanas, de la que fue presidenta de la sección ecuatoriana Zoila Ugarte. Esta Liga fue pacifista y tuvo representantes mujeres en varios países latinoamericanos. La carta enviada por la presidenta Elena Arizmendi, con motivo de la fundación de la revista, al parecer fue un hecho significativo para las integrantes de *Alas* pues se la reproduce en dos números de la revista. Pero lo que quiero enfatizar no es la importancia del hecho sino que estas mujeres pusieron la mirada más allá de su propio país y, como grupo, tuvieron inquietudes americanistas. En otras cartas de 1935 los ministros de Paraguay y Bolivia agradecen la felicitación de *Alas* por haber alcanzado la paz después de la guerra entre los dos países.³¹

Esta misma visión americanista puede encontrarse en intelectuales como Benjamín Carrión, pero cuando Carrión habla lo hace desde una posición hegemónica, se cartea y se relaciona con los intelectuales latinoamericanos más importantes de esos años (incluidas mujeres). Las escritoras de *Alas*, carentes del mismo capital social y simbólico, saben que deben abrirse un espacio "de intercambio intelectual y de acercamiento intelectual" (como dice en la carta dirigida por Elena Arizmendi, presidenta de la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispano Americanas) con mucho esfuerzo, aunque en algunas circunstancias lo lograron.³²



Fig. 49. Portada de la revista *Alas*, 1934.

Al final del texto editorial del primer número hicieron un llamamiento a las mujeres para promover su participación: "Mujeres ecuatorianas, mujeres indo ibéricas, para vosotras y por vosotras se ha fundado esta Revista. Acudid a embellecerla con las producciones de vuestro ingenio y de vuestro sentimiento, con el incontrastable vigor de vuestra delicada resistencia que es la fuerza y

la vida del mundo”³³. El artículo puede ser asumido en un doble sentido: como interrogación y como pedido, como pugna por un espacio dentro de un mundo público predominantemente masculino, pero también como llamado a las propias mujeres a tener una participación activa.

En los dos números de la revista hay artículos de algunos intelectuales de prestigio: Remigio Crespo Toral, Remigio Romero Cordero (poetas cuencanos), Francisco Campos, Leopoldo Benítez V. (guayaquileños), Hugo Moncayo, Carlos Tobar y Borgoño, Nicolás Jiménez (quiteños), etc. e insertan, además, una galería de “Escritores Ecuatorianos” y “Notables Artistas Quiteños”.

Sin embargo, la mayor cantidad de artículos correspondía a las mismas directoras y a escritoras y maestras de la época: María Angélica Idrobo, María Esther Cevallos de Andrade Coello, Mercedes Martínez Acosta, María Luisa Calle, Elisa Ortiz de Aulestia, Aurora Estrada Ayala de Ramírez Pérez, Morayma Ofyr Carvajal, entre otras. Ellas escribieron sobre tópicos históricos, educativos y pusieron énfasis en la labor de las mujeres que se destacaban por su capacidad creadora y profesional. Al crear su propia revista estuvieron en condiciones de participar en el campo intelectual sin ser excluidas. La inclusión de textos de escritores conocidos contribuía a legitimar la revista.

Victoria Vásconez Cuvi (Fig. 50) una de las directoras-redactoras de *Alas* puso énfasis en uno de sus artículos el papel maternal de las mujeres pero, al mismo tiempo, incorporó el aspecto de la igualdad, el avance cultural y los derechos logrados:



Fig. 50. Victoria Vásconez Cuvi

Subsiste hoy sobre las bases de la realidad, como uno de los primeros ideales que definen y exaltan la feminidad, el de esposa y madre consagrada a su hogar, compañera del hombre en igualdad de cultura, en igualdad de derechos, nodriza y maestra de sus hijos, que los nutre con sus jugos vitales y que es la preceptora de su primera infancia.

Aunque aparentemente se trataba de una problemática cotidiana, a partir de ese espacio también se definía el valor de las mujeres. Haciendo un recuento historiográfico de las mujeres quiteñas, la revista destacó a las más notables: a las vírgenes del sol, a las mujeres de la nobleza indígena, a las que se destacaron en el proceso independentista y, en la época del escrito, a las mujeres intelectuales y poetas. También se dio importancia a benefactoras que hicieron labor social y a quienes se dedicaron a la educación, por sus dotes profesionales. Como ha señalado Mary Louise Pratt (cita Meléndez 1998), estos “catálogos históricos”, que enumeran las mujeres que se han destacado en la historia tuvieron como fin afirmar la realidad de las mujeres como agentes sociales, desmintiendo el rol negado en la historia tradicional y proponiendo formas alternas de participación.

Me ha llamado la atención que la mayor parte de las escritoras fueran maestras. Posiblemente la enseñanza constituyó la actividad que mayor posibilidad brindó a las mujeres para desarrollar un pensamiento y creatividad, pero a pesar de ello no fueron reconocidas por los sectores altos intelectuales, mayoritariamente masculinos. Evidentemente no llegaron a descollar dentro del movimiento cultural en su conjunto. Eran tildadas de “amaneradas”³⁴. Pero aún los maestros cultos que escribían tenían dificultad para ser reconocidos. El educador Emilio Uzcátegui critica el hecho de que no se considere a la pedagogía como parte de la historia de la cultura (Uzcátegui 1984:5). El trabajo del maestro era considerado un oficio intelectual “menor” y esto estaba relacionado en buena medida con la extracción social de sus integrantes. En una sociedad predominantemente aristocrática como la de ese entonces, no existía una clara distinción entre capital cultural y capital social. En el campo intelectual se establecían jerarquías a partir de la oposición entre alta y baja cultura. La labor de los maestros era concebida como la de mediadores entre estos dos extremos, antes que como de productores culturales. Si los maestros eran desdena-

dos, las maestras lo eran aún más ya que se ocupaban de los niños más pequeños y de las mujeres, a más de que sus propias capacidades estaban sujetas a sospecha por su propia condición femenina. Sin embargo, lo que yo quiero mostrar es que, en el caso de las mujeres, su acción en la creación de espacios públicos alternativos fue consciente y significativa. Frente al hecho de que no eran valoradas como “profesionales”, aún menos como “intelectuales”, de que comenzaban a abrirse campo en un espacio predominantemente masculino, cualquier manifestación en este sentido era importante. La posibilidad de escribir y expresar un pensamiento feminista contribuyó a la formación de estas mujeres y educadoras como “sujetos modernos” cuyo valor no dependía ya de sus bienes de fortuna o de sus apellidos, sino de sus méritos personales conseguidos con su trabajo e inteligencia.³⁵

En este proceso las mujeres establecieron una relación estrecha entre el ejercicio “educacionista” y el ejercicio de la palabra, como una forma de legitimación y de derecho para entrar en el “Patriarcado de las Letras”. En su “Elegía a la Maestra”, dedicado por la poeta azuaya Mary Corylé a María Angélica Idrobo y Zoila Ugarte dice, entre otros versos:

Cuando creó Dios el poema del Niño,
creó, asimismo, un corazón mil veces materno
y mil veces inmenso,
cómo para acunar ese poema
y le nombró Maestra.

Tú que has vertido el raudal de la sabiduría
en la redoma pequeña y hermosa de las mentes juveniles.
Tú, Maestra que bien puedes exigir en nuestro Ecuador,
el Patriarcado de las Letras,
Bendita seas

Es importante destacar que la revista fue la expresión del Grupo *Alas* mayoritariamente conformado por mujeres, que al parecer se reunía y hacía presentaciones públicas. Así en una carta, la coordinadora de la “Fiesta de Colombia” en honor del escritor colombiano Jorge Isaacs, le

agradece al grupo por su participación y dice: “las directoras del Grupo *Alas* hicieron que el Ecuador pusiera la más alta nota de cultura internacional en el concierto de las naciones de América”.³⁶

Aunque posteriormente pocas maestras continuaron escribiendo, la valoración que tuvieron estas maestras dentro de su gremio fue alta, sobre todo en los casos de María Angélica Idrobo y de Zoila Ugarte de Landívar. En una placa recordatoria colocada en el Liceo Municipal Fernández Madrid se dice de Zoila Ugarte: “Gloria del Magisterio y de las Letras de la Patria, Maestra de Juventudes, Poetisa y Periodista, es una de las figuras más cabales de la Mujer Ecuatoriana en el siglo XX”.

Maestras y política

No se ha escrito una historia política del Ecuador desde una perspectiva de género. Tampoco las historias de la educación han profundizado la relación de ésta con la política. En el caso de las maestras de avanzada a las que me he referido en esta investigación, no sólo que su acción pedagógica tuvo un contenido político (o si se quiere, orientado a una micro-política) sino que ellas tuvieron una participación política, en el sentido más amplio, más allá de sus colegios y centros pedagógicos. Al estudiar esta y otras “historias locales” y asumir al mismo tiempo una perspectiva histórica a largo plazo, podríamos contribuir a una redefinición de la propia historia, concebida hasta aquí, también en el caso del Ecuador, como metanarrativa.³⁷

Como parte de la dinámica política y de la influencia de un pensamiento de izquierda, algunas maestras participaron en el escenario político de esos años. Así por ejemplo, María Luisa Gómez de la Torre normalista y profesora del colegio Mejía, fue la única mujer que asistió a la fundación del Partido Socialista Ecuatoriano en 1926. Ya mencioné en el capítulo tres que en los movimientos sociales y estudiantiles alrededor de los años treinta y la Gloriosa (1944) tuvieron amplia participación maestros y maestras. En la constitución de la Alianza Femenina Ecuatoriana, la que junto a grupos indígenas, estudiantiles y populares derrocaron al gobierno de Arroyo del Río, estuvieron junto a dirigentes, igualmente

ilustradas, como Nela Martínez y Marieta Cárdenas, las maestras Luisa Gómez de la Torre, Raquel Verdesoto, Matilde Hidalgo de Prócel y Virginia Larenas.³⁸

Pero también hubo otros espacios no recordados por la historia y apenas esbozados en sus biografías que señalan la creación de sociedades o agrupaciones femeninas que seguramente fueron espacios de discusión y debate sobre aspectos ciudadanos. Las propias revistas a las que me referí, no sólo tenían una orientación literaria o pedagógica sino política, si asumimos la política como un proceso relacionado con la elaboración de pensamiento y de propuestas. En 1922 María Angélica Idrobo fundó y fue presidenta de la Sociedad Feminista Luz del Pichincha. Entre las actividades que desplegó esta sociedad se halla la fundación de la Escuela Nocturna de Señoritas, dirigida a mujeres obreras (Idrobo 1962:33). También participaron en esta escuela las maestras Zoila Ugarte de Landívar, Victoria Vásquez Cuví, Eudofilia Arboleda y Lelia Carrera.³⁹ Más tarde fue presidenta de esta asociación Elisa Ortíz de Aulestia, quien tuvo también una importante colaboración además de la Universidad Popular “Llamrada” (1932) en la Escuela Industrial de Señoritas (Ortiz 1939). A mi me ha llamado la atención comprobar que fue un grupo de mujeres que se movió por diferentes círculos o que, por lo menos, mantuvo relaciones indirectas, incluso circunstanciales, con otros círculos. Posiblemente fue una comunidad movilizadora alrededor de ideales e intereses comunes (no sólo magisteriales sino feministas) pero también de una comunidad de afectos. María Angélica Idrobo y Zoila Ugarte fueron amigas y colaboradoras inseparables no sólo porque durante muchos años trabajaron juntas en el Manuela Cañizares, en el Fernández Madrid y en el liceo Bolívar, sino porque desarrollaron inclinaciones y necesidades semejantes.

A través de las revistas literarias, veladas, presentaciones públicas, lo que buscaron las maestras era incidir sobre la opinión, pero a diferencia de los hombres públicos no establecían una separación entre lo público y la vida cotidiana. Esto que ahora y desde una perspectiva de género pueda parecernos una fortaleza, no alcanzaba a ser percibido en el espacio moral y mental predominantemente masculino de la primera mitad del siglo XX.

Elisa Ortiz Aulestia, por ejemplo, se refirió en un escrito a la situación de las mujeres y su relación con la educación, asumiendo una posición progresista pero, al mismo tiempo, anclada en las perspectivas de su tiempo:

Graves cuestiones se agitan en torno a la situación de la mujer ecuatoriana: de un lado la influencia del empuje mundial femenino de independencia económica y política en viaje hacia una liberación integral, que nada ni nadie van a poder detener porque es imperativo del siglo pragmático que vivimos; de otro la necesidad de situar el hogar y en él a la mujer en el plano justo, mediante un preparación científica y práctica, que la convierta en eje de su propia vida, del núcleo familiar que formará su afectividad y de aquel otro más grande, la sociedad, a la cual no debe negarle su aporte... (Ortiz 1938).

De acuerdo a la misma maestra, las escuelas y colegios tienen la misión de realizar un programa que canalice tales imperativos. “La normalista, dice, no es sólo maestra, sino aún más y por sobre todo, es mujer”. No se puede entender estas afirmaciones sino como una posición negociada en un tipo de sociedad en donde el ideal de la familia pesaba en el imaginario y en el sentido cotidiano. En este contexto hay una primera identificación de estas maestras con el hecho de ser mujeres. ¿Pero qué significaba ser mujer en esos años? ¿En qué medida dar paso a la mujer moderna no significaba renunciar a la propia condición imaginada de mujer? Me parece que si bien la imagen de estas maestras estaba estrechamente unida a la de la mujer y de la madre, tanto en su imaginario como en su práctica profesional y en la orientación que dieron a sus acciones, estaban buscando una injerencia distinta no sólo en la sociedad sino en el núcleo familiar. Se trataba de mujeres activas, ilustradas, abiertas al mundo, en ese sentido, modernas, en proceso de construcción de su subjetividad.

En 1941 María Angélica Carrillo, rectora del colegio 24 de Mayo presidió la delegación del colegio en el Primer Congreso de Enseñanza Secundaria que se celebró en Guayaquil.⁴⁰ En su ponencia “Hacia una Nueva Educación Secundaria Femenina en el Ecuador” señaló que el desarrollo de la educación y la preocupación por la cultura femenina es esencial y necesario para integrar y completar la trayectoria histórica y futura del país:

Ya no es cuestión de capricho o de moda, es un imperativo de la hora actual el señalar un puesto de acción eficaz a la mujer ecuatoriana, y para señalárselo hay que prepararla, ni tener en ningún momento el temor de que lo se haga para elevar su cultura y su preparación profesional y técnica, desvirtúe su condición de mujer

Mejor madre, mejor esposa, mejor hermana y mejor ciudadana ha de ser la mujer que sepa cual es la verdad del mundo en que se desenvuelve, y que sea lo suficientemente capaz para vencer las dificultades que obstaculizan su vida.

La mujer ecuatoriana de hoy ya no puede ser considerada como simple flor ornamental del hogar, como simple custodia. La mujer contemporánea requiere de una formación integral, que deje de lado las viejas formas domésticas de trabajo, que se le han señalado como la única vía, y que asuma un rol activo en el contexto productivo de la nación... (cita Rodas 2000: 66) .

En la ponencia se reflexiona sobre la condición de las mujeres y se hace una propuesta concreta: las mujeres deben prepararse para contribuir al progreso del país desde su condición femenina. Lo que está en discusión es la antigua separación entre el mundo público y el doméstico que hacía de la mujer un ornamento o la encerraba en viejas formas de trabajo doméstico. La Rectora del 24 de Mayo plantea de manera clara la necesidad de que se la eduque en forma cada vez más amplia para que participe de manera activa en la sociedad. Es la ampliación de su horizonte de vida lo que hace de la mujer mejor madre, mejor esposa, mejor ciudadana. Según la ex alumna del colegio 24 de Mayo Silvia Oña, la educación cívica y la solidaridad fueron puntales en su formación. De acuerdo a su testimonio el Colegio intentó educar a sus alumnas como “ciudadanas de honor”.⁴¹

María Angélica Carrillo diría en otra intervención:

Es indiscutible la necesidad de que la mujer se ubique cívicamente, lo cual quiere decir que esos estudios profesionales, por muy especializados o rápidos que sean, han de tener un matiz y una inspiración tal, que creen

en ella la clara conciencia de su posición en el devenir social y cultural de su país. No ha de ser una productora mecánica e inconsciente, sino una productora racional de sus deberes y derechos, como miembro de la comunidad social en la que se desenvuelve... (cita Rodas 2000:72).

Al plantear esta problemática (no se trataba de un hecho aislado, sino el resultado de una tradición que comenzó a inicios de siglo y que se desarrolló en las décadas del veinte y el treinta) se estaba incidiendo en una discusión más vasta sobre el sentido de la nación, ya no tanto desde lo nacional-popular (debate iniciado por los intelectuales de la época) como desde una perspectiva de género.⁴² Aunque las propuestas de las maestras hayan sido esbozadas de manera principalmente práctica, se orientaban dentro de una línea de ampliación de la democracia. Coincidían, además, con el clima moral de una época en la que se estaba viviendo la crisis del sistema oligárquico y en la que se intentaba redefinir los términos de la nación y la cultura nacional. No olvidemos que Benjamín Carrión venía planteando un modelo de rescate y construcción de la patria a través de la cultura y que mujeres como María Angélica Idrobo y la Dra. Carrillo estuvieron muy cerca de esas propuestas. Pero esos planteamientos prácticos apenas tenían eco en una escena pública predominantemente masculina en donde lo que pesaban eran las propuestas formuladas de manera intelectual y en una esfera pública hegemónica, en espacios legitimados en términos culturales como la prensa y las revistas literarias prestigeadas y posteriormente la Casa de la Cultura Ecuatoriana.⁴³

Las maestras y el derecho al voto

Aún cuando en las constituciones liberales anteriores a 1929 no existía ninguna disposición contraria, las mujeres no votaban. ¿Qué es lo que les impedía hacerlo? Una nota periodística en el año 1924 aclara sobre las disposiciones legales que existían al respecto:

Una consulta del Presidente del I. Concejo Cantonal de Machala al Ministerio de Municipalidades, sobre sí las mujeres pueden inscribirse

para gozar del derecho de dar su voto en las elecciones, consulta originada en el caso concreto de que una señora se había inscrito en los catastros electorales, ha hecho que el H. Consejo de Estado afirme y defina la jurisprudencia en tan importante materia. Según la citada corporación, son ciudadanos las mujeres al igual que los hombres pues la Constitución no distingue de sexos cuando determina las condiciones de la ciudadanía –tener veintiún años de edad y saber leer y escribir– y el ejercicio del derecho del sufragio no requiere otro requisito que el hallarse los individuos en pleno goce de dicha ciudadanía.⁴⁴



Fig. 51. Matilde Hidalgo de Procel.

La señora citada, cuyo nombre no se menciona fue Matilde Hidalgo de Procel, primera médica del país y posteriormente maestra de puericultura en el normal Manuela Cañizares, quien al acercarse y dar su voto en 1924, no sólo se convirtió en la primera mujer votante del Ecuador sino que contribuyó a través de su acción a introducir modificaciones en la propia organización política del estado. Seguramente su acción no fue aislada; al parecer había un clima político en el que las mujeres debatían sobre el derecho al voto, tanto en Guayaquil como en otras regiones del país.⁴⁵ En junio de ese mismo año un

artículo de un periódico de la provincia de Manabí satiriza el voto femenino y se refiere al “Comité Electoral Femenino de Machala”.⁴⁶

La Carta Constitucional del 26 de marzo de 1929 de manera expresa, otorgó el voto a las mujeres. A propósito de esto afirmó el Presidente Ayora:

El nuevo sistema determinó un movimiento cívico altamente halagador en el que, por primera vez, tomaba parte la mujer, al amparo de la garantía constitucional que le reconoce, explícitamente, los fueros de ciudadanía.⁴⁷

Quintero y Silva (1998:3809) señalan que esta medida fue propiciada por la clase terrateniente serrana a quien le interesaba una ampliación limitada y selectiva del cuerpo electoral: “En 1929 el Partido Conservador proponía a una Asamblea Constituyente que controlaba, una reivindicación avanzada: el derecho al voto a la mujer alfabeta, moción que fue aprobada con el apoyo forzado de los liberales”. Esta aseveración ha sido repetida por algunas estudiosas de los procesos políticos latinoamericanos (Miller 1991, cita Deere y León 2000: 63). Al afirmar esto olvidan que en el Ecuador hubo acciones previas como la de Matilde Hidalgo de Prócel que demuestran que independientemente de los partidos, no sólo había un interés por acceder al voto por parte de las propias mujeres, sino que tomaron la iniciativa. Es posible que la afirmación de estos autores sea objetiva en términos del manejo político pues a partir de ese momento el voto femenino fue importante en las listas conservadoras.⁴⁸ Igualmente se podría decir que este hecho coincidió con la adopción por parte del movimiento Juliano de medidas protectoras y reguladoras de los derechos de las mujeres al trabajo y a la educación. Estas medidas que respondían a una dinámica estatal y de la sociedad que rebasaba los intereses partidistas, podría hacernos pensar, inclusive, que el voto para las mujeres tuvo una connotación más amplia que la estrictamente coyuntural y estaba relacionado con todos esos cambios, pero esta situación no elimina el papel de los agentes. En este caso, al colocar la iniciativa en los partidos políticos o en los gobernantes, se sobredimensiona el lado masculino y se escamotea la acción de las propias mujeres. Me parece que este hecho sencillo, olvidado por los historiadores (una mujer que se acerca a votar y de ese modo pone en práctica un derecho) es, sin embargo, el más significativo.

Pero más allá de definir los intereses en juego en ese momento político, me interesa aproximarme a los cambios en la relación de las mujeres con sus derechos ciudadanos en un contexto más amplio. Una vez producida la Revolución Liberal, la Constitución de 1897 estableció que para ser ciudadano se requería la edad de 18 años y saber leer y escribir, al contrario de la Constitución anterior (1884) que decía: “Son ciudadanos los ecuatorianos varones que sepan leer y escribir y hayan cumplido 21 años o sean o hubieran sido casados”(Borja 1990). La Constitución liberal de manera implícita dio lugar al voto de las mujeres, o por lo menos el

mismo no estaba prohibido, pero las mujeres no acudieron a las urnas electorales hasta que se produjo el hecho anteriormente mencionado. Me parece que no se trató únicamente de un desconocimiento legal, sino de algo que obedecía al sentido común del sistema patriarcal que dominaba el mundo social de la época. Aunque la Constitución no era explícita, en la práctica se pensaba que las mujeres no eran ciudadanas con posibilidad de elegir y participar en la política, aspecto que en parte era aceptado por las propias mujeres. Tampoco fueron consideradas como seres autónomos, la percepción “natural” era que no estaban en capacidad para ejercer ese derecho. La nota periodística del *Día* en el año 1924 señala: “comprendiendo lo grave y delicado del problema (que la mujer sufrague con voto individual autónomo y perfectamente libre) el Partido Liberal se limita a expresar que impulsará el desarrollo cultural de la mujer para elevarla a condiciones iguales a las del hombre”.⁴⁹ Si bien el articulista del *Día* veía como un aspecto favorable que la Carta Política y la legislación hayan consagrado el principio de la igualdad del derecho del hombre y de la mujer a las elecciones, creía que existían dificultades debido a la educación: “el día que logremos dar a la mujer una posición civil y política análoga a la del hombre, en el sentido que pueda bastarse a sí misma en la lucha por la vida y pronunciarse a conciencia sobre sus opiniones...ese día irá espontáneamente a las mesas electorales, quizás discrepando en el voto de lo que piensen su padre, hermano o esposo”. En términos coyunturales lo que temía *El Día* era que las mujeres no voten de manera autónoma, mientras que los conservadores confiaban en el control de la Iglesia sobre la opinión y las decisiones políticas de las mujeres. En los dos casos la mujer era asumida como objeto.

La idea que las mujeres no debían votar estaba casi naturalizada. Se consideraba que era parte de su identidad femenina. La escritora Zoila Rendón, “feminista maternal” se expresó en 1925 en estos términos:

La política se hizo únicamente para el hombre...Femenina quiero que sea la mujer y jamás le aconsejaría dañe la exquisitez de sus atractivos y esas fragantes flores con que le coronó la naturaleza; ni en esos ojos seductores ver la iracunda mirada de aquellas que se presentan como temibles adversarias a sufragar. ¿Qué espectáculo de desprecio presentaría la mujer

riñendo por el candidato de sus simpatías? Cuántos cabellos en completo desorden, cuántos vestidos vaporosos despedazados, cuánta algazara y barullo experimentarían los espectadores (Rendón 1925:32).⁵⁰

Este planteamiento no suponía que la mujer estuviera exenta de deberes públicos, sino que tenía una manera especial de participar en la vida política: “entre bastidores”. Según esta concepción la influencia de la mujer era indirecta, a través del hombre. Zoila Rendón señaló que la mujer es dueña del corazón del hombre y a través de él alcanza lo que no podría conseguir ante las urnas electorales. Su valor estaba en sus afectos. El mundo público suponía cierto nivel de fuerza y racionalidad del que carecían las mujeres.

Pero esta posición no era unánime. Maestras laicas de tendencia más avanzada como María Angélica Idrobo defendieron abiertamente el derecho al sufragio, cuyo ejercicio contradecía el sentido común ciudadano. En una clara reivindicación del feminismo esta maestra afirmó el derecho de las mujeres a participar en la política porque “es justa y legítima la aspiración femenina de querer extender su radio de acción hacia la organización social de su patria”. Ella rechazó que esa aspiración pudiera ser catalogada como un “feminismo mal entendido”:

En nuestra patria la mujer tiene derecho a esa función, la más grande del ciudadano, la libertad del sufragio. Desgraciadamente pocas mujeres hacen uso de ella, pocas se han acercado a las urnas electorales, ¿por temor a qué? Por miedo a verse ridiculizadas, por temor de que se les diga que se han apartado del camino que debe seguir el “feminismo bien entendido”. Porque tanto se ha trabajado en el alma de la mujer ecuatoriana la errónea idea de que esa función nobilísima es propia y exclusiva del sexo fuerte (Idrobo 1928).

Para ella era indispensable una labor educativa que coadyuvara a la necesidad de la participación política de las mujeres:

No señores, tiempo es ya de que despejándonos de rancios prejuicios hagamos una labor honrada para hacer reaccionar a la mujer, llevando a su alma el convencimiento de que el ejercicio del sufragio no le hace perder sus encantos (Idrobo 1928).

También otra maestra, Victoria Vásconez Cuvi expresó en 1925: “la mujer necesita el voto por estricta justicia, porque obedece las leyes y sufre más la insuficiencia de ellas, porque tiene igual responsabilidad jurídica que el hombre, porque paga las mismas contribuciones; en una palabra porque se ha resignado a todos los deberes y le faltan todos los derechos...”, (Vásconez 1925:48). Al parecer aún después de concedido el voto explícito a las mujeres, en 1929, los políticos liberales siguieron discutiendo sobre su conveniencia y oponiéndose a estas. Sin embargo, la participación de las mujeres en la política comenzó a ampliarse. En ese proceso jugó un papel la crisis económica y social que afectó tanto a los sectores medios como populares diluyendo las fronteras entre las preocupaciones domésticas y las públicas, pero fue, al mismo tiempo, resultado de un clima de confrontación ideológica, en el que asumieron una participación activa (independientemente de su posición frente a la política) las mujeres respondiendo a una corriente feminista, en la que ocuparon un lugar destacado las maestras.

Los monumentos

No conocía nada de las maestras laicas salvo de paso: como referencias en celebraciones escolares como el Día del Maestro; alguna vez también me había detenido a ver sus nombres en los monumentos de la avenida del Maestro y el Ejido, en la ciudad de Quito. Sus imágenes estaban allí entre otras imágenes, mayoritariamente masculinas, frías como el mismo bronce y hieráticas frente al paso del tiempo. Ni a mi ni a nadie conocido le decían mucho esos monumentos. He realizado una encuesta entre amistades, muchas de ellas relacionadas con las ciencias sociales, inclusive con la historia pero, al igual que yo antes de realizar este estudio, sólo tenían referencias generales.

Si esas imágenes fueron cobrando vida fue a través de las entrevistas, de las visitas que hice a sus colegios, de documentos empolvados y de vestigios conmovedores de sus archivos personales (muchos de ellos reducidos a pequeños álbumes guardados cariñosamente por algún familiar) Supe por ejemplo que María Angélica Idrobo, después de haber recibido



Fig. 52. Monumento a María Angélica Idrobo
Av. Patria. Quito. Archivo personal.

un homenaje nacional en 1948, cuando enfermó gravemente en 1955, el Ministerio de Educación, aduciendo límite de edad, declaró vacante su puesto de Rectora del Manuela Cañizares y que ella murió poco después. Supe también que en su sepelio que fue multitudinario, el viejo educador Carlos T. García (editor de la revista *El Magisterio* en 1917) sugirió que debía hacersele un monumento y para ello se nombró un directorio. En el “Llamamiento cordial para la erección del monumento a la gran Maestra Srta. María Angélica Idrobo” se dice que fue “ilustre arquitecta e infatigable obrera de la cultura nacional, que fue pionera en señalar nuevos rumbos a la educación de la mujer ecuatoriana, que para ella el blanco, el negro, el mestizo y el indio solo fueron expresiones humanas a las que había que educar, porque ella proclamó la democracia más pura y más sublime”.⁵¹ Supe también que el monumento fue posible sobre todo, por la gestión de su amiga María Luisa Gómez de la Torre. De acuerdo al testimonio de Marieta Cárdenas, la “Lucha” como le decían sus amigos y amigas y compañeros del Partido Comunista, se dedicó a recorrer instituciones y casas buscando fondos y ayuda de todo tipo: “iba de casa en casa recogiendo cucharas, clavos, todo lo que sirviera para el monumento”, convirtiéndose ella misma en “en un símbolo de lealtad”. Pero ¿cuál era el

verdadero significado de este hecho? ¿Por qué tanto énfasis, tanta pasión por un monumento?

Zoila Yáñez de Carrillo, otra maestra del Colegio 24 de Mayo que había actuado de tesorera en el monumento de María Angélica Idrobo y que más tarde fue presidenta del directorio para erigir otro monumento, esta vez a María Angélica Carrillo, me dio la respuesta cuando angustiada porque creía que iban a trasladar este monumento de la Avenida del Maestro al interior del colegio 24 de Mayo me dijo: “El monumento tiene que estar en la calle porque no es posible que quien luchó toda su vida para que la mujer tenga un espacio en el mundo público, sea recluida adentro, al espacio de su casa, no puede ser”.⁵²

Ahí comprendí un poco más el sentido de la obra de estas maestras y el papel de los monumentos en una ciudad donde los pocos monumentos a la mujer son a la madre o a la Virgen María, mientras que la casi totalidad pertenecen a hombres ilustres. La lucha por los monumentos constituía una lucha simbólica, librada más allá de la vida y la acción de esas maestras.

En este capítulo final he buscado cerrar una reflexión desarrollada en la segunda parte del texto con relación a la formación de espacios de comunicación y de opinión impulsados por las maestras. Estos contrapúblicos paralelos organizados a partir de los centros de enseñanza, fueron resultado de un esfuerzo por modificar hábitos y comportamientos en las estudiantes para que puedan incursionar en el trabajo y en la vida pública en condiciones más favorables. Pero, además, estos espacios, que tuvieron como contrapartida necesaria la formación de las propias maestras, se manifestaron en otras acciones: en la construcción de la propia imagen como maestras y mujeres, en la producción de revistas femeninas y en acciones políticas.

Frente a la desvalorización que sufrían los maestros –por su condición de clase- y de manera específica las maestras –por su condición de género- se produjeron acciones y discursos y formas de representación autovvalorativas, en su búsqueda de espacio y reconocimiento social. Con referencia a las maestras, a través de los textos escolares y de discursos se creó una doble forma de representación y de construirse como sujeto: la maestra como madre pero, al mismo tiempo, como guía y modeladora de la

infancia. Al mismo tiempo, mediante fotografías y reseñas en revistas y publicaciones de la época, así como por la propia acción educativa, se fue construyendo la imagen de las maestras como mujeres profesionales, imagen que se proyectó hacia las capas medias en su conjunto.

Las maestras no tuvieron cabida en las publicaciones educativas ni literarias hegemónicas, pero fundaron sus propias revistas, como espacios de comunicación tanto racional como de afectos. En ellas coincidieron con otras mujeres interesadas en la literatura, el pensamiento social y la acción práctica y plantearon los derechos de las mujeres con respecto a la educación, al trabajo y a la participación en la vida social. También la acción de las maestras se expresó en la política, en las luchas reivindicativas y en acciones políticas abiertas como las dirigidas a conseguir el derecho al sufragio femenino.

Todo esto fue resultado de los cambios que se produjeron en la sociedad de la primera mitad del siglo XX con la ampliación del estado, la constitución del campo educativo laico, el crecimiento de las capas medias y el acceso de las mujeres a nuevas actividades que les alejaban de sus roles tradicionales, pero también como se ha visto, de la participación activa de las propias actoras.

Notas:

- 1 Testimonio de la educadora Lola de Lussio. Ingresó al normal Manuela Cañizares en 1934. Entrevista en Quito, noviembre del 2000.
- 2 AFJ, MIM 1928, 1, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, etc, presenta a la Nación en 1930.
- 3 Es cierto que muchas mujeres de clase media se desempeñaban como costureras, modistas, parteras, amas de llave, o eran dueñas de pequeños comercios, pero sus trabajos no eran asumidos como públicos. La historiografía liberal no se ha referido a ello, en parte porque confunde lo público con lo estatal y porque esa historiografía se ha visto atrapada tanto en una invisibilidad de género como en una invisibilidad social.
- 4 Testimonio de la educadora Lola de Lussio. Entrevista en Quito, noviembre del 2000.
- 5 Testimonio de la educadora Lcda. Enma Carrillo. Entrevista en Quito, abril del 2000.
- 6 Testimonio de la educadora Lcda. Gladis Naranjo. Entrevista en Quito, febrero del 2002.
- 7 Como anota Bourdieu (1999:143) el mundo social transforma la libido biológica, pulsión indiferenciada, en libido social, específica. “Transforma las pulsiones en intereses específicos, socialmente constituidos que tan sólo existen en relación a un campo social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes”.
- 8 Esta perspectiva es distinta a la tradicional, mucho más plana, en la que se dimensiona el papel moral tanto de la maestra como de la madre. “La mujer en cualquier estado que tenga está lla-

- mada a educar al niño: la madre forma al hijo, la religiosa, la profesora continúan su misión de educadoras, inculcando en esos corazones adolescentes el temor santo, el amor a sus semejantes...”
- 9 Las maestras entrevistadas pudieron compaginar las dos actividades porque tenían ayuda de las empleadas domésticas. En todo caso, esta era una condición común a las mujeres blanco-mestizas, tanto de las capas altas como medias. El problema era cómo organizar un dispositivo organizativo distinto al interior de la casa que les permitiera llevar adelante sus tareas profesionales. El tener una servidumbre era un requisito necesario pero no suficiente.
 - 10 Testimonio de la educadora Blanca Margarita Abad. Entrevista en Quito, noviembre del 2001.
 - 11 Testimonio de la educadora Dra. María Luisa Salazar. Entrevista en Quito, enero del 2002.
 - 12 Testimonio de la educadora Dra. María Luisa Salazar. Entrevista en Quito, enero del 2002.
 - 13 BAEP, *El Magisterio Ecuatoriano* No. 1, Quito, 1917.
 - 14 BAEP, *El Magisterio Ecuatoriano* No. 1, Quito, 1917.
 - 15 BAEP, *El Magisterio Ecuatoriano* No. 6, Quito, 1917.
 - 16 BAEP, *Claridad, Revista Universitaria de Arte, Literatura y Ciencia*, Quito, 1928. Estas referencias y las siguientes han sido también reseñadas en Ana María Goetschel (2002).
 - 17 BCBCE, *Flora* No. 1. Quito, 1917.
 - 18 BAEP, Revista *El Magisterio Ecuatoriano* No. 6, Quito, 1917.
 - 19 BAEP, Revista *El Magisterio Ecuatoriano* No. 6, Quito, 1917.
 - 20 BAEP, Revista *Alas* No. 1. Quito, diciembre de 1934.
 - 21 BAEP, Revista *Alas* No. 2. Quito, julio de 1936.
 - 22 BAEP, Revista *Alas* No. 1. “Rebeldía”, Quito, diciembre de 1934.
 - 23 Este aspecto y otros citados en las páginas que siguen han sido tratados en Ana María Goetschel (2006).
 - 24 BAEP, *La Mujer* No. 1. “Notas Editoriales”. Quito, abril de 1905.
 - 25 Como señala Susan Kirkpatrick (1991:17) esta imagen empezó a construirse en Francia a partir de finales del siglo XVIII principalmente en el Emilio de Rousseau al afirmar que si la naturaleza hacía a la mujer diferente al hombre, adaptándola física, moral e intelectualmente a la reproducción, su educación y su lugar en la sociedad habían de reflejar esa diferencia canalizando los instintos femeninos naturales en una domesticidad civilizada.
 - 26 BAEP, *La Mujer*, “Notas Editoriales” No. 1. Quito abril de 1905.
 - 27 En el sentido que lo usa Michael de Certeau, (1996) como prácticas no concertadas, a veces inconscientes, de escamoteo, de escape a la mentalidad dominante.
 - 28 Sobre el feminismo maternal ver, entre otras autoras, a Michelle Perrot (1984:124-125).
 - 29 En Bahía de Caráquez mientras dirigía el liceo Montúfar fundó las revistas *El Instructor* que posteriormente se llamó *Galatea*. En la década del 20, otra vez en Guayaquil, mientras dirigía el colegio particular Angela Castro de Maldonado, fundó la revista *Hebe* (Rodas 2000:23).
 - 30 Así por ejemplo, de once artículos publicados por la *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria*, en enero de 1906, sólo uno fue escrito por una mujer, mientras que en las 500 páginas del tomo XXXVI de la *Revista de Quito*, publicado en 1898, no hay ningún artículo escrito por mujeres.
 - 31 BAEP, *Alas* No.2. Quito, julio de 1936.
 - 32 En el archivo familiar de María Angélica Idrobo se encuentran cartas enviadas por Juana de Ibarbourú, poeta uruguaya.
 - 33 BAEP, *Alas* No. 1 “¿Se puede compañeros?”. Quito, 1934.
 - 34 Un intelectual de la época las califica de “maestritas”.
 - 35 En el sentido que plantea Nancy Armstrong en *Deseo y Ficción Doméstica*, (1991). Esta autora observa en las novelas y libros de conducta escritos por mujeres en la Inglaterra del siglo XVIII como se prefigura el nuevo ideal femenino del estado moderno: sus méritos ya no están dadas

- por su nobleza o bienes sino por sus cualidades personales.
- 36 BCBCCE, *El Día*, “Carta abierta de Anita Díaz al Grupo Alas de Quito”. Quito, 8 de abril 1937.
- 37 Como señala Nancy Fraser (1997:277) en polémica con otras feministas: “Distinguimos las metanarrativas que pretenden suministrar un terreno con fundamento para una filosofía de la historia, de las narrativas empíricas a gran escala, falibles, revisables y no fundacionales. Esta distinción permite a las feministas rechazar las metanarrativas pero continuar afirmando aquella historiografía que discierne amplios patrones en las relaciones de género en el transcurso de largos períodos de tiempo. De esta manera, contribuye a procurar una de las herramientas intelectuales que necesitamos para entender un fenómeno tan complejo y difundido como la dominación masculina”.
- 38 En 1961 Virginia Larenas fue elegida diputada (una de las primeras) defendiendo en el Congreso Nacional al magisterio laico y a los trabajadores.
- 39 BCBCCE, *Revista Espejo* No. 8. Quito, octubre 1956.
- 40 La Dra María Angélica Carrillo de Mata Martínez fue rectora del colegio 24 de Mayo desde 1934 hasta la década del 60. En 1969 fue nombrada Subsecretaria de Educación. Fue la primera maestra que obtuvo un alto cargo dentro del estado.
- 41 Testimonio de la Lcda. Silvia Oña, rectora del colegio La Condamine. Entrevista en Quito, octubre del 2003.
- 42 Los estudiosos de esos años destacan el papel que cumplieron los intelectuales en la generación de un proyecto nacional popular, basado en el mestizaje, pero por lo general olvidan el aporte de las mujeres a ese proceso. Ver al respecto el texto de Rafael Polo (1997).
- 43 Fue creada en 1944 por el presidente Velasco Ibarra (después de la guerra con el Perú y el cerceamiento territorial) como el órgano de la cultura y de un proyecto de cultura nacional. El artífice de este proyecto fue Benjamín Carrión quien decía que lo más importante era constituirnos en una nación pequeña en territorio pero grande en su cultura.
- 44 BAEF, *El Día* No. 3369, “El Sufragio Femenino”. Quito, 11 de junio de 1924.
- 45 En 1920 en Guayaquil se formó al menos un club feminista de propaganda electoral para apoyar la lección del candidato liberal a la presidencia de la república José Luis Tamayo (Goetschel 2006:29).
- 46 BCBCCE, Revista *Iniciación*, “Política Femenina en Z...”. Portoviejo, julio de 1924, p. 7.
- 47 AFL, MIM 1928, 3. Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1930 por el Presidente de la República Dr. Isidro Ayora.
- 48 El papel de las mujeres en la política conservadora fue importante, no solo de las elites sino de las mujeres del pueblo, que fueron impelidas a una intervención directa en las acciones de la derecha desde el linchamiento del líder liberal Eloy Alfaro, hasta las campañas populistas de Velasco Ibarra, pasando por la Guerra de los 4 días.
- 49 BAEF, *El Día* No. 3369, “El Sufragio Femenino”. Quito, 11 de junio de 1924.
- 50 Los textos de esta autora se decían feministas y fueron divulgados en los medios de comunicación y centros educativos como libros de conducta.
- 51 Archivo de la famita Idrobo, “Hola volante”.
- 52 Testimonio de la normalista Zoila Yáñez de Carrillo. Entrevista en Quito, noviembre del 2003.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido examinar la construcción de género en el sistema educativo en el Ecuador. Muestra cómo en medio de la constitución del campo educativo en la primera mitad del siglo XX, un grupo de maestras de avanzada, que participó activamente en ese proceso, utilizó los recursos generados por el laicismo y la educación activa para provocar cambios en la educación de las mujeres, así como para abrir nuevas posibilidades de su participación en el ámbito público.

La investigación estudió el caso de Quito, una ciudad en proceso de transición hacia la modernidad en la cual el peso de la estructura terrateniente y del sistema moral de la Iglesia Católica sobre el conjunto de la vida social era todavía marcada. La etapa que cubrió fue la del liberalismo y los gobiernos progresistas posteriores que abrieron un espacio al desarrollo del sistema educativo y a la participación de las mujeres en él pero tomó como punto de partida la etapa anterior. Esto permitió entender, con mayor amplitud, los cambios y permanencias que se produjeron tanto en el campo social, como en las relaciones cotidianas.

En el contexto de la sociedad del siglo XIX la educación de las mujeres fue concebida como complemento de sus obligaciones como madres, hijas y esposas. Si bien las mujeres participaban de redes más amplias de relación en las que se demandaba niveles de instrucción adecuados a su condición de clase, los objetivos de esa instrucción eran limitados y fueron cubiertos en gran medida al interior del propio espacio doméstico. Si la educación impartida a los varones contribuía a una cierta preparación

como gobernantes y a un relativo incremento de sus bienes de prestigio - en condiciones en las que ese prestigio provenía, sobre todo, del sistema de rentas- la educación de las mujeres fue concebida como adorno y “curiosidad” antes que como saber profesional o como recurso para ganarse la vida de manera autónoma. Esto no significó que no hubieran existido mujeres preparadas que tuvieron una actuación pública como literatas, publicistas o como animadoras de salones literarios en los que se discutía cuestiones públicas. De acuerdo a estudios recientes, en el proceso temprano de constitución de las repúblicas donde las mujeres eran explícitamente excluidas de la política, no todas se retiraron al espacio doméstico sino que continuaron participando en salones, que habían sido importantes centros de conspiración durante el período de la independencia, manteniendo amplios círculos de redes sociales en base a contactos personales, conversaciones y una prolífica correspondencia (Chambers 2003). También las mujeres de los sectores populares participaron de una gama muy amplia de intercambios materiales y simbólicos así como en distintas revueltas sociales.

Con los gobiernos de Gabriel García Moreno (1861-1865, 1869-1875) la educación de las mujeres pasó a formar parte de la propuesta de civilización cristiana. La escuela contribuyó, conjuntamente con la familia, a la preparación de las mujeres para la administración del hogar, la vigilancia y la educación moral y religiosa de los hijos, pero también para la asimilación de una cultura nacional de base europea y costumbres y formas de vida acordes con la idea del progreso. Sin embargo, las mujeres en su generalidad no tuvieron cabida en los espacios de discusión pública y estuvieron excluidas de una participación directa en las decisiones ciudadanas.

A partir de la Revolución Liberal (1895-1912) y los gobiernos generados por la Revolución Juliana (1924-1946) tanto los niños como las madres, en tanto reproductoras del cuerpo útil de la nación, pasaron a ser parte de la preocupación económica, social y cultural del estado. Todo esto formaba parte de las propuestas de administración de las poblaciones las mismas que se orientaban tanto a la población indígena como a la no indígena. (Guerrero 2000, Prieto 2001, Kingman 2006).

La investigación ha permitido investigar cómo los propios proyectos de gobernabilidad a los que se refiere la historiografía ecuatoriana recién

te se vieron matizados por la acción de los agentes. La educación de las mujeres al interior de la escuela laica no sólo cumplió funciones disciplinarias sino que contribuyó a modificar los roles de la mujer en la medida en que la incorporó a campos de conocimiento y preocupación antes restringidos únicamente a los hombres. El sistema educativo, mediado por la acción de las maestras, permitió el desarrollo de nuevas disposiciones corporales así como nuevas formas de organización y uso del tiempo, que al mismo tiempo que iban en beneficio del desarrollo económico del país, potenciaban a las personas implicadas en ello. La educación laica preparó a las estudiantes para su incorporación a las nuevas formas de trabajo propiciadas por el mercado interno y el relativo desarrollo manufacturero e industrial, así como por la modernización del estado más, al mismo tiempo, generó las condiciones para introducir elementos modernizadores en las relaciones de clase y de género. Por otra parte, aunque la escuela no cuestionó el rol de las mujeres como esposas y madres, puso en discusión la posición pasiva de éstas dentro del hogar.

El laicismo y la educación activa abrieron la posibilidad de que las mujeres y concretamente las maestras, en tanto actrices, construyan disposiciones corporales y mentales modernas y tengan, a partir de ahí, una participación más amplia en la esfera pública. Esto, como se ha mencionado, no debe verse como un efecto mecánico de la acción estatal, sino como un proceso en el que fue significativo el accionar de las propias maestras que supieron aprovechar las circunstancias para introducir cambios favorables a su condición. En todo este proceso las maestras cumplieron un rol importante, en primer lugar por su peso numérico (de las mujeres incorporadas como profesionales al estado, la mayoría fueron maestras). En segundo lugar, estuvo la posibilidad abierta por la educación para que un grupo de estas, en tanto actrices, construyan un nuevo tipo de comportamiento distinto a las anteriores formas de ser y representarse de las mujeres. Aunque su posición dentro del campo educativo fue subordinada, ellas desarrollaron puntos de vista propios con relación al sistema educativo y buscaron oportunidades para construir espacios favorables a la condición de las mujeres así como a ampliar su papel en la construcción de la nación.

Una vez planteados los contenidos generales, se retomaran algunas de las cuestiones básicas desarrolladas a lo largo del texto.

La educación de las mujeres y la construcción de habitus

Un primer aspecto que se debe analizar es el rol de la educación en la incorporación de la mujer a determinados habitus o disposiciones mentales y corporales. La historiografía ha destacado la importancia de la educación en la conformación de los nacientes estados en América Latina y en el Ecuador, tanto en la formación de aparatos legales y de gobierno como en la configuración de comunidades imaginadas. Pero si el discurso sobre la ciudadanía fue parte constitutiva del estado republicano, en la práctica estuvieron excluidos de ella las mujeres, los indios, los negros y otros sectores sociales, aunque no de la misma forma. Según la filosofía de la Ilustración, que tuvo amplia repercusión en América Latina, el papel de las mujeres se definía en torno al espacio familiar mientras que lo público-ciudadano era esencialmente masculino. Si la educación impartida a los varones contribuía a su preparación como ciudadanos y/o gobernantes así como a un relativo incremento de su capital simbólico, la educación de las mujeres estaba relacionada, fundamentalmente, con el desarrollo de las costumbres.

Aunque la historiografía ha destacado el papel de algunas mujeres, su influencia se daba, sobre todo, en la vida cotidiana. Muchas mujeres conocían de leyes y participaban como litigantes en disputas privadas y públicas, a la vez estaban integradas a una gama amplia de intercambios económicos y sociales donde cumplían un papel protagónico; sin embargo, como las mujeres estaban excluidas de una participación directa en las decisiones ciudadanas. La institución familiar, la iglesia y la misma escuela favorecieron la reproducción de percepciones, comportamientos, roles y conductas naturalizadas como propias de las mujeres, al mismo tiempo que descartaron y combatieron otras calificadas como “no femeninas” o “no morales”. En todo caso, la escuela no fue el mecanismo más importante de socialización de las mujeres y de formación de habitus en esta primera etapa de la República. En una sociedad en el que las mujeres acce-

dían, en el mejor de los casos, a las primeras letras, el conjunto de disposiciones propias del habitus fue asimilado a partir de la familia y de otros mecanismos de socialización primaria antes que a través de la escuela.

Con García Moreno, la educación de las mujeres en el Ecuador pasó a formar parte de los requerimientos del estado y del proyecto de modernización católica. La escuela como espacio relativamente separado y especializado, comenzó a conformarse en estos años, y contribuyó, conjuntamente con la familia, a la preparación de las mujeres para la administración del hogar, la vigilancia y educación moral y religiosa de los hijos, así como para la reproducción de costumbres y comportamientos acordes con las ideas de la civilización católica. Se dice que con el garcianismo comenzaron a tomar importancia entre las elites otro tipo de cualidades, propiamente modernas, en detrimento de las condiciones heredadas (Maiguashca 2005). Se trataba de un proyecto de formación de nuevos habitus que tenía su punto de partida en las elites pero que pretendía orientarse, de manera impositiva antes que por consenso, a todo el pueblo.

Sin embargo, al hablar de modernidad, no se puede pasar por alto sus alcances reales en cada época. Es cierto que durante el garcianismo las mujeres ampliaron sus posibilidades de acción social pero, al mismo tiempo, se vieron sujetas por dispositivos de control moral, desarrollados por el mismo García Moreno, que limitaron su formación como sujetos autónomos. La escuela y el estado -y como parte incorporada del estado, la familia- pasaron a jugar un rol determinante en ese proceso pero bajo un orden moral preestablecido. Las mujeres de las familias tradicionales comenzaron a tener una participación más activa en la acción asistencial de la iglesia y el estado, en la organización del sistema escolar y en el desarrollo de nuevos habitus relacionados con los requerimientos de “modernización católica”, pero eso no quiere decir que se diera paso a su independencia económica o moral o la construcción de una subjetividad realmente moderna, menos aún que fueran incluidas a plenitud en los espacios de opinión y decisiones públicas. Según la concepción propia de la “modernidad católica”, las mujeres sentaban las bases del comportamiento social e influían de manera indirecta (a través de sus hijos y esposos) en la formación de los ciudadanos, participando de manera más activa en el entramado social ya sea como miembros de la acción católica, o como

educadoras o benefactoras, pero ellas mismas no eran concebidas como sujetos independientes de los requerimientos del estado y de la iglesia así como de la acción del sistema patriarcal. Los roles de las mujeres de sectores subalternos, mientras tanto, se siguieron definiendo de modo práctico con relación a las actividades productivas y de intercambio, así como de reproducción biológica y social. Sin embargo, no se puede perder de vista la acción disciplinaria de la escuela, desarrollada bajo la forma de “educación de los pobres” y de nuevos dispositivos de sujeción moral, que sin dejar de ser racionales no fueron por eso menos opresivos. Me refiero al desarrollo de una serie de recursos de control moral, organizados bajo parámetros “modernos” asignados a las mujeres como los orfanatos o centros de reclusión como el camarote de Santa Marta o El Buen Pastor.

Este proceso de formación de *habitus* disciplinarios está relacionado con los distintos momentos por los que atraviesa la modernidad. Mientras algunos autores ubican los orígenes de la modernidad en el Ecuador en el *garcianismo* (Demélas y Saint Geours 1988, Maiguashca 2005), otros lo hacen más tardíamente, en la etapa liberal (Ayala 1994). La investigación permite mostrar que la modernidad no se desplegó en una sola época ni en una sola dirección. Una sociedad puede desarrollarse tecnológicamente o se puede producir una modernización del estado sin que se modifiquen las relaciones sociales. Al mismo tiempo, hay cambios en las mentalidades que pueden influir sin que por eso se modifique, sustancialmente, el sentido común de la gente, o más específicamente las condiciones de género. Los *habitus* propios de una clase o un grupo social cambian de modo mucho más lento que otros aspectos de la vida social dependiendo para ello de las condiciones más o menos favorables.

La Revolución Liberal marcó un momento distinto en el desarrollo de la modernidad en la medida en que permitió el apareamiento de espacios seculares hasta ese momento difíciles de construir. Es cierto que esos espacios dieron lugar al surgimiento de nuevas formas de poder pero contribuyeron, al mismo tiempo, al desarrollo de nuevas relaciones e intereses entre los grupos sociales. Esto no quiere decir que no se hayan producido cambios en épocas anteriores y particularmente durante el *garcianismo*, pero con el liberalismo se produjo la formación de espacios seculares de

opinión y producción de saberes que no habían existido antes y que cambiaron el sentido y la orientación de los cambios.

La constitución del sistema escolar laico, en particular, fue resultado de una larga y encarnizada disputa entre el estado y la iglesia católica. El aparato escolar desarrollado por el estado, con la participación activa de los maestros, intentó socavar la hegemonía del clero y los sectores conservadores, inculcando en las nuevas generaciones otros conocimientos, habitus y principios de percepción mental. El laicismo y la educación activa constituyeron condiciones favorables para la formación de ciudadanos modernos en la medida en que dieron paso a dispositivos prácticos modificadores de habitus que debilitaron el poder de la iglesia. Estos dispositivos afectaron, sobre todo, a los mecanismos rutinarios de reproducción del sentido común y de control moral del clero, así como a sus sistemas de representación de las relaciones sociales y de género. En ese sentido, un paso importante fue la eliminación de los rituales y ceremoniales católicos y la enseñanza religiosa al interior del sistema educativo. Además del aspecto religioso, estos rituales cumplían un papel reproductor del sentido de culpa cristiano y de una percepción naturalizada de la sociedad como un orden estamental y jerárquico.

En una sociedad fuertemente regida por los ceremoniales católicos, la creación de nuevas representaciones laicas con capacidad performativa fue fundamental, y es ahí donde la escuela jugó un rol importante. Sin embargo, el propio funcionamiento de la escuela no puede entenderse fuera de la acción de los agentes. Inclusive elementos percibidos por estudiantes de la educación desde una perspectiva exclusivamente disciplinaria como la gimnasia, la higiene, la puericultura, los desfiles escolares, adquieren otra significación al mirarlas como parte de las acciones afirmativas de las propias mujeres al interior de un campo específico de fuerzas. El sistema educativo, mediado por la acción de las maestras, permitió el desarrollo de nuevas actitudes corporales, así como nuevas formas de organización y uso del tiempo, que a la vez que eran necesarias para la modernización del país, potenciaban a las estudiantes y a las propias maestras implicadas en ello. La educación laica preparó a jóvenes provenientes de los sectores medios y populares para su incorporación a las nuevas formas de trabajo impulsadas por el aparato estatal, el mercado y

la actividad manufacturera, pero también propiciaron nuevas relaciones de clase y de género. Las innovaciones pedagógicas producidas por las educadoras generaron nuevas formas de comportamiento entre las estudiantes, más acordes con la dinámica económica y social y la secularización de la sociedad y contribuyeron a la modificación de sus *habitus*.

A través de la educación activa y de mecanismos concretos relacionados con la educación física, la gimnasia, la higiene escolar, las presentaciones en público, las maestras ayudaron a formar disposiciones corporales y mentales distintas a las que habían dominado hasta ese entonces, contribuyendo a crear otras maneras de ser y representarse de las mujeres. El *habitus* constituye, de acuerdo a Bourdieu (1991a) una condición naturalizada pero no por eso ajena a cambios. Las maestras desarrollaron una acción consciente dirigida a modificar los *habitus* incorporando nuevas actitudes, tomas de posición y percepciones mentales. Su objetivo era constituir un tipo de mujer activa y afirmativa, tanto en términos sociales como de género. Innovaciones pedagógicas propias de la escuela activa como la ampliación de la capacidad de observación y razonamiento, el uso de los textos escolares como herramientas de trabajo, la relación de las estudiantes con el medio y los problemas sociales del país, los debates estudiantiles que propiciaban que las estudiantes se presenten y hablen en público venciendo su timidez y desarrollando una capacidad expresiva pública, generaban una personalidad de mujer distinta, más autónoma y apta para desenvolverse en el mundo moderno. Por otra parte, la importancia que las maestras dieron a la gimnasia y a las presentaciones en público, muchas de las cuales fueron canalizadas hacia las celebraciones cívicas, a la vez que constituían elementos de difusión de la enseñanza laica en el ámbito público, eran una forma de visualizar a las mujeres y representarlas como elementos activos de la sociedad y la nación.

Pero también estos aspectos propiciaron una mayor relación de las estudiantes con sus cuerpos. En este contexto histórico, el deporte y la gimnasia constituyeron nuevas formas de socialización, distintas a las que habían condicionado la vida de las mujeres en la sociedad tradicional. Se trataba de una nueva economía del cuerpo y una forma diferente de presentación en público relacionada con esa economía, que contribuía a la formación de otra imagen de mujer –sobre todo de sectores medios- más

urbana y autónoma, con mayor dominio de sí, a la vez que desenvuelta. Vale la pena recalcar que todos estos elementos significaron un esfuerzo por modificar habitus tradicionales de subordinación que se expresaba en la gestualidad y en la actitud corporal y tuvo como objetivo construir la imagen pública de la mujer moderna.

Por último cabe señalar que aunque la escuela no cuestionó el rol de las mujeres como esposas y madres, algunas maestras pusieron en discusión la posición pasiva de éstas dentro del hogar, propiciando su formación a través de la puericultura, la psicología y la economía doméstica, conocimientos que fueron incorporados tanto en su vida cotidiana como en las organizaciones de servicio social en las que participaban. Igualmente, estas maestras mostraron preocupación por preparar a sus estudiantes para que se incorporen a otras esferas del mundo del trabajo en condiciones más ventajosas. Esto no eliminaba el sistema patriarcal ni las condiciones de inequidad, pero permitía ampliar las posibilidades de disputa y negociación de las mujeres así como a abrir espacios de mayor participación en la esfera pública.

La constitución de un campo educativo, las mujeres y los sectores medios.

Los cambios en la situación de las mujeres a los que nos hemos referido en esta investigación, no podrían entenderse fuera de las transformaciones en el campo social producidas a partir del liberalismo, así como del proceso de constitución de un campo educativo como esfera relativamente autónoma de reproducción de conocimientos y prácticas pedagógicas.

Los cambios que se produjeron con la Revolución Liberal (1895-1912) y unos años más tarde, bajo los gobiernos generados por la Revolución Juliana (1925-1946) no sólo tuvieron que ver con lo público y la esfera pública sino con las relaciones cotidianas y el sentido práctico. Tanto la infancia como las mujeres pasaron a formar parte de la preocupación del estado, como institución independiente de la iglesia, capaz de administrar sus propios aparatos (algo que no había sido posible hasta entonces). Esto, que podría asumirse como un momento incipiente de

una biopolítica, tomó forma en los espacios de la salud, la asistencia social y la educación.

A diferencia de la época anterior, durante la cual la Iglesia Católica monopolizó los recursos educativos (no sólo la producción de textos sino el contenido de los cursos impartidos en las escuelas), así como el sistema de valores, hábitos y disposiciones corporales y mentales generados a partir de ahí, con el liberalismo, el laicismo y la secularización se abrió un espacio para una mayor circulación de ideas, criterios, opiniones dentro de lo que podríamos llamar “esferas nacionales de opinión.” Pero, además, se dio lugar al proceso de constitución de un campo pedagógico que tomó forma en los años de las reformas post-liberales con la escuela activa y en el que jugaron un papel importante las misiones pedagógicas y la acción de las propias maestras y maestros. La constitución de la educación laica como campo se desarrolló en disputa con los métodos y planteamientos de la educación católica permitiendo la organización de una estructura interna, el desarrollo de criterios de autoridad y legitimación propios, con sus propias publicaciones, sistemas de circulación de ideas y de debates especializados sobre los sistemas de enseñanza, la higiene escolar, la educación nacional, cuyo trasfondo fueron distintas corrientes pedagógicas internacionales. Si bien esos debates no dejaron de estar condicionados por el contexto social, así como por la situación política de la época, se desarrollaron bajo formas específicas propias de un campo, que dieron lugar a cambios técnicos y de contenido en la enseñanza y que también propiciaron la participación de los agentes provenientes de las clases medias.

Las clases medias lucharon por insertarse en el escenario público asumiendo una posición de avanzada aunque no por eso menos condicionada por las ideas del progreso y el mestizaje dominantes en la época. En el contexto de una sociedad excluyente, la educación fue uno de los espacios donde esos sectores pudieron insertarse para entrar a disputar posiciones en base a sus méritos. Es cierto que la disputa de los sectores medios por participar del escenario público, ampliando los criterios de lo que constituía la nación y la cultura nacional, trascendió el campo educativo, pero este fue uno de sus puntales importantes. Esa disputa se dirigió hacia la cultura aristocrática, el poder clerical y la forma de organización estamental de la sociedad en su conjunto. A partir del campo educativo (así como

de otros campos como el artístico o el literario) los intelectuales de clase media intervinieron activamente en el debate sobre la nación y sobre lo que debía entenderse por cultura nacional, asumiendo una posición incluyente. Fue un debate que atravesó el conjunto de la sociedad, pero tuvo especial significación en el campo educativo. La escuela contribuyó a la urbanización de parte de la población en términos sociales y culturales o por lo menos dio origen a un proceso que continúa hasta ahora y que está atravesado por conflictos sociales, étnicos y de género.

Durante la primera mitad del siglo XX la escuela fue uno de los lugares privilegiados para discutir nuevos proyectos de organización social en medio de la crisis del sistema oligárquico. Pero además fue un espacio de experimentación en el que se hicieron presentes distintas tendencias pedagógicas y sociales. La investigación que aquí termina muestra como al interior del campo educativo creado a partir del liberalismo y los gobiernos progresistas post-liberales, algunas maestras tuvieron ocasión de participar activamente en el debate pedagógico y en las reformas educativas, aunque su actuación fue subvalorada y sus estrategias fueron muchas veces prudentes. Para poder hacerlo buscaron a inscribirse dentro del juego de fuerzas existente al interior del campo y desarrollando al interior de él contenidos favorables a la educación y a la afirmación social de las mujeres.

Otro de los aspectos significativos de este proceso fue la relación directa de la escuela con las transformaciones en la vida cotidiana. No se debe olvidar que la sociedad en su conjunto estaba pugnando por cambios en la subjetividad y en la organización de la cotidianidad y que eso afectaba las formas legitimadas del sentido común. Es interesante comprobar que también las acciones de resistencia de los sectores conservadores apuntaron a la vida cotidiana y en particular a la familia y la escuela católica como espacios de reproducción de un *habitus* favorable a ellos. En medio de la derrota infringida por el liberalismo, la iglesia y los sectores conservadores basaron sus acciones de oposición y resistencia en la familia, las corporaciones gremiales, las cofradías y sistemas de caridad, así como en la escuela católica. La educación fue, sin duda, uno de sus principales campos de disputa en medio de ese proceso, otra fue la familia y particularmente la influencia sobre la vida de las mujeres. Bajo la dirección de la iglesia muchas mujeres vinculadas a ella desarrollaron una posición activa

orientada a la reproducción y la sujeción de la mujer al orden católico (Herrera 2005). El laicismo, por el contrario, se orientó a crear una esfera secular, que tarde o temprano abriría un lugar para las mujeres, fortaleciendo sobre esa base la acción del estado y debilitando la hegemonía eclesiástica.

Maestras y esferas públicas paralelas

Como se ha señalado a lo largo del trabajo, la acción pedagógica de las maestras ilustradas no solo contribuyó al proceso de formación de las mujeres como sujetos modernos, sino que dio lugar a su participación como actrices en el espacio público. Como maestras ensayaron con sus discípulas nuevos “actos de género” orientados a poner en cuestión las directivas ya existentes. Se trataba de acciones afirmativas generadoras de nuevos hábitos y disposiciones corporales como “hablar alto”, defender criterios en público, ejercitar el cuerpo a través de la gimnasia, aspectos que se han detallado ampliamente. Esta disposición performativa les permitió producir cambios en las relaciones cotidianas de sus discípulas, pero, además, les llevó a asumir posiciones combativas en el escenario público. Sus acciones pedagógicas activas y renovadoras, de constante trabajo y creatividad, se inscribieron dentro de un proyecto de construcción incluyente en el que participaron las capas medias y populares. Inspiradas en el pensamiento liberal ilustrado y más tarde en el socialista, algunas maestras fueron parte de las movilizaciones sociales y políticas de esos años, fundaron asociaciones de educación popular y en sus aulas desarrollaron principios democratizadores.

Aún cuando la acción innovadora de las maestras ilustradas no fue generalizada y estuvo sujeta a límites que fueron históricos y estructurales –estuvieron circunscritas por la “convención histórica”, como apunta Butler (1990)– desarrollaron puntos de vista y acciones de avanzada con respecto a la época en las que les tocó vivir. En oposición a la visión económica de los cambios educativos se debe señalar que el énfasis en la profesionalización del magisterio, en la adquisición de profesiones intermedias que permitieran ganarse la vida a las jóvenes de sectores medios y popula-

res, si bien coadyuvaba al desarrollo y la modernización económica y social, también potenciaba a las mujeres implicadas en este proceso, brindándoles mayores posibilidades de autonomía y realización personal. Uno de los aspectos interesantes de esta investigación ha sido mostrar que esto no fue un efecto mecánico de la acción estatal, sino de un proceso en el que fue significativo el accionar de las propias maestras que supieron aprovechar las circunstancias para introducir cambios favorables a su condición. Tanto en los congresos pedagógicos legitimados por los maestros, como en la producción del conjunto del magisterio su participación no fue tan publicitada como las de sus contemporáneos varones, pero no por eso menos importante. Igualmente, un grupo de maestras participó dentro del ámbito intelectual y político, defendiendo derechos como el del voto. Es cierto que sus acciones no fueron avaladas dentro de la esfera pública hegemónica pero fueron básicas para constituir una esfera pública femenina.

La noción de esferas públicas paralelas o contra-públicos subalternos ha permitido entender cómo en medio de sus prácticas las maestras buscaron construir espacios de discusión y debate que dieron lugar a nuevas formas de subjetividad e identidad, así como la posibilidad de inscribirse en el mundo público y en el ejercicio ciudadano. Lo interesante de esta investigación es su relación con otros estudios posibles sobre los orígenes del feminismo en el Ecuador. Como se pudo demostrar recientemente (Goetschel 2006) la acción de las maestras fue fundamental en el proceso de constitución de una tendencia feminista, basada en el desarrollo de prácticas, discursos y sentimientos en común. Algunas de estas maestras actuaron de manera creativa en los colegios de mujeres en los cuales fueron directoras y maestras y también crearon como contrapartida sus propios medios de publicidad, sus revistas, que no fueron sólo pedagógicas, sino de literatura y variedades, pero que les permitieron mostrar demandas, intereses y puntos de vista, debatir sobre la educación y la situación de las mujeres en el mundo social así como crear espacios de creación y construcción de una subjetividad femenina. En medio de este proceso ellas se resignificaron a sí mismas como maestras y mujeres laicas.

Bibliografía

- Abad G, Gonzalo (1947) “Una interpretación de la Escuela Laica”. En *Revista Ecuatoriana de Educación No. 1*. Quito. julio-agosto, pp. 42-76.
- Aguilar Hernández Citali; Etelvina Sandoval Flores (1991) “Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical”. En *Textos y Pre-textos. Once estudios sobre la mujer*. México: El Colegio de México.
- Alarcón, G. Mariano (1926) *Recuerdos de Amor o Consejos a mis Hijas (la Educación de la Mujer)*. Quito: Tipografía y Encuadernación Salesianas.
- Alexander Rodríguez, Linda (1992) *Las Finanzas Públicas en el Ecuador (1830-1940)*. Quito: Ed. Banco Central del Ecuador.
- Alvarado, Lourdes (1999) “La prensa como alternativa educativa para las mujeres del siglo XIX”. En *Familia y Educación en Iberoamérica*, Pilar Gonzalbo Aizpuru, (coordinadora). México: El Colegio de México, pp. 267-284.
- Amstrong, Nancy (1991) *Deseo y Ficción Doméstica*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades Imaginada*. México: FCE.
- Andrade Coello, Rosa (1919) “El esfuerzo propio”. En *El Magisterio Ecuatoriano*, No. 28, pp.121-123.
- Andrade, Estela (1937) “La Obra Educativa del Curso de Extensión Social”. En *El Liceo Municipal Fernández Madrid, Homenaje a la Madre*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, pp. 213-214.

- Arambel G. M. Cristina (1999) “Entre lo público y lo privado: el salón y los escritos de Mariquita Sánchez, testimonios del siglo XIX”. En *Letras Femeninas*, Vol. 25, No. 1-2. pp. 69-94.
- Arango, Luz Gabriela et.al (comp.) (1995) *Género e Identidad, Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Arcos, Carlos; Carlos Marchán (1975) “Apuntes para una discusión sobre la estructura agraria serrana”. Quito: Dep. Ciencias Políticas y Sociales, PUCE.
- Arcos Carlos (1983) “El espíritu del progreso: los hacendados en el Ecuador del 900”. En *Revista Cultura* 19, pp. 107-134.
- Arellano, Polidoro (1934) “Qué es la nueva Educación”. En *Nueva Era, Revista Pedagógica y de Cultura Nacional* No. 2, marzo, pp. 59 – 64.
- Ayala, Enrique (1990) (ed) *Nueva Historia del Ecuador Vol.10*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- _____ (1994) *Historia de la Revolución Liberal*. Quito: Corporación Editora Nacional-Taller de Estudios Históricos.
- _____ (1999) *Resumen de la Historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Banco Central del Ecuador (1981) *Pensamiento Popular Ecuatoriano*. Quito: BCE-Corporación Editora Nacional.
- Banco Central del Ecuador (1980) *Pensamiento Positivista Ecuatoriano*. Quito: BCE- Corporación Editora Nacional.
- Baéz, Rafael; Juan Francisco Cevallos (1941) *Semillitas, Lectura-Juego-Trabajo, Libro único para primer grado*. Ed. Redd & Reed. 4ta. edición reformada.
- Baéz, Rafael; Juan Francisco Cevallos (s/f). *Primeras Letras*, s.r.
- Barsky, Oswaldo; Gustavo Cosse (1981) *Tecnología y cambio social*. Quito: FLACSO.
- Barragán, Rossana (1999) *Indios, mujeres y ciudadanos: legislación y ejercicio de la ciudadanía, (Siglo XIX)*. La Paz: Diálogos.
- Barthes, Roland (1971) *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Baud, Michiel (1985) “Para oír a los sin voz: posibilidades y límites de la historia oral”. *Ciencia y Sociedad, Vol X, número 4*. Octubre-Diciembre pp.451-471.

- _____ (2005) "Beyond Benedict Anderson: Nation-Building and Popular Democracy in Latin America", *International Review of Social History* 50, pp. 485-498.
- Bonilla, Adrián (1987) "La revolución juliana: una ventana a la modernidad". En *Difusión Cultural, Banco Central del Ecuador No. 6*, diciembre, pp.41-45.
- Borja, Ramiro *Constituciones del Ecuador* (1990). Quito: Ed. Universitaria.
- Borchart de Moreno, Cristiana (2001) "La imbecilidad y el coraje. La participación femenina en la economía colonial Quito, 1780-1830". En *Estudios de Género*, Gioconda Herrera (comp.). Quito: FLACSO-Ecuador. pp. 165-182.
- Bourdieu, Pierre; Jean Claude Passeron (1977) *La Reproducción: elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología y cultura*. Conaculta: México.
- _____ (1991a) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ed.
- _____ (1991b) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- _____ (1999a) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ed. Akal.
- _____ (1999b) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000a) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000b) "Algunas propiedades de los campos". En *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Editorial Istmo, pp. 112-119.
- Bravo, Campo, Elías (1934) "Sobre Coeducación". En *Nueva Era, Revista Pedagógica y de Cultura Nacional No. 2*, marzo. pp. 14-17.
- Bustos Lozano, Guillermo (1990) "Notas sobre economía y sociedad en Quito y la Sierra centro norte durante las primeras décadas del Siglo XX". En *Quitumbe No. 7*. pp. 101-117.
- Butler, Judith (1997) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías de la sujeción*. Valencia: Cátedra.
- _____ (1990) "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory". En S.Case (ed)

- Performing Feminisms*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp.270-282.
- Cabezas, Jorge (s/f.) *Lugar Natal, Libro de lectura para tercer grado*. Quito: Ed. Los Andes.
- Caicedo Irene (1934) “Como se mataban las almas en la escuela de tipo tradicional”. En *Revista Nueva Era No. 2*, pp. 17-21.
- Calhoun, Graig (2000) (Ed). *Habermas and the Public Sphere*. The Mit Press Cambridge Masachusetts and London England.
- Cangiano, María Cecilia; Lindsay Dubois (comp.) (1993) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Carrillo de Landázuri, Rogelia; Fanny Arregui de Pazmiño (1953) *El Libro del Escolar Ecuatoriano*. Quito: Ed. Rumiñahui.
- Castel, Robert; Claudine Haroche (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cevallos, Pedro Fermín ([1887] 1975) *Resumen de Historia del Ecuador desde sus orígenes hasta 184*. Ambato: Editorial Tungurahua.
- Chambers, Sarah C. (2003) “Letters and Salons: Women Reading and Writing the Nation”. En *Beyond Imagined Communities: Reading and Writing the Nation in Ninetenth-Century Latin America*, Sara Castro-Klarén y Jhon Chasteen (ed.) Woodrow Wilson Center Press and Johns Hopkins University Press, pp. 54-83.
- Chaney Elsa; Mary García (1993) C. *Muchacha/cachifa..., Trabajadoras domésticas en América Latina y El Caribe*. Caracas: Ed, Nueva Sociedad.
- Cifuentes, María (1998) “Lo que soy es un formidable carácter: iconografía de Manuela Sáenz”. En *Estudios, Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*. Año 6. No. 12. Caracas, pp.123-145.
- Clark, Kim (1995) “Género, raza y nación. La protección a la infancia en el Ecuador. Martha Moscoso (comp.). Quito: Abya -Yala, pp. 219-256.
- Cortado Andreu, Esther (2000) “El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional?”. En *Historia Social No. 38*, pp. 35-55.

- Crespo de Ortiz Bilbao, Lola (2003) *Mi vida, tal como la conté a uno de mis hijos*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Crespo Coello, Patricio y Cecilia Ortiz Batallas (1998) “Aportes para una Historia de la Educación Municipal en Quito. En *La Educación Municipal, Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano No. 10*. Quito: Abya-Yala-Instituto de Capacitación Municipal, pp. 13-73.
- De Certeau, Michael (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Cadena, Marisol (1994) “Decencia y cultura política: Los indigenistas del Cuzco en los años veinte”. En *Revista Andina*, año 12, No. 1, pp. 79-122.
- De la Torre, Carlos (1995) “Velasco Ibarra y la Revolución Gloriosa: Política de Masas y Populismo en los Años Treinta y Cuarenta”. Quito: n/p.
- _____ (1998) *La Seducción Velasquista*. Quito: LibriMundi-FLACSO.
- De Janón, Eugenio (comp.) (1948) *El Viejo Luchador, su vida heroica y su magna obra, tomo II*. Quito: Editora Abecedario Ilustrado.
- De Torres, María Inés (2000) “Educar un niño es civilizar un bárbaro? disciplinamiento y educación en el Río de la Plata del siglo XIX”. En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana No. 52*, 2do semestre, pp 79-89.
- Deere, Carmen Diana y León, Magdalena (2000) *Género, propiedad y empoderamiento*. Colombia: Tercer Mundo Ed.
- Deler, Jean Pierre et. al. (1983) *El manejo del espacio en el Ecuador*. Quito: CCIG.
- _____ (1994) “Transformaciones regionales y organización del espacio nacional ecuatoriana entre 1830 y 1930”. En *Historia y Región en el Ecuador: 1830-1930*. Maiguashca, Juan (editor). Quito: FLACSO- Corporación Editora Nacional- CERLAC, pp. 295 -354.
- Deler, Jean Pierre; I. Saint Geours (1986) *Estados y Naciones en los Andes, Hacia una historia comparativa, Bolivia, Ecuador, Perú, tomo 1*. Lima: IEP, IFEA.

- Deleuze, Gilles (1999) “Michel Foucault”. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, pp. 133-151.
- Demélas, Marie Danielle; I. Saint Geours (1988) *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780 -1880*. Quito: Corporación Editora Nacional- IFEA.
- Demélas, Marie-Danielle (2003) *La Invención Política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*. Lima: IFEA – IEP.
- Díaz Orozco, Carmen (1999) “La restricción de los convidados: cuerpo y fiesta en el Manual de Urbanidad de Manuel Antonio Carreño”. Toulouse: C.M.H.L.B. *Caravelle* No. 73, diciembre, pp. 219 -225.
- Donoso de Espinel, Isabel (1905) “Anhelos”. En *La Mujer No. 1*. Quito, pp.12-14.
- Donzelot, Jacques (1998) *La Policía de las Familia*. Valencia: Pre-Textos.
- Duby Georges y Michelle Perrot (dir.) (1993) *Historia de las Mujeres en Occidente No. 4*. Madrid: Tauros Ediciones.
- Durán, Cecilia (2000) *Irrupción del sector burócrata en el Estado Ecuatoriano: 1925-1944*. Quito: Ed. Abya -Yala.
- Eley, Geoff (2000) “Nations, Publics, and Political Cultures: Placing Habermas in the Nineteenth Century”. In *Habermas and the Public Sphere*, Graig Calhoun (ed.) The Mit Press Cambridge Massachusetts and London England, pp 299-339.
- Elías, Norbert. (1989) *El proceso civilizatorio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1994) “Civilización y violencia” . En *Monográfico sobre Norbert Elías*. Madrid: Reis, CIS, enero-marzo, pp. 141-151.
- _____ (1995) “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”. En *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: FCE.
- Endara, Julio (1924) “Sobre el movimiento Psiquiátrico en Sud-América. En *Revista de la Sociedad Jurídico Literaria* No. 113, pp, 33-48.
- Escobar, Clemencia (1951) *El Liceo Municipal Fernández Madrid, Primer Plantel Profesional Femenino en el Ecuador*. Quito: Imprenta Municipal.
- Espinosa Tamayo, Alfredo, ([1916] 1984) “Finalidad de la Instrucción Primaria en el Ecuador”. En *Antología Pedagógica Ecuatoriana*, Emilio Uzcátegui, (comp.) Quito: Editorial Universitaria, pp. 157-162.

- Estrada, Jenny (2004) *Matilde Hidalgo de Procel, una mujer total*. Quito: Grupo Santillana.
- Fernández Rueda, Sonia (1999) “El laberinto icónico: textos escolares en imágenes”. En *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13. Quito, pp. 73-87.
- Ferrière, Adolfo (1930) *Conferencias sustentadas en la Universidad Central de Quito*. Quito: Publicaciones del Ministerio de Instrucción Pública.
- Foucault, Michael (1987) *Historia de la Sexualidad, tomo I*. México: Siglo XXI editores.
- _____ (1990) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (2001) *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- _____ (2002) *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraisse Genevieve; Michelle Perrot (1993) “Introducción”. En *Historia de las Mujeres en Occidente No. 4*, Duby Georges y Perrot, Michelle (dir.) Madrid: Tauros Ediciones, pp. 11-17.
- Fraser, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta, Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Fuller, Norma (1995) “En torno a la polaridad marianismo-machismo”. En *Género e Identidad, Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Luz Gabriela Arango, (comp.) Colombia: Tercer Mundo Editores, pp. 241-264.
- Galarza, Rosaura Emelia (1917) “Proemio”. En *Flora* No. 1. Quito. pp. 2-3.
- _____ (1959) *Educación Moral*. Quito: Ed. Fray Jodoco Ricke.
- Gamboa, Mentor y José Pérez (s/f) *Caminitos de Luz, Libro de Lectura para Segundo Grado*. Quito: Ed. Claridad.
- García T., Carlos (1951) “Vida Inicial de los Normales”. En *El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito, pp. 145-148.
- García Canclini, Néstor (1990) “Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En *Sociología y cultura. Pierre Bourdieu*. México: Conaculta. pp. 36 – 50.

- García, Leonidas; César Silva (1949) *Hogar y Escuela, Libro de Lectura para los grados V y VI de la Escuela Primaria*. Quito: Ed. Ariel.
- Gellner, Ernest (2001) *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goetschel, Ana María (1999) “Educación e imágenes de la mujer en los años treinta”. En *Bull. Ins. Fr. études andines, tomo 28, número 3*, pp. 401-410.
- _____ (1999) *Mujeres e Imaginarios*. Quito: Abya -Yala.
- _____ (2002) *Imágenes de mujeres: amas de casa, musas y ocupaciones modernas, Quito primera mitad del siglo XX*. Quito: Museo de la Ciudad.
- _____ (2006) *Orígenes del Feminismo en el Ecuador*. Quito: Conamu-FLACSO-Secretaría de Desarrollo y Equidad Social.
- Goffman, Irving (1970) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez R, Jorge (1993) *Las Misiones Pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*. Quito: PEBI-MEG- GTZ Abya- Yala.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.) (1999) *Familia y Educación en Iberoamérica*. México: El Colegio de México.
- González Suárez, Federico ([1902] 1980) “Segundo Manifiesto de los obispos del Ecuador sobre la Ley de Matrimonio Civil”. En *Banco Central del Ecuador Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado Laico*. Quito: Banco Central del Ecuador - Corporación Editora Nacional, pp. 251 – 254.
- González Stephan, Beatriz, et. al. (1995) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina*. Venezuela: Monte Avila Ed.
- Guerra, Francois-Xavier; Annick Lempérière, et. al. (1998) *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, Andrés (1991) *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*. Quito: Ediciones LibriMundi.
- _____ (1994) “Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la desgraciada raza indígena afines del siglo XIX”. En *Imágenes e Imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, Blanca Muratorio (ed.) Quito: FLACSO, pp. 197 – 252.

- _____ (2000) “El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transcritura”. En *Etnicidades*, Andrés Guerrero (comp.) Quito: FLACSO-Ecuador.
- Guevara, Darío (1956) “Dos capítulos de Rocafuerte y la Educación Pública en el Ecuador”. En *Revista Ecuatoriana de Educación No.42*. Mayo-junio. pp. 28 –51.
- Gutiérrez, Célida (1937) “Prácticas Finales”. En *Homenaje a la Madre*. Liceo Municipal Fernández Madrid. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, p 199- 200.
- Habermas, Jurgen (1994) *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Ediciones G. Gili, S.A. de C.V.
- Hannerz, Ulf (1993) *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Handelsman, Michael (1978) *Amazonas y artistas. Un estudio de la prosa de la mujer ecuatoriana*. Guayaquil: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Helg, Aline (1987) *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Ed. Cerec.
- Herdoiza, Mercedes (1951) “Apuntes Históricas sobre el Normal Manuela Cañizares”. En *El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp. 269 – 293.
- Herrera, Gioconda (1999) “La Virgen de la Dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900”. *Bull. Ins. Fr.études andines, tomo 28, número 3*. pp.387- 400.
- _____ (comp.) (2001). *Estudios de Género*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- _____ (2005) *Religion and Public Life in Ecuador under Liberalism (1895-1920)*. PhD Dissertation Columbia University.
- Icaza, Patricio (1991) *Historia del Movimiento Obrero*. Quito: Cedime-Ciudad.
- Idrobo, Tarquino (1962) *María Angélica Idrobo, Maestra inolvidable*. Quito: Ed. Minerva.
- Irurozqui, Martha, (ed.) (2005). *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Madrid: Siglo XIX-CSIC.

- Ibarra C, Hernán (1992) *Indios y Cholos. Orígenes de la clase trabajadora ecuatoriana*. Quito: Editorial El Conejo.
- _____ (1998) *La otra cultura. Imaginarios, mestizaje y modernización*. Quito: Abya-Yala.
- Jaramillo, Ricardo ([1911] 1981) “Primera conferencia leída en la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha en Julio de 1911”. En *Pensamiento Popular Ecuatoriano*. Quito: Banco Central del Ecuador – Corporación Editora Nacional, pp. 531 -551.
- Kim, Clark (1995) “Género, raza y nación: la protección a la infancia en el Ecuador, 1910-1945”. En *Las Palabras del Silencio*. Martha Moscoso (comp). Quito: Abya-Yala, pp. 219 – 256.
- Kingman, Eduardo (1999) “Del Hogar Cristiano a la Escuela Moderna”. *Bull. Inst. fr. études andines*, tomo 28, número 3. pp. 345-359.
- _____ (2006) *La ciudad y los otros, Quito 1860-1940, Higienismo, ornato y policía*. Quito: FLACSO-Universitat Rovira y Virgili.
- Kirkpatrick, Susan (1991) *Las Románticas, Escritoras y subjetividad en España, 1835-1850*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Landázuri, Carlos (1984) *Vicente Rocafuerte y la Educación*. Quito: Ed. PUCE.
- Lauderdale, Sandra (1993) “Sirvientas y amos en Río de Janeiro en la década de 1870: percepciones de la casa y de la calle”. En *Muchachalcachifa... Trabajadoras domésticas en América Latina y El Caribe*, Chaney Elsa y Mary García (eds.). Caracas: Ed. Nueva Sociedad, pp. 67-80.
- Larrosa, Jorge, ed. (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Larrea, Julio C (1939) *Problemas de la Educación ecuatoriana*. Quito: Ediciones Nueva Era.
- _____ (1960) *La Educación Nueva*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- León, César (1920) “La Higiene Escolar y Puericultura en los Colegios de Niñas”. Párrafos de la Conferencia sustentada ante la Sociedad Pedagógica de Pichincha. *El Magisterio Ecuatoriano No. 37*, Quito, pp.15-21.

- Londoño, Jenny (1997) *Entre la sumisión y la resistencia, las mujeres en la Real Audiencia*. Quito: Abya -Yala.
- López, A.; C. Donoso; P.A. Suárez (1931) *Estudio numérico y económico-social de la población de Quito, Boletín del Departamento Médico-Social*. Quito: Instituto Nacional de Previsión.
- Loreto López, Rosalía (1999) “La casa y la educación familiar en una ciudad novohispana. Los hogares poblanos del siglo XVIII. En *Familia y Educación en Iberoamérica*, Pilar Gonzalbo Aizpuru, (coord.) México: El Colegio de México, pp. 57- 81.
- Luna Tamayo, Milton (1989) *Historia y conciencia popular: El artesanado en Quito, economía, organización y vida cotidiana, 1890 – 1930*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Manguashca, Juan (1994) “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”. En *Historia y Región en el Ecuador:1830-1930*. Manguashca, Juan (ed.) Quito: FLACSO-Corporación Editora Nacional, pp. 355-420.
- _____ (2005) “El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1839 – 1875”. En *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Siglo XIX. Irurozqui, Martha, (ed.) Madrid: CSIC. pp. 233 -259.
- Mandell, Richard (1986) *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Ed. Bellatierra.
- Mannarelli, María Emma (1999) *Limpias y Modernas*. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Martínez, Françoise (1999a) “¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas”. En *Bull. Ins. Fr. études andines, tomo 28, número 3*, pp. 361-386.
- _____ (1999b) “Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativo liberales”. En *Familia y Educación en Iberoamérica*. Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.) México: El Colegio de México, pp. 191-212.
- Meléndez, Mariselle (1998) “Obreras del pensamiento y educadoras de la nación: el sujeto femenino en la ensayística femenina decimonónica

- de transición”. En *Revista Iberoamericana No. 64*, julio-diciembre, pp. 573-586.
- Mera, Juan León (1894) *Catecismo explicado de la Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero.
- _____ ([1908] 1988) “La Escuela Doméstica”. En *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*. Quito: Banco Central- Corporación Editora Nacional, pp. 319-346.
- Miller, Francesca (1991) *Latin American Women and the Search for Social Justice*, Hanover, University Press, off New England.
- Miño Grijalva, Wilson (1990) “La economía ecuatoriana de la gran recesión a la crisis bananera”. En *Nueva Historia del Ecuador Vol.10*. Ayala, Enrique (ed). Quito: Corporación Editora Nacional, pp. 37 -69.
- Mistral, Gabriela, (1939) “La oración de la maestra”. *Nueva Era No. 16, 17, 18*. pp. 143-144.
- Molina Petit, Cristina (1994) *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Madrid: Antrophos.
- Moncayo, Pedro (1979) *El Ecuador de 1825 a 1875*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Monge, Celiano (1906) *Lecturas para Maestros*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Montecino, Sonia (1995) “Identidades de género en América Latina: mestizajes, sacrificios y simultaneidades. En *Género e Identidad, Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Luz Gabriela Arango, (comp.) Colombia: Tercer Mundo Editores, pp.265-279.
- Montoya, Rosario, et.al. (2002) *Genders Place. Feminist Anthropologies of Latin America*. USA: Palgrave, Macmillan.
- Moscoso, Martha, (comp.) (1995) *Las Palabras del Silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*. Quito: Abya- Yala.
- _____ (1996) “Imagen de la mujer y la familia a inicios del siglo XX. En *Procesos*, Quito. *Revista Ecuatoriana de Historia No. 8*, pp. 67-82.
- _____ (1999) “Papel de las mujeres en la educación familiar en Ecuador”. En *Familia y Educación en Iberoamérica*, Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.). México: El Colegio de México, pp. 285-308.

- Mora, Bowen, Alfonso (1951) *La Educación Cívica al servicio de la enseñanza*. Quito: Ed. Olmedo.
- Mora, Alfonso (1904) “La mujer en la sociedad moderna”. En *Revista Cuencana, año III, No. 4*, p 2.
- Muratorio, Blanca, (ed.) (1994) *Imágenes e Imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*. Quito: FLACSO.
- _____ (2005) “Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia”, *Iconos, Revista de Ciencias Sociales* No. 21. Quito: mayo, pp.129-143.
- Murgueytio, Reinaldo (1926) “Las victorias de la escuela moderna”. En *Revista Educación No. 2*. Quito, pp. 8-19.
- _____ (1951) “Recuerdos del Normal Juan Montalvo”. En *El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp.1 29 -137.
- Naranjo, Raquel (1934) “¿Triunfa el Feminismo?” En *Nueva Era, Revista de Pedagogía y Cultura Nacional No. 3*, pp. 31-32.
- Navarro, Marysa (2002) “Against Marianismo”. En Rosario Montoya, et al, *Genders Place, Feminist Anthropologies in Latin America*. EE.UU: Palgrave, Macmillan.
- Nogales, Matilde (1926) “Ideales de la Escuela Ecuatoriana en los actuales tiempos”. En *Revista Educación No. 2*. Quito, pp. 23-25.
- Nencel, Lorena (2000) *Mujeres que se prostituyen. Género, identidad y pobreza en el Perú*. Lima: Ed. Flora Tristán.
- Newland, Carlos (1991) “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”. En *Hispanic American Historical Review* 71:2, Duke University Press, pp.335-364.
- Núñez, Juan (1982) *Desarrollo de la educación chilena*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Núñez Sánchez, Jorge (1999) “Inicios de la Educación Pública en el Ecuador”. En *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13. pp. 3 -23.
- Olea, Raquel (1995) *Ampliación de la Palabra. La mujer en la literatura*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

- Ortiz Aulestia, Elisa (1938) *Esquema de un ensayo educativo en el Normal de Señoritas de Quito*. Quito: Imprenta de la Universidad Central.
- _____ (1939) *La Escuela Industrial de Señoritas, breves anotaciones sobre su organización y actividades*. Quito: Ministerio de Educación, Publicaciones del Departamento de Extensión Cultural.
- Ortiz, Emma (1939) “Plan de Estudios y Organización de las Escuelas Normales de Señoritas”. En *Nueva Era* N 16, 17 y 18. Segunda Época. pp. 53-64.
- Ossenbach, Gabriela (1993) *Estado y Educación en América Latina a partir de su Independencia (siglos XIX y XX)* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- _____ (1996a) “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”. En *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* No. 8, pp.33-54.
- _____ (1999) “Políticas educativas en el Ecuador”. E.I.A.L. Vol.10 –No.11.
- Páez, Talita (1937) “El Liceo Fernández Madrid en sus labores educativas”. En *Homenaje a la Madre*. Liceo Municipal Fernández Madrid. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, pp.196 – 197.
- _____ (1937) “La Mujer y las Actividades del Hogar”. En Liceo Municipal Fernández Madrid *Homenaje a la Madre*, p.200.
- Paladines, Carlos (1988) “Estudio introductorio”. En *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*. Quito: Banco Central-Corporación Editora Nacional, pp. 13-107.
- _____ (1995) “Laicismo y género en la Revolución Liberal”. En *Revolución Liberal*. Quito: *Diario La Hora*. Universidad Andina, Tehis, pp. 6-7.
- _____ (1998) *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito: Santillana.
- _____ (2000) *Erophila, Conjeturas sobre Manuela Espejo*. Quito: Abya-Yala.
- _____ (2002) *Figuras y símbolos de la educación en el Ecuador*. Riobamba: Edipcentro.
- Passeron, Jean Claude (1973) *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.

- Pateman, Carole (1999) *El contrato sexual*. Madrid: Antrophos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Peralta, José (1911) *El Régimen Liberal, El Régimen Conservador juzgados por sus obras*. Quito: Tip. Escuela de Artes y Oficios.
- _____ (1914) *La Naturaleza ante la Teología y la Ciencia*. (Apuntes Científicos). Cuenca: Editora Sol.
- _____ ([1912] 1948) “Discurso en memoria de Eloy Alfaro, en la velada fúnebre organizada en Panamá el 19 de marzo de 1912”. En *El Viejo Luchador, su vida heroica y su magna obra*. Tomo II. De Janón, Eugenio (comp.). Quito: Editora Abecedario Ilustrado, pp. 745-748.
- Perrot, Michelle (1984) *La mujer en el discurso europeo del siglo XIX. Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*, Vol II. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Polo, Rafael (1997) *Los intelectuales y la narrativa mestiza en el Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya -Yala, Corporación Editora Nacional.
- Piel, Jean I (1986) “Las articulaciones de la reserva andina al estado y al mercado desde 1820 hasta 1850”. En Deler, Jean Pierre e I. Geours Saint, (comp.) *Estados y Naciones en los Andes, Hacia una historia comparativa, Bolivia, Ecuador, Perú, tomo 1*. Lima: IEP, IFEA, pp. 323-336.
- Poole, Deborah (2000) *Visión, Raza y Modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: SUR, Consejería de Proyectos.
- Pratt, Mary Louise (1995) “Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la nación”. En *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina*, González Stephan y Beatriz et. al. Venezuela: Monte Avila Ed, pp. 261-275.
- Prieto, Mercedes (2001) *Liberalismo y temor*. Quito: FLACSO.
- Prost, Antoine (1991) “Fronteras y espacios de lo privado”. En *Historia de la vida privada No. 9*. Madrid: Taurus, pp.13-19.
- Quintero, Rafael y Erika Silva (1998) *Ecuador: una Nación en ciernes*. Quito: FLACSO-Abya-Yala.
- Querrien, Anne, (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

- Radcliffe, Sara y Sallie Westwood (1999) *Rehaciendo la Nación, Lugar, identidad y política en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Rendón de Mosquera, Zoila ([1923], 1963) *La mujer en el hogar y en la sociedad*. Quito: Ed. Universitaria, (1° ed.1923).
- Reyes, Oscar Efrén (1967) *Breve Historia General del Ecuador*. Quito: Ed. Fray Jodoco Ricke.
- Robalino, Isabel (1990) *Itinerario de una vida*, Quito: s.e.
- Rodas, Raquel (1998) *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*. Quito: Proyecto Ebi, GTZ.
- _____ (2000) *Maestras que dejaron huella. Aproximaciones biográficas*. Quito: Gema-Conamu.
- Román, Luz María (1937) “La Mujer ecuatoriana y el Liceo Municipal Fernández Madrid”. En *Homenaje a la Madre*. Liceo Municipal Fernández Madrid. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, pp 194-195.
- Sáenz Obregón, Javier, et. al. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 2. Medellín: Ed. Foro Nacional por Colombia-Uniandes- Ed. Universidad de Antioquia.
- Salgado de Carbo, María Leonor (1951) “Dos documentos psicológicos: el dibujo libre a colores y la composición escrita libre”. *Revista Ecuatoriana de Educación No. 17*, CCE, pp.109-126.
- San Roman, Sonsoles (1998) *Las Primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sánchez, Carlos R (1928) *Breves nociones de Puericultura para uso de los últimos grados de las escuelas y colegios de niñas*. Quito: Imprenta de la Universidad Central.
- Sarem, Marco (1926) “La Enseñanza de Gimnasia en las Escuelas del Ecuador”. *Revista Educación No. 5*. Quito, pp.11-16.
- Sarlo, Beatriz (1998) *La Máquina Cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Scharogrodsky, Pablo Ariel (2001) “Cuerpo, Género y Poder en la Escuela: el caso de la educación física escolar argentina (1880-1930)”. En *Estudios Iberoamericanos No. 2*, pp.121-151.
- Scott, Joan (1993) “El género: una categoría para el análisis histórico”. En *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*, Cangiano, María Cecilia y Dubois, Lindsay, (comp.)

- Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 17-49.
- Simmel George (2002) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Sinardet, Emmanuelle (1996) *El Laicismo: consolidación y crisis 1925-1946*. ICAM- Quito: Abya-Yala.
- _____ (1999a) “La preocupación higienista en la educación ecuatoriana en los años treinta y cuarenta”. *Bull. Ins.fr.études andines*, tomo 28, número 3, pp. 411-432.
- _____ (1999b) “La pedagógica al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador ([1895]-1925)”. En *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia* No. 13, pp. 25-41.
- Soasti Toscano, Guadalupe (2005) “La formación de los primeros ciudadanos ecuatorianos. Política y Educación en el Ecuador, 1835-1845. En *La mirada esquivada. Reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú). Siglo XIX*, Martha Irurozqui, (ed.) Madrid: CSIC, pp. 155-177.
- Squicciarino, Incola (1990) *El vestido habla: consideraciones psico-sociológicas sobre la indumentaria*. Madrid: Cátedra.
- Stevens, Evelyn (1977) “El marianismo”. En *Hembra y macho en Latinoamérica. Ensayos*, Pescatello (ed.). México: Editorial Diana.
- Stevenson, W. B ([1808] 1960) “Cómo era Quito cuando se declaró libre”. En *El Ecuador visto por los extranjeros*, Humberto Toscano, (comp.) México: Editorial Cajica, pp. 220-237.
- Suárez, Pablo Arturo (1934) *Contribución al estudio de las realidades entre las clases obreras y campesinas*. Quito: Imprenta de la Universidad Central.
- Toscano, Humberto, (comp.) (1960) *El Ecuador visto por los extranjeros*. México: Editorial Cajica.
- Thompson, E.P (2000) *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Tinajero, Fernando (1990) “Una cultura de la violencia. Cultura, arte e ideología (1925-1960). En *Nueva Historia del Ecuador, Vol. 10*. Ayala, Enrique (ed.) Quito: Corporación Editora Nacional, pp.187-210.
- Tobar Donoso, Julio (2001) *La Legislación Liberal y la Iglesia Católica en el Ecuador*. Quito: Producción Gráfica.

- Torres, Luis, F (1951) “Las misiones extranjeras y los institutos normales del Ecuador”.
- En *Revista Ecuatoriana de Educación No. 1*. Quito, pp. 74-87.
- Torres, Nelson I (1951) “Visión Panorámica del problema educativo nacional”. En *El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp. 103-128.
- Ugarte de Landívar, Zoila (1905a) “Fiat Lux”. En *La Mujer* No. 1. Quito, pp. 14-18.
- _____ (1905b) “Aspiraciones”. En *La Mujer* No. 4. Quito, pp. 97- 102.
- _____ (1905c) “Nuestro Ideal”. En *La Mujer* No. 1. Quito, pp. 1-4.
- _____ (1905d) “Discurso pronunciado en la Velada Literaria-Musical de la Sociedad Artística e Industrial del Pichincha”. En *La Mujer* No. 6. Quito, pp.161-166.
- Uzcátegui, Emilio (1961) *Introducción a la Pedagogía Científica*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- _____ (1975) *Medio siglo a través de mis gafas*. Quito: s. ed.
- _____ (1979) *Fundamentos de la Educación Activa*. Biblioteca Básica del Maestro. Riobamba: Editorial Pedagógica Freire.
- _____ (1981) *La Educación Ecuatoriana en el siglo del Liberalismo*. Quito: s. ed.
- _____ (1984) *Antología Pedagógica Ecuatoriana*. Quito: Editorial Universitaria.
- Valera, Flora (1951) “Eleonora Naumann”. En *El Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp.481-483.
- Varela, Julia, (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”. En *Escuela, Poder y Subjetivación*, Jorge Larrosa ed. Madrid: Editorial La Piqueta, pp. 155-189.
- Vaughan, Mary Kay (1997) *Cultural Politics in Revolution. Teachers, peasants, and schools in México, 1930- 1940*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Veintimilla, Josefina (1905) “*La Mujer*”. Quito: *La Mujer* No. 1, pp. 7-9.

- Velasco, Ermel (1951) “Estadística de Graduados en los Normales”. En *el Libro del Cincuentenario de los Normales*. Quito: Ministerio de Educación, pp. 383- 395.
- Villamarin, Marcelo (1996) “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal”. En *Revista Procesos Num. 8*. Quito, pp. 55 -66.
- Wainerman, Catalina H; Rebeca Barck de Raijman (1984) “La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: Un caso de inmutabilidad secular. *Cuadernos del CENEP No. 3*. Buenos Aires.
- Wacquant, Loïc (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wellenius, Gosta (1931) *Gimnasia, Apuntes de Educación Física Escolar*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.

Fondos documentales

AHM: Archivo de Historia de la Medicina

AFL: Archivo de la Función Legislativa

BCBCE: Biblioteca Cultural del Banco Central del Ecuador

BPUCE: Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

BAEP: Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit

Informes Oficiales

AFL, “Leyes y Decretos 1861, Ley de Instrucción Pública y Ley de noviembre de 1871”, adicional a la de Instrucción Pública”.

AFL, “Memorias y Mensajes a la Nación”, Exposición del Ministro del Interior al Congreso de 1863.

AFL, “Mensajes e Informes a la Asamblea de 1863”, Exposición de Jefe Político del cantón Quito.

AFL, “Memorias y Mensajes al Congreso de 1865, Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores.

- AFL, “Mensajes y Memorias al Congreso de 1867”, Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores.
- AFL, “Mensajes e Informes a la Convención de 1869”, Exposición del Presidente de la República.
- AFL, “Mensajes y Memorias al Congreso de 1875”, Exposición del Presidente de la República.
- AFL, “Mensaje del Presidente de la República a la Asamblea Constituyente el 2 de junio de 1897”.
- AFL, “Exposición del Ministro del Interior, Mensajes e Informes al Congreso de 1898”.
- AFL, “Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1899”.
- AFL, “Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900”.
- AFL “Informe del Ministro de Instrucción Pública, Informes y Mensajes al Congreso de 1900”.
- AFL, “Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, Memorias y Mensajes al Congreso de 1900”.
- AFL, “Exposición del Ministro de Instrucción Pública, Mensajes e Informes al Congreso de 1907”.
- AFL, MIM 1916, “Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta a la Nación en 1916”.
- AFL, MIM 1928, 3, “Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1930 por el Presidente de la República Dr. Isidro Ayora”.
- AFL, MIM 1928 1, “Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso de 1928”.
- AFL, MIM 1928, 1, “Informe del Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, etc. presenta a la Nación en 1930”.
- AFL, MIM 1928, 1, “Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación en 1930”.
- AFL, MIM 1928-3, “Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación en 1928”
- AFL, “Informe del Ministro de Agricultura, Previsión Social, etc. a la Nación en 1929-1930”.
- AFL, MIM 1933, 2 “Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1933”.

- AFL, MIM 1934 “Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1934”
- AFL, MIM “Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1935”.
- AFL, MIM 1935, 3 “Decretos Ejecutivos”, Talleres Tipográficos Nacionales, Quito”.
- AFL, MIM 1937 “Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1937”.
- AFL, MIM 1946, “Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación en 1946”.
- AFL, Registro Auténtico Nacional, Tomo 2, No. 53- 54.
- BCBCE, “Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso de 1913”.
- Ministerio de Educación (1936) *Plan General de la Educación Física Nacional*. Quito: Publicaciones del Ministerio de Educación.

Otros

- AHM, (1906), *Junta C. Beneficencia*, Comunicaciones recibidas Fs. 52.
- BAEP, Sección Hojas Volantes.

Informes y textos escolares

- Discursos pronunciados en la inauguración del Instituto Pedagógico de Señoritas, verificado el 14 de febrero de 1901.* Quito: Tip. de la Escuelas de Artes y Oficios.
- El Libro del Cincuentenario de los Normales* (1951) Quito: Ministerio de Educación. *Informe que la Rectora del Gimnasio 24 de Mayo presenta al Sr. Ministro de Educación, en el año 1934-1935.* (1935). Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.
- Liceo Municipal Fernández Madrid (1935) *Prospecto del Liceo Municipal*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.

- Liceo Municipal Fernández Madrid. (1937). *Homenaje a la Madre*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Liceo Municipal Fernández Madrid (1980) *Bodas de Oro. Fernández Madrid en el Corazón de Quito 1830-1940*. Quito: Imprenta Municipal.
- Reglamento Interno del Normal Manuela Cañizares* (1941), Quito: s.ed.
- BAEP, *Semillitas*, Lectura-Juego-Trabajo, Libro único para primer grado (1939). Guayaquil: Reed & Reed.
- Caminitos de Luz*. Libro de Lectura de segundo grado (s/f). Quito: s.ed.
- BAEP, *Curso Elemental de Lectura* (1964). Quito: Colección Lasalle.
- BAEP, *El Libro del Escolar Ecuatoriano* (1953). Quito: Ed. Rumiñahui.
- BAEP, *Hogar y Escuela* (1949).
- BAEP, *Instrucción Moral y Cívica para quinto grado, conforme a los últimos programas.*(s/f). Cuenca: Ed. Don Bosco.
- BAEP, *Jilgueritos*. Libro de lectura para primer grado (1950). Quito: Claridad.
- BAEP, *Leamos*. Libro de lectura para segundo grado (1945). Quito: Los Andes.
- BAEP, *Lugar Natal*. Libro de lectura para tercer grado (s/f). Quito: Los Andes.

Diarios y revistas

- BAEP, *El Día* No. 3369, Quito, junio de 1924.
- BAEP, *El Día*, Quito, 8 de abril de 1937.
- BAEP, *El Día*, Quito, 27 de abril de 1946.
- BAEP, *El Comercio*, Quito, 11 de julio de 1933.
- BAEP, *Ultimas Noticias*, Quito, 15 de mayo de 1944
- BCBC, *La Mujer* No. 1, Quito, abril de 1905.
- BCBC, *La Mujer* No. 6, Quito, septiembre de 1905.
- BAEP, *El Magisterio Ecuatoriano* No. 1, Quito, 1917.
- BAEP, *El Magisterio Ecuatoriano* No. 6, Quito, 1917.
- BCBC, *Flora* No. 1. Quito, 1917.
- BAEP *Claridad, Revista Universitaria de Arte, Literatura y Ciencia*. Quito, 1928.

- BCBC, *Iniciación*, Portoviejo, julio de 1924.
BAEP, *Alas* No. 1. Quito, diciembre de 1934.
BAEP, *Alas* No. 2. Quito, julio de 1936.
BCCC, *Revista Espejo* No. 8. Quito, octubre 1956.
BPUCE, *Boletín Eclesiástico* No. 1, Quito, enero de 1910.
BPUCE, *Revista Educación Católica* No. 1, enero de 1937.
BPUCE, *Boletín Eclesiástico* No.2 febrero de 1944.

Consulta en la Internet

- Caldeira, Graciela Paula. 2005. "Expansión del método lancasteriano en América Latina". Consultado en la página web:
www.educación.idoneos.com/index.php/153955
Consultado en http://www.lasalle.edu.co/site_vicerrectoria/san_juan.htm
cita Darío Guevara (1956:41).
Nunes, Clarece, "Historia da Eduacao Brasileira: novos abordages de velhos objetos", en Biblioteca Virtual Aníseo Texeira,
<http://www.Prosiga.br/anisioteixeira/hitoria.html>.

Entrevistas

- Blanca Margarita Abad, noviembre del 2001.
Carola Castro, octubre del 2002.
Clemencia Soria de Bonilla, octubre del 2001.
Dolores de Lussio, noviembre del 2000.
Enma Carrillo, noviembre del 2000.
Fabiola Cárdenas, abril y mayo del 2002
Gladis Naranjo, febrero del 2000.
Gonzalo Abad Grijalva, enero del 2003.
Hernán Rodríguez Castelo, noviembre del 2002.
Lola de Lussio, noviembre del 2000.
Marcia Poveda, febrero del 2002.
María Luisa Salazar de Félix, enero del 20

Marieta Cárdenas, abril y diciembre del 2001.

Nicolás Kingman, agosto del 2001y febrero del 2002.

Segundo Chasi, junio de 1989.

Silvia Oña, octubre del 2003.

Zoila Yáñez de Carrillo, noviembre del 2003.

Este libro se terminó de
imprimir en septiembre de 2007
en la imprenta Abya-Yala.
Quito, Ecuador