

LA EMANCIPADA: LAS PRIMERAS LETRAS Y LAS MUJERES EN EL ECUADOR DECIMONÓNICO

The novel La Emancipada: women's elementary education in nineteenth-century Ecuador

Rosemarie TERÁN NAJAS

Universidad Andina Simón Bolívar (Quito)

Correo-e: rteran_najas@yahoo.es

Fecha de aceptación de originales: 15 de enero de 2010

Bibliid. [0212-0267 (2010) 29; 35-55]

RESUMEN: El artículo analiza la trascendencia que tuvo la educación elemental en la experiencia individual y pública de las mujeres ecuatorianas del siglo XIX, tomando como marco temporal la transición entre la época grancolombiana y la primera mitad del período republicano. En la primera parte se examina el fenómeno de escolarización de las niñas en el contexto del establecimiento del sistema escolar republicano, y se constata el declive que experimenta la utopía educativa ilustrada a mediados del siglo XIX, al fracasar su misión igualitarista e integradora. En contraste con esta dimensión escolarizada, en la segunda parte se devela una dimensión extraescolar desconocida del proyecto lancasteriano, que permitió a las mujeres niveles de alfabetización suficientes como para emprender un camino autodidacta que la sociedad de la época no dejó de censurar. El uso de fuentes no convencionales como la novela *La Emancipada* abre nuevas perspectivas para la investigación en historia de la educación con enfoque de género.

PALABRAS CLAVE: Emancipación femenina, primeras letras, educación lancasteriana, escuela decimonónica, narrativas nacionales.

ABSTRACT: The article analyses the impact of elementary education in the individual and public experience of women in nineteenth-century Ecuador, during the transition between the period of the Gran Colombia and the first half of the republican period. The first part examines the girls' schooling process in the context of the establishment of the republican school system, as well as the decline experienced by the utopia of enlightened education in the mid-nineteenth century, when its egalitarian and inclusive mission failed. In contrast with this schooling dimension, the second part reveals an unknown dimension of the Lancasterian project that allowed women to acquire literacy levels adequate to undertake a self-taught way which, at

the same time, the society did not stop censoring. The use of unconventional sources such as the novel *La Emancipada* (*The Emancipated*) opens new perspectives for research in History of Education with a gender perspective.

KEY WORDS: Women's emancipation, Lancasterian Monitorial System of Education, 19th century education, national fiction novels.

Introducción

ESTE ARTÍCULO SE PROPONE EXAMINAR el impacto de la enseñanza de las primeras letras en la vida de las mujeres del siglo XIX. Pero como en toda historia destinada a indagar la problemática de género, este intento significa afrontar de entrada el problema que se constituye alrededor de lo que Michelle Perrot llama «el silencio de las fuentes», uno de los principales factores de invisibilidad del protagonismo histórico de las mujeres¹. En el tema que nos ocupa, esta invisibilidad se produce en una doble dirección, que tiene que ver con la naturaleza discursiva de las pocas fuentes que existen para llevar adelante una historia de la educación del siglo XIX. De un lado, tenemos la documentación de carácter burocrático en la que el rastro de las mujeres se reduce a erráticas cifras de escolarización y datos extraviados. De otro lado, nos encontramos con las fuentes que registran el discurso político característico del siglo, que opera disolviendo a la mujer como sujeto, envolviéndola para sustraerla mejor a todo análisis, como diría Marie-Claire Hock-Demarle². En ambos casos estamos frente al desafío de indagar a partir de interrogar una masa de documentación estructurada bajo el paradigma de lo institucional y lo «público», dominio por excelencia de lo masculino que deja a las mujeres sin huellas propias en el acontecer histórico. Éste es un condicionamiento de partida que hemos asumido en la investigación sobre la escolarización femenina en el contexto de desarrollo de la educación pública durante la primera mitad del XIX, tema que ocupa la primera parte de este artículo. Sin embargo, en la medida en que estamos conscientes de que ese proceso no aconteció al margen de la construcción de un entramado discursivo que terminó legitimando la subordinación de la mujer, nuestro análisis intenta desmontar el discurso universalista de la utopía educativa ilustrada a partir de demostrar las limitaciones que enfrentó la implementación del sistema educativo republicano.

En una segunda parte, intentamos explorar las experiencias educativas de las mujeres decimonónicas a través de un tipo de fuente no convencional, la narrativa literaria. En este caso se trata de la novela decimonónica *La Emancipada*, que nos ha permitido construir una reflexión desde perspectivas que no brinda la documentación histórica disponible. En el universo privado al que remite la novela, se descubre que la enseñanza de las primeras letras, en articulación con la función

¹ PERROT, Michelle: *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 19.

² HOCK-DEMARLE, M. C.: «Leer y escribir en Alemania», en DUBY, Georges y PERROT, Michelle (dirs.): *Historia de las mujeres. El siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales*, Madrid, Taurus, 1993, p. 159. Debemos destacar que los planteamientos de fondo de este excepcional artículo acompañaron e iluminaron parte de la reflexión que exponemos en la segunda parte de este trabajo.

educativa que ejercían las madres, permitió eventualmente a las mujeres el acceso a la lectura y la escritura en condiciones relativamente independientes de los controles sociales e institucionales. El acceso autónomo al «saber» y a la construcción de memoria a través de la escritura, ámbitos pertenecientes al infranqueable dominio de lo público, ofreció a las mujeres la posibilidad de generar un pensamiento crítico acerca de la realidad, que se expresó en prácticas transgresoras de sus propios roles sociales. El rechazo que este fenómeno despertó en los círculos políticos e intelectuales del siglo XIX, en el Ecuador, develó las contradicciones del programa republicano decimonónico aun en su vertiente liberal, a la vez que expresó la forma como se frustró la posibilidad de vivir la modernidad republicana de la manera alternativa que las mujeres proyectaban.

La educación elemental entre fines de la Colonia y la República

Pese a que el ejercicio de las prácticas sociales durante la época colonial estuvo condicionado al estatus de cada grupo dentro del orden estamental, el acceso a las primeras letras fue eventualmente una posibilidad abierta a distintos sectores sociales. No era raro que los cabildos de las ciudades coloniales sostuvieran escuelas y subvencionaran maestros para que impartieran clases a los niños pobres. Hay evidencia de la existencia de centros educativos para niños huérfanos y «pobres de solemnidad» en el Guayaquil del siglo XVII³. En la segunda mitad del siglo XVIII, la ciudad de Quito poseía once escuelas de primeras letras que albergaban cerca de 402 niños y se distribuían en los distintos barrios de la ciudad, varios de ellos populares. Las que incluían mayor población estudiantil estaban generalmente adscritas a instituciones religiosas, como los conventos de Santo Domingo, de San Francisco y el Hospital que, en conjunto, educaban aproximadamente 300 niños de manera gratuita, probablemente según el modelo de «escuelas pías»⁴.

El auspicio a las primeras letras durante las últimas décadas coloniales obedeció en buena parte al espíritu ilustrado introducido por las reformas borbónicas. En la idea de ilustrar y civilizar a las poblaciones, incluyendo a la mujer bajo el argumento de que «sin su reforma mal podían reformarse sus hijos»⁵, se fomentó el acceso a los conocimientos útiles y a la formación moral, mediante la lectura, la escritura, la matemática básica y la doctrina cristiana, materia ésta que en realidad actuaba como un eje transversal porque daba contenido a la enseñanza de las dos primeras. Los Borbones también usaron la enseñanza de las primeras letras como un instrumento de adoctrinamiento cultural de las poblaciones indígenas y negras, estrategia que en buena parte pretendía «civilizar» a través de la castellanización⁶.

³ GÓMEZ ITURRALDE, José Antonio: «La escuela en la Colonia», Archivo Histórico del Guayas, <http://www.archivohistoricoguayas.org/webpages/articuloEscuela.php?articulo=44>.

⁴ Ver GUERRA, Samuel: «La cultura en la época colonial», en AYALA, E. (ed.): *Nueva Historia del Ecuador*, Quito, CEN-Grijalbo, 1983, vol. 5, p. 144.

⁵ NEWLAND, Carlos: «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», *Hispanic American Historical Review*, n.º 71 (1991).

⁶ Ver HERRERA, Sajid Alfredo: «Primary Education in Bourbon San Salvador and Sonsonate, 1750-1808», en DYM, Jordana y BELAUBRE, Christophe (eds.): *Politics, Economy and Society in Bourbon Central America, 1759-1821*, Boulder, University Press of Colorado, 2006.

Desde esta perspectiva, no debe sorprender la flexibilidad social presente en la escasa oferta educativa existente en la colonia. A pesar de que las descripciones de la época tienden a invisibilizar el número de niñas incluidas en las cifras de población escolar, encontramos algunas evidencias sugerentes. Una refiere al caso de la escuela del barrio de San Blas en Quito, que para 1790 registraba la existencia de «doce niños de ambos sexos», reunidos en lo que se conoció como escuela «mixta», un espacio escolar plural que será combatido más tarde en la etapa republicana. Otra es la información respecto a la experiencia escolar de una joven esclava de Guayaquil, que en su humilde condición había logrado cursar la escuela de primeras letras hasta la edad de 11 años, para «aprender a leer, escribir, coser y bordar»⁷. Sabemos, además, que el sistema de educación «pública» convivía con el sistema informal de educación a domicilio a cargo de instructores y es precisamente en este ámbito que las niñas, por lo menos de familias pudientes, tuvieron mayores oportunidades de acceso a las primeras letras.

En otras regiones de Hispanoamérica las políticas educativas ilustradas implicaron la secularización de las instituciones de enseñanza, proceso orientado a romper la hegemonía de la Iglesia en favor del fortalecimiento del poder de la Corona. En la Audiencia de Quito, como hemos visto, los eclesiásticos siguieron manteniendo su preeminencia en el ámbito de la educación elemental hasta fines de la Colonia, y aun después, lo cual corrobora de paso la raigambre católica del movimiento ilustrado en esta región⁸. Los intentos del Cabildo de Guayaquil para organizar escuelas de primeras letras en 1780, de hecho, chocaron con la tenaz resistencia de las órdenes religiosas⁹.

La etapa grancolombiana

La creación de escuelas públicas se intensificó luego de la Independencia como parte indisoluble de las políticas de formación de los nuevos ciudadanos. La educación debía favorecer la homogeneización del conglomerado social, con el fin de unificarlo en torno al ideal republicano basado en el sistema representativo¹⁰. La alfabetización del «pueblo» era un elemento básico, entonces, para cumplir con la aspiración del sufragio universal. No obstante, los indígenas y las mujeres fueron grupos excluidos de este universo electoral, pese a que las leyes fomentaban su acceso a la enseñanza elemental. En la práctica, su educación estaba dirigida a garantizar las condiciones de subordinación a partir de las cuales estos sectores debían sumarse al nuevo orden político.

El Congreso Grancolombiano de 1821 demostró su preocupación por la expansión de la educación al ordenar la creación de escuelas costeadas por los municipios y los vecinos en todo pueblo que tuviera más de 100 habitantes. De otro lado, para llevar adelante la reforma de los métodos de enseñanza, Bolívar no dudó en

⁷ GÓMEZ ITURRALDE, J. A.: «La escuela en la Colonia», *op. cit.*

⁸ TERÁN NAJAS, Rosemarie: «La Iglesia en los Andes en el siglo XVIII», en *Historia de América Andina. Vol. 3: El sistema colonial tardío*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2001.

⁹ GÓMEZ ITURRALDE, J. A.: «La escuela en la Colonia», *op. cit.*

¹⁰ QUIJADA, Mónica: «El paradigma de la homogeneidad», en QUIJADA, M.; BERNARD, C. y SCHNEIDER, A. (eds.): *Homogeneidad y Nación, con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, CSIC, 2000, pp. 29-30.

recurrir al modelo lancasteriano, cuya eficacia para producir aprendizajes rápidos y masivos de las primeras letras en brevísimos períodos de escolarización había sido probado con éxito en Europa y especialmente en Inglaterra, que fue su principal centro de difusión a través de la labor de Joseph Lancaster. El entusiasmo del Libertador por este método, llamado también de enseñanza mutua, lo llevó a contratar al mismo Lancaster, para establecer los primeros centros en Venezuela. No obstante, al final, y esto podría definir concepciones distintas en cada caso, los propagadores más importantes del modelo lancasteriano en la América del Sur fueron dos religiosos: el fraile franciscano Sebastián Mora, para la Gran Colombia, y el misionero James Thomson, quien introdujo las ideas pedagógicas progresistas del protestantismo en el Río de la Plata, Chile y Perú¹¹.

No fue fácil la implementación del modelo lancasteriano, ni tampoco todas las escuelas auspiciadas por los Libertadores se sujetaron a esta reforma, a pesar de que la ley establecía un método uniforme para toda la República. Se sabe, por ejemplo, que en 1827, a cuatro años de la liberación de los territorios de la Gran Colombia, existían 52 escuelas del método lancasteriano frente a «434 del antiguo método»¹². De hecho, la urgencia por establecer una nueva institucionalidad educativa llevó a la creación expedita de escuelas que no siempre fueron de vanguardia. Gracias a los estudios de Jorge Núñez conocemos que entre las creaciones lancasterianas sobresalió la escuela pionera de Guayaquil, fundada por el padre Mora el 13 de noviembre de 1824. Este centro fue auspiciado y financiado por el poder ejecutivo y albergó más de un centenar de niños. Dos años más tarde había formado a ocho jóvenes aptos para servir en otros centros de enseñanza mutua¹³.

La etapa republicana

Parece que los buenos resultados de las escuelas lancasterianas grancolombianas no se reprodujeron en el Ecuador republicano, pese al apoyo decidido de los

¹¹ NARODOWSKI, Mariano: «Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)», en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001. De la abundante literatura existente sobre la escuela lancasteriana, recogemos la descripción de este autor, según la cual el método de enseñanza mutua se basaba en la utilización de alumnos avanzados llamados monitores, que enseñaban a sus compañeros lo que previamente les había transmitido el maestro, conformándose así una estructura escolar piramidal. Tenía la ventaja de acelerar los aprendizajes y de requerir pocos maestros para su implementación. Para más información sobre la difusión de la escuela lancasteriana en América Latina véanse, entre otros, el número monográfico «Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century», de la revista *Paedagogica Historica*, vol. 41, n.º 6 (2005), coordinado por Marcelo CARUSO y Eugenia ROLDÁN VERA. Igualmente, es de interés el trabajo de ROLDÁN VERA, E. y SCHUPP, T.: «Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America», *Comparative. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, Leipzig, Jg. 15, Heft 1 (2005), pp. 58-93.

¹² NÚÑEZ, Jorge: «Inicios de la educación pública en el Ecuador», *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, Quito, n.º 13 (1998-99).

¹³ Jorge Núñez recoge el testimonio del Intendente del Departamento del Ecuador, doctor Félix Valdivieso, quien en 1826 se demostraba complacido por «los rápidos adelantamientos que diariamente se observan en los niños dedicados al estudio de las primeras letras en la escuela lancasteriana», *idem*.

primeros gobiernos. En 1831, apenas a un año de constituido el Ecuador en país independiente, el Ministro Secretario de Estado, José Félix Valdivieso, lamentaba el decaimiento prematuro de la escuela lancasteriana de la capital, «que se había montado con bastante perfección»¹⁴. Julio Tobar Donoso atribuye los esfuerzos de difusión del sistema mutuo tanto al presidente conservador Juan José Flores (1830-34/1839-45) como al liberal Vicente Rocafuerte (1835-1839), quien llevó adelante la reforma educativa más importante de la primera mitad del siglo XIX. Flores había encargado la implementación del sistema lancasteriano a Juan Rodríguez Gutiérrez, nombrado Director General de Escuelas primarias¹⁵. Rocafuerte, de su parte, había sido un ferviente propagador del enfoque lancasteriano desde la época de su desempeño como diplomático del gobierno mexicano. Él comprometió a la Sociedad Británica y Extranjera de Escuelas Mutuas (*British and Foreign School Society*), empresa que divulgaba el método en México, para que propusiera un plan de desarrollo de la educación hispanoamericana unificado alrededor del sistema mutuo. También colaboró con James Thomson en la elaboración del manifiesto que la Sociedad elaboró con este fin¹⁶.

Con estas intervenciones y otras reformas promovidas en colegios secundarios, el presidente Rocafuerte favoreció el ingreso al país de ideas de origen protestante que conmocionaron el clima intelectual dominado por el clero católico. Se desconoce si esto significó un escollo para la propagación de la enseñanza mutua. De todas maneras, el número de instituciones mutuas no parece haber crecido de acuerdo a las expectativas, y en ello influyeron con toda probabilidad las limitaciones que experimentaba la educación pública en general: falta de maestros idóneos, resistencia de las familias, dificultades para el financiamiento, debilidad y discontinuidad de las políticas¹⁷.

La República no estaba logrando llevar a fondo la reforma educativa en sus componentes más sustanciales, que eran la generalización de la escuela lancasteriana, el desplazamiento de la hegemonía católica y las políticas de inclusión educativa. El vínculo de la Iglesia con la educación elemental continuaba inamovible. El decreto colombiano a favor del establecimiento de escuelas o casas de educación para niñas y jóvenes en todos los conventos de religiosas¹⁸ había creado una situación de partida que continuó una vez que el Ecuador se convirtió en república independiente. En pleno gobierno del liberal Rocafuerte, las escuelas de la capital Quito —salvo la «modelo» sostenida por el municipio y la escuela reformada de niñas de Santa Teresa— funcionaban en conventos y monasterios. Las de niños a

¹⁴ SOASTI, Guadalupe: «Política, Educación y Ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830», ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Quito, 2001.

¹⁵ TOBAR DONOSO, Julio: «La instrucción pública de 1830 a 1930: apuntes para su historia», en GONZALO ORELLANO, J. (ed.): *El Ecuador en cien años de independencia, 1830-1930*, Quito, Escuela Tipográfica Salesiana, 1930, vol. 2, p. 283.

¹⁶ RODRÍGUEZ, Jaime E.: *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo 1808-1832*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, 2007, pp. 230-231.

¹⁷ No se puede descartar que el declive del proyecto lancasteriano haya tenido que ver también con el abandono de los principios cuáqueros de tolerancia en la enseñanza. Carlos Newland señala que en estas escuelas se reprodujeron formas de enseñanza tradicional basadas en el castigo. NEWLAND, Carlos: «La educación elemental en Hispanoamérica...», *op. cit.*, pp. 344-345.

¹⁸ NÚÑEZ, Jorge: «Inicios de la educación pública en el Ecuador...», *op. cit.*, p. 10.

cargo de franciscanos, agustinos y mercedarios; y las de niñas, en los monasterios de la Concepción, Santa Catalina y Santa Clara¹⁹.

Las desiguales condiciones de la reforma educativa se manifestaron en el diferente tratamiento escolar que recibían los niños y las niñas. Las propias leyes gran-colombianas habían introducido desde el principio un punto de quiebre en su ideología igualitarista dirigida a fomentar una educación pública «gratuita, común y uniforme». En contraste con esta intención, el artículo primero de la ley de enseñanza de 1826 señalaba que la generalización de la instrucción pública debía ser proporcionada «a la necesidad que tienen los diferentes ciudadanos de adquirir mayores o menores conocimientos útiles conforme a su talento, inclinación y destino». A reglamentar la educación acorde al «destino» de las niñas se dedicaron artículos que definían los campos de saber específicos para su género: aprender a leer, escribir, contar, formación religiosa y moral, «y también las labores propias de su sexo»²⁰. Además, se disponía crear una normativa especial para la «educación física, moral, intelectual y social» de las niñas. La historiadora Guadalupe Soasti reproduce testimonios de funcionarios de la época que describen claramente el espíritu que animaba la educación destinada a las niñas:

A los esmeros del Gobierno y a los esfuerzos del más señalado patriotismo se debe el grandioso establecimiento de la enseñanza de niñas en Guayaquil, que camina rápidamente a su perfección. Se cuida con indecible anhelo de su adelantamiento como el medio más eficaz para proporcionar a las señoritas una ilustración verdadera. Deberán luego sobresalir las señoritas por el mérito de sus habilidades, por un juicio sólido e ilustrado, y por la práctica de todas las virtudes. Acostumbrándose a mirar como sus primeras obligaciones, las que dimanan de la piedad, de la modestia, del decoro, adornadas además con conocimientos útiles, vendrán a ser con el tiempo esposas amables y buenas madres de familia²¹.

Las limitaciones presentes en las leyes prenacionales se transformaron en verdaderas políticas de segregación en la época propiamente republicana. Durante el gobierno de Rocafuerte se prohibió la existencia de escuelas mixtas, esto es, escuelas para ambos sexos que se mantenían como parte de una tradición colonial afianzada durante la Gran Colombia²². Parece ser, de otro lado, que las niñas quedaron relegadas de la reforma lancasteriana, pese a que Rocafuerte había ordenado expresamente la creación de escuelas públicas para uno y otro sexo con el método mutuo en los principales conventos de Quito²³. Conocemos que a fines

¹⁹ Archivo-Biblioteca del Banco Central del Ecuador, *Almanaque Nacional del Ecuador para el año de 1838*, Quito, Imprenta del Gobierno, pp. 78-79.

²⁰ Archivo-Biblioteca del Banco Central del Ecuador, Fondo Jijón, «Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en el año de 1826», Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller Calderón.

²¹ SOASTI, Guadalupe: «Política, Educación y Ciudadanía en el Ecuador...», *op. cit.*

²² El General Sucre, otro gran promotor de la educación pública, auspició la creación de escuelas mixtas en las localidades. Ver NÚÑEZ, Jorge: «Inicios de la educación pública en el Ecuador...», *op. cit.*, p. 21. El historiador Julio Tobar Donoso plantea que las escuelas mixtas eran un gran defecto y elogia los intentos de su erradicación por parte del Obispo Nicolás Joaquín Arteta, en TOBAR DONOSO, J.: «La instrucción pública de 1830 a 1930...», *op. cit.*, p. 279.

²³ LANDÁZURI CAMACHO, Carlos: *Vicente Rocafuerte y la Educación*, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, 1983, pp. 24-25.

de su gobierno el sistema lancasteriano se aplicaba solamente en las escuelas de niños vinculadas a San Agustín y la Merced, en cambio en los centros femeninos se seguía aplicando el «método antiguo»²⁴.

Aún queda por investigar el verdadero propósito que tuvo Rocafuerte al crear uno de los centros educativos que la historiografía nacional ha destacado como la mejor de sus obras públicas: la creación del colegio para niñas Santa María del Socorro, de Quito, que albergó a cien alumnas procedentes de familias «principales» bajo la dirección de un pedagogo norteamericano, el señor Weelright, cuya confesionalidad protestante despertó el rechazo de los representantes de la Iglesia Católica²⁵. Las evidencias sugieren que esta «apertura» a la educación de las mujeres tenía fines eminentemente disciplinarios y morales. Según palabras del mismo gobernante, su intención fue establecer el Colegio en «la casa del Beaterio, que era el asilo del vicio arrepentido» para convertirlo «en la mansión de la inocencia, la modestia y de las gracias»²⁶.

Finalmente, hacia mediados de siglo el sistema lancasteriano deja de constituir la punta de lanza de la reforma educativa, pero mantiene de alguna forma el prestigio de ser un instrumento eficiente para la alfabetización política, tal como aparece en algunos informes de gobernadores que todavía hacen alusión a sus impactos o a la necesidad de crear centros de enseñanza mutua. Un caso es el de Esmeraldas, provincia costera y de población mayoritaria negra, cuya integración a la nación será sumamente lenta y tardía. En 1841 su gobernador había logrado reclutar un preceptor en la capital para crear un centro educativo de alrededor de treinta alumnos; «haciendo grandes esfuerzos y agotando todos los recursos» había logrado construir «un local con todos los útiles posibles para el establecimiento del método de Lancaster». Solicitaba este funcionario el apoyo del Estado para dejar de depender de los fondos siempre inciertos que debían aportar los padres de familia y las municipalidades según la ley²⁷. Un caso exitoso de implementación del nuevo método fue, en cambio, el de la provincia de Imbabura, cuyo colegio principal, el San Diego de Ibarra, tenía a su cargo las escuelas lancasterianas de la capital, y la de Otavalo, una excepción en un medio rural como el serrano, de población indígena mayoritaria²⁸. Años más tarde, la enseñanza mutua parece haberse extendido a la provincia, tal como se desprende del informe del gobernador de 1857:

La enseñanza mutua, según el método de Lancaster, adoptado en las escuelas, es el más apropiado a la enseñanza; y según él se hallan casi todas las parroquias de Imbabura provistas de institutores que han sabido responder a las exigencias comunes; pero la mayor parte de escuelas carecen de los útiles necesarios²⁹.

²⁴ Archivo Biblioteca del Banco Central del Ecuador, *Almanaque nacional...*, op. cit., pp. 78-79. Ver también GOETSCHEL, Ana María: *La Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*, Quito, FLACSO-Abya-Yala, 2007. De acuerdo a lo señalado por esta autora, en el colegio Santa María del Socorro se habría reemplazado la metodología lancasteriana por el método simultáneo (p. 47).

²⁵ TOBAR DONOSO, J.: «La instrucción pública de 1830 a 1930...», op. cit., p. 280.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Archivo Nacional de Historia, Ministerio de Gobierno, Carpeta 1849, 10-7-1849.

²⁸ Archivo del Palacio Legislativo (APL), *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1841 el Ministro de Estado en los despachos del Interior y Relaciones Exteriores*, Quito, Imprenta de Alvarado, p. 29.

²⁹ APL, «Informe del Gobernador de la Provincia de Imbabura», Ibarra, 25-7-1857, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857*, Quito, Imprenta del Gobierno.

Los esfuerzos para crear escuelas públicas, entre ellas las de niñas, no se detuvieron a lo largo de la primera mitad del XIX. Las ciudades cabeceras de provincia, Quito, Riobamba, Cuenca, Loja y Guayaquil, poseían escuelas femeninas ya en 1838. El establecimiento de Riobamba contaba con 37 alumnas y estaba adscrito al Colegio de Santa Genoveva. Guayaquil tenía «una escuela de niñas bajo la inspección de una junta curadora de señoras³⁰. Este tipo de mecanismo había sido establecido por decreto del 16 de enero de 1833 para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijos a las escuelas³¹, problema recurrente sobre todo en el medio rural. Desconocemos si la apelación a esta obligación fue frecuente en el caso de las niñas. También es probable que la gratuidad de las escuelas públicas haya sido un factor de atracción para las familias a la hora de decidir dónde podían estudiar sus hijas. El caso es que la mayoría de niñas escolarizadas estuvieron inscritas en escuelas públicas. En cambio, los varones, cuya inserción en la escuela no estaba en discusión, acudían en igual proporción a los dos tipos de establecimientos. En el sistema público de todo el país, para 1841, existían 2.147 alumnos frente a 202 alumnas; y en el privado, 2.109 alumnos frente a 27 alumnas³². Siete años más tarde —y no por coincidencia dentro del período de los gobiernos marcistas—³³ la población total de alumnas asciende de manera sorprendente de 229 a 1.474, proporcionalmente más que el número total de niños, que en el mismo intervalo creció de 4.256 a 7.472³⁴. La creación de escuelas públicas no solo se concentró en las capitales provinciales. Cada provincia adoptó una dinámica particular. En 1857 y 1858, en Chimborazo, por ejemplo, las escuelas públicas aumentaron de 8 a 27, cifra esta última que se refiere a centros educativos en las cabeceras cantonales. También sobresalieron en esas fechas las iniciativas para la creación de escuelas públicas en León, Manabí y Loja³⁵.

No obstante estos incrementos, el desarrollo de la educación pública a nivel nacional presentaba resultados muy desiguales. En este sentido, cabe acotar que el

³⁰ Archivo Biblioteca del Banco Central del Ecuador, *Almanaque nacional...*, *op. cit.* La educación de las niñas llegó a constituir una política prioritaria para algunos gobernadores a mediados del siglo XIX. El de León, por ejemplo, dedicó a la cuestión varios párrafos de su informe anual, que transcribimos por ser único en su género: «Para las niñas está destinada una casa completa, situada a más de dos cuadras del centro del pueblo en un punto bien elegido: deben estar ya bien concluidos el local para la escuela, el que es muy capaz, con las respectivas ventanas al oriente que darán la claridad necesaria y la conveniente ventilación: un corredor ancho a la entrada del local, y a la izquierda una pieza también corriente y aseada para la directora: un patio bueno, y a sus otros tres lados se colocarán las piezas y más servicios convenientes para el mismo arreglo de la escuela, para los desahogos de las niñas y para que se mantenga el aseo», «Informe del Gobernador de la Provincia de León», Latacunga, 20-7-1858, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1858*, Quito, Imprenta del Gobierno.

³¹ Esta disposición estaba ya establecida en la ley bolivariana de 1826. Véase además SOASTI, Guadalupe: «Política, Educación y Ciudadanía en el Ecuador...», *op. cit.*

³² APL, *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1841 el Ministro de Estado en los despachos de Interior y Relaciones Exteriores*, Quito, Imprenta de Alvarado.

³³ El «marcismo» pasó a ser la denominación del movimiento político de corte liberal democrático que se gestó en oposición al Presidente Flores y que protagonizó el golpe de Estado de «marzo» de 1845. Los gobiernos marcistas se caracterizaron por su gran interés en el fortalecimiento de la educación primaria y popular.

³⁴ *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1847 el Ministro de Estado en los despachos del Interior y de Relaciones Exteriores*, Quito.

³⁵ APL, *Informe... al Ministerio del Interior en 1857 y 1858*, *ops. cit.*

papel del Estado central fue pobre respecto de los esfuerzos realizados a nivel provincial de parte de algunos funcionarios inspirados todavía en el optimismo pedagógico que caracterizó al despunte de la educación republicana³⁶. Para mediados de siglo, la concepción que se tenía acerca de la misión de la educación en la consolidación del orden republicano dejaba traslucir una gran desilusión de parte de las autoridades. Unos reclamaban la alfabetización política que habilitaba para ejercer el sufragio. Otros abogaban por una educación más completa que no se circunscribiera a saber leer, escribir, contar y repetir máximas morales. La primera posición se expresó, por ejemplo, en la voz decepcionada del Gobernador de León, que se quejaba en 1857 del escaso número de electores en su provincia, esto es, de habitantes que cumplieran, en su opinión, con «el requisito constitucional de saber leer y escribir para ejercer este precioso derecho en el sistema representativo y alternable que abraza la Nación»³⁷. La segunda encontraba serias limitaciones en la enseñanza elemental y reclamaba que la educación continuara en casas de enseñanza secundaria y en escuelas de artes y oficios para mejorar «la condición de los jóvenes que después de saber leer y escribir no saben hoy qué hacer y el ocio los corrompe»³⁸. Detrás del reclamo de reorganizar y extender el proceso de escolaridad se escondía tal vez el deseo de ir dejando atrás la alfabetización política para controlar los hilos conductores de una formación ideológica más integral de los ciudadanos. Esto es seguramente lo que quiso sugerir el Ministro Gómez de la Torre cuando en 1849 se refirió a la educación pública como un «ruinoso y estéril sistema» que se ha convertido en «la gangrena de los talentos, la que absorbe la flor de la juventud, que en todas partes es el germen de vida y de fomento». Y añadía, «ese funesto sistema, que todo lo enseña y no enseña nada, no da más resultados a la sociedad que la confusión de ideas, la pedantería y la miseria»³⁹.

En definitiva, hasta mediados del siglo XIX el sistema de instrucción pública no había cumplido con el anhelo ilustrado liberal de unificar la nación por medio de la educación, ni en términos territoriales, ni en torno a lograr un sistema ciudadano incluyente y un universo simbólico compartido⁴⁰. De otro lado, el fenómeno de movilización social popular desatado por el gobierno del General José María Urvina (1852-1856) estaba planteando al país serios desafíos que el sistema educativo no lograba resolver. No es gratuito entonces que en ese contexto de fragmentación el Ecuador haya estado a las vísperas de la gran crisis de «disolución nacional» que llevó casi a su desaparición⁴¹. Este escenario histórico adverso se

³⁶ Véase OSSENBACH, Gabriela: «El concepto de emancipación espiritual en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX», *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.º 1 (2001).

³⁷ APL, «Informe de Lorenzo Espinoza de los Monteros, Gobernador de León», en *Informe... al Ministerio del Interior en 1857*, *op. cit.*

³⁸ APL, «Informe de Manuel Sáenz, Gobernador de Imbabura», en *Informe... al Ministerio del Interior en 1857*, *op. cit.*

³⁹ TOBAR DONOSO, J.: «La instrucción pública de 1830 a 1930...», *op. cit.*, p. 284.

⁴⁰ QUIJADA, Mónica: «El paradigma de la homogeneidad...», *op. cit.*

⁴¹ Consideramos que el fracaso del proyecto educativo debe ser entendido como un elemento más de lo que Juan Maiguashca califica para 1859 como «crisis de penetración político-administrativa que fue a la vez crisis de homogeneización normativa». Ver MAIGUASHCA, J.: «El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895», en *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, Quito, Corporación Editora Nacional-FLACSO, 1994, p. 383. Enrique AYALA MORA en su *Resumen*

proyectó en varios sentidos sobre la situación de las mujeres que lograron acceso a la educación de las primeras letras. Se apelará a la escolarización de las niñas para intentar controlar posibles vías autónomas de acceso al conocimiento, posteriores a la alfabetización. Pero sobre todo se propagará la necesidad de que su papel educativo en la familia se afiance como estrategia para aislarla de la vida pública. Y, de manera concomitante, se emprenderá una campaña de desprestigio del saber y el pensar literario femeninos forjados en el libre ejercicio de la lectura y la escritura. En estos campos algunas mujeres decimonónicas encontraron alternativas distintas de construcción de ciudadanía y de pensamiento independiente. Estas conquistas terminaron disolviéndose en el marco de las políticas de exclusión que se les aplicaron, como se podrá apreciar en las reflexiones que vienen a continuación acerca de la novela decimonónica llamada *La Emancipada* y la dramática suerte corrida por las mujeres «cultivadas» del siglo XIX.

Significados de la emancipación femenina en el siglo XIX

La novela La Emancipada

La Emancipada, del escritor lojano Miguel Riofrío (1819-1897), obtuvo su estatus de primera novela ecuatoriana solo en años recientes⁴², destronando así a la novela *Cumandá* del intelectual conservador Juan León Mera, considerada hasta entonces la obra fundacional por excelencia del imaginario nacional decimonónico. Este nuevo estatus, no obstante, ha limitado de alguna manera las posibilidades interpretativas que ofrece el relato en relación con el mundo social y cultural en que se inscribe. Desde nuestro interés por la historia de la educación, encontramos que, efectivamente, más allá del relato central, aporta una mirada distinta e inexplorada de un tema de especial significación: los impactos que pudo haber tenido la reforma lancasteriana en la educación de las mujeres en el Ecuador del siglo XIX, más allá del campo específicamente escolar.

La Emancipada constituye, como lo señalamos al inicio, una puerta de entrada al universo privado de las vidas femeninas, que a la vez permite descubrir las encrucijadas que las mujeres tuvieron que enfrentar en el campo de lo social. Encrucijadas vitales derivadas en este caso del impacto producido por su vinculación formal o informal con el movimiento educativo desatado por los procesos de emancipación. ¿Cómo franquear el acceso a esta problemática a través de la voz masculina del autor? Desde el interés por examinar el universo simbólico y las representaciones que el autor construye alrededor de esa problemática de género. La obra posee, además, condiciones especiales para realizar este tipo de interpretación. De un lado se aleja del formato masculino monológico de las ficciones

de la *Historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 2005, p. 77, sintetiza así esta coyuntura: «Diversas revueltas seccionales provocaron en 1859 una crisis de disolución. En Quito, Guayaquil, Cuenca y Loja se formaron gobiernos autónomos. El Perú ocupó varios territorios y bloqueó el puerto principal. Los países vecinos negociaban la partición del país. Llegó un momento en que todo el sistema amenazó con venirse abajo con el peso de las contradicciones entre las oligarquías regionales».

⁴² Sobre este «descubrimiento» ver la Introducción de Miguel Donoso Pareja, en RIOFRÍO, M.: *La Emancipada*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 2003.

fundacionales convencionales para desarrollar, en su lugar, un tipo de narrativa intertextual que permite «hablar» a otras voces sin la presencia omnisciente del autor. De otro lado, la historia que es objeto del relato presenta grandes afinidades con ciertos elementos biográficos del autor, que tienen que ver con su experiencia pedagógica e intelectual, y que juegan un papel clave en la estructura y orientación de la novela. Reconocemos en él un esfuerzo por establecer una cronología y por guardar fidelidad con su entorno político y social, lo cual le imprime a la obra un fuerte sentido de verosimilitud histórica.

La Emancipada fue publicada a través de fascículos periódicos al parecer en 1863⁴³. Envuelta en el clima de una trágica historia de amor que se desarrolla en 1841, en una localidad de la provincia de Loja, la novela relata el drama vivido por Rosaura, quien luego de la muerte de su madre queda indefensa a merced del despotismo de su padre, un campesino blanco de ancestros españoles, que arregla para ella un matrimonio de conveniencia. Rosaura se ve obligada a aceptar esta imposición, conmocionada por las manipulaciones de su padre que la amenaza con golpear en su presencia a un indígena sirviente y a su pequeña hija de seis años. En realidad, Rosaura está profundamente enamorada de un estudiante de la capital, Eduardo, y la decisión paterna provoca que la joven adopte una estrategia temeraria, la de acatar el matrimonio forzado con el fin de «emanciparse» legalmente de la tutela patriarcal y así poder vivir su romance con libertad. El plan se concreta con la boda, pero finalmente la joven pierde el apoyo de Eduardo. La narración sufre un quiebre abrupto en la segunda parte, cuando se describe la situación de degradación en la que queda la solitaria Rosaura, supuestamente dedicada a una vida licenciosa y abocada a recibir, mediante un intercambio epistolar, amonestaciones morales de su antiguo novio, ahora convertido en fraile. El desenlace se traduce en el suicidio de la joven y el escarnio que sufre su cuerpo al ser sometido a una autopsia pública.

La mayoría de los estudios sobre *La Emancipada* han girado en torno al triángulo que se establece entre Eduardo, Rosaura y su padre, cuyo protagonismo resulta central en el desarrollo de la trama⁴⁴. Hemos tratado, en cambio, de descubrir en esa historia otro relato, más profundo y determinante, que tiene que ver con el papel que desempeña el personaje ausente de la madre en la vida de la protagonista, personaje sin cuya influencia la joven no hubiera adquirido el perfil arrojado y transgresor que tiene en la novela. En palabras que la propia Rosaura escribe a Eduardo, la trascendencia de su madre se hace evidente:

En mis diez y ocho años de vida, o más bien en mi noche de diez y ocho años, no ha habido más que dos luces para mí: la de mi madre que se apagó y la que ahora me está alumbrando y temo que se aleje al cometer una imprudencia...⁴⁵.

⁴³ Existen divergencias en cuanto a la fecha de nacimiento de Riofrío, a los datos sobre su infancia y a las fechas de publicación de la obra. Hemos confrontado con la información que aporta Flor María RODRÍGUEZ-ARENAS, incluida en su edición comentada con estudio introductorio de *La Emancipada*, publicada en Buenos Aires (Stockcero, 2005), de la cual lamentablemente solo contamos con una versión digital muy parcial. Para nuestro análisis de la obra hemos usado la siguiente edición: RIOFRÍO, Miguel, *La Emancipada*, Quito, Libresa, Colección Antares, 1992.

⁴⁴ El primer trabajo sobre *La Emancipada* en la línea de la teoría feminista es el de MOSCOSO, Martha, en *Las palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala, 1995.

⁴⁵ RIOFRÍO, M.: *La Emancipada...*, op. cit., p. 91.

Esta función de la madre aparece planteada en lo que el narrador llama los antecedentes de la historia, y que consisten en una suerte de referencia biográfica de los jóvenes enamorados. Es sorprendente que en ambos retratos la experiencia educativa constituya el aspecto más destacado por el autor para caracterizarlos. Eduardo «había estudiado las materias de enseñanza secundaria en la ciudad más cercana» y después de «terminar el curso de artes había pasado a hacer sus estudios profesionales en la capital». Producto de esta formación son los «ensayos literarios» y las «memorias geográficas» que el joven escribía sobre la parroquia en la que se desarrolla la obra y que reflejaban su profunda vinculación emocional con el entorno idílico en el que habitaba Rosaura. Ella, por su parte, también es presentada desde el inicio como un personaje cultivado, «con menos reglas, pero con más corazón, había escrito sus memorias». Pero su formación intelectual no era escolarizada. Esas memorias, según el narrador, «se reducían a pintar al natural lo que había producido su madre, por haber recibido lecciones de un religioso ilustrado, llamado padre Mora, a quien comisionara el libertador Bolívar para la fundación de las escuelas lancasterianas». Rosaura, entonces, «pintaba los tiernos sentimientos que esta madre así instruida sabía inspirar...». En la perspectiva de esta lectura alternativa de *La Emancipada*, el drama se desencadena, como no podía ser de otra manera, con el fallecimiento de la madre, cuyas tristes repercusiones ella relatará en sus memorias escritas:

Una semana después de haber sepultado a mi madre cuando todavía estaban mis ojos hinchados por las lágrimas, recogió mi padre todos mis libros, el papel, la pizarra, las plumas, la vihuela y los pinceles y formó un lío de todo esto, lo fue a depositar en el convento y volvió para decirme: Rosaura, ya tienes 12 años cumplidos; es necesario que desde hoy en adelante vivas con temor de Dios; es necesario enderezar tu educación, aunque ya el arbolito está torcido por la moda; tu madre era muy porfiada y con sus novelorías ha dañado todos los planes que yo tenía para hacerte una buena hija; yo quiero que te eduques para señora y esta educación empezará desde hoy⁴⁶.

Se despliega justamente aquí esa «otra» historia, la de la madre de Rosaura, cuya influencia educativa en la hija resultará determinante. Este elemento estará presente de manera sistemática en las críticas que el padre esgrime contra su hija. En medio de su ensañamiento, él no dudará en maldecir con las peores expresiones a quien fuera su esposa. También debido a la educación que recibió en su momento, la progenitora de Rosaura se había atrevido a desafiar el papel tradicional reservado a la mujer que, en palabras del padre, debía mantenerse porque provenía del tiempo de sus antepasados, de estirpe vizcaína y asturianos «puros». En este encadenamiento trágico de vidas femeninas, también estaba presente el mecanismo tradicional del matrimonio «arreglado», que había ayudado, en su momento, a resolver el destino adverso que le esperaba a la madre de la joven, de haber quedado soltera:

Porque tus abuelos (que Dios haya perdonado y tenga entre Santos) cometieron el desbarro de que un maldito fraile (perdóneme su corona), que vino a esa tontera de escuelas normales, hiciera leer malos libros a la muchacha. Con ese veneno se

⁴⁶ *Idem*, p. 90.

volvió respondona, murmuradora de los predicadores, enemiga de que se quemaran ramos benditos para aplacar la ira de Dios, y amiga de libros, papeles y palabras ociosas; de modo que nadie quiso casarse con ella en la ciudad, y con justa razón, porque ella en vez de hilar y cocinar, que es lo que deben saber las mujeres, le gustaba preguntar en dónde estaba Bolívar, quiénes se iban al congreso, qué decía La Gaceta, y guardaba como cosa de reliquia esos libros de Telémaco y no se qué otros extravagantes que le había dado ese fraile [...] Con que ya ves que si a una normalista como a tu madre la casaron sin que me conociera, a una dócil y obediente como tú se la ha de casar como a persona de valer⁴⁷.

En este punto la novela tiende lazos claros con la historia, al permitir la entrada de dos personajes históricos trascendentales: Bolívar y el padre Mora. Sabemos hoy que el fraile franciscano Sebastián Mora, figura de gran talla pero lamentablemente poco estudiada, estableció la primera escuela lancasteriana en Mérida y fundó los primeros normales con ese enfoque en Bogotá. Pasó luego al Departamento del Sur, actual Ecuador, alrededor de 1824, para encargarse de la implementación del modelo lancasteriano. No se ha encontrado aún evidencia de su presencia en la provincia de Loja, ni de la existencia en esa región del país de una escuela de esas características. Sin embargo, existen evidencias de que Loja recibió una atención especial en el aspecto educativo por parte del gobierno grancolombiano. No solo que terminó concentrando alrededor de 30 escuelas distribuidas de forma equilibrada en las principales localidades⁴⁸, sino que recibió el galardón de parte del Libertador por la creación del Colegio Bernardo Valdivieso⁴⁹. Siendo ésta la situación, no sería extraño que el fraile Mora hubiera impartido lecciones en Loja con la intención adicional de formar maestros, que era el campo principal de la misión que se le encomendó, con lo cual cobraría sentido el calificativo de «normalista» atribuido a la madre de Rosaura.

De otro lado, nos interesa destacar que la razón más visible de la censura del padre de Rosaura a la educación lancasteriana tiene que ver con el acceso autónomo que obtuvo la madre a la lectura de novelas —culpables de las «novelerías» que se achacaban a las mujeres— y de textos, polémicos en este caso, como los libros de Telémaco, que seguramente se refieren a la obra de Fenelón, popularizada extensamente en Europa por su visión crítica de la monarquía de Luis XIV, o *La Gaceta* colombiana, que informaba de los avances de la revolución grancolombiana, permitiéndole participar a la joven del clima político de la época. La posibilidad de que la escuela de primeras letras abriera caminos hacia un tipo de formación autodidacta cobra pleno sentido en este contexto. La lectura y la escritura significaban para las mujeres no solo acceso independiente al saber y al debate político, sino capacidad de traducir la construcción de memoria al código público de la escritura, todos éstos terrenos dominados por ideologías masculinas.

Pero en la relación de Rosaura y de su madre hay otro elemento adicional y muy significativo, que es la posibilidad de crear un mecanismo de transmisión informal del saber por la vía de una complicidad entre las dos, que se realiza en la

⁴⁷ *Idem*, pp. 96-97.

⁴⁸ El número total de escuelas del Departamento del Sur en NÚÑEZ, Jorge: «Inicios de la educación pública en el Ecuador...», *op. cit.*

⁴⁹ Véase el estudio introductorio de Fausto AGUIRRE en RIOFRÍO, M.: *La Emancipada*, Quito, Libresa, Colección Antares, 1992, *op. cit.*

privacidad de lo doméstico y de la relación filial entre madre e hija, sin que el padre pueda reprimirla. Éste es el verdadero fondo de la historia paralela que relata *La Emancipada*, historia cuya intensidad está solo sugerida en la novela, pero que al mismo tiempo expresa una realidad inocultable de las mujeres del siglo XIX, muchas de ellas vinculadas entre sí por cadenas generacionales que permitieron guardar y transmitir saberes y memorias condenadas al anonimato.

En el contraste descrito en la novela entre la educación de Eduardo y la de Rosaura está al descubierto el carácter privado e íntimo de las memorias que ella escribe, contrapuesto a los ensayos que redactaba el joven como producto de sus clases de Retórica, asignatura que le había preparado en el arte de manejar el discurso público a través de los cánones aristotélicos de la persuasión, la confirmación y la refutación. Se asiste aquí a un pronunciamiento sobre las diferencias de estatus entre la escritura pública y la privada, es decir, diferencias entre entramados discursivos que se construyen sobre las desigualdades de género. Cabe anotar que en medio de todo esto se percibe, sin embargo, un sutil alineamiento crítico del autor en contra del discurso retórico. Es tal vez desde allí que debe entenderse la advertencia con la que él prelude y califica su obra: «Nada inventamos: lo que vamos a referir es estrictamente histórico: en las copias al natural hemos procurado suavizar algún tanto lo grotesco o para que se lea con menor repugnancia. Daremos rapidez a la reflexión deteniéndonos muy poco en descripciones, retratos y reflexiones»⁵⁰.

Finalmente, en el transcurso de la historia el autor permite que Rosaura descalfique su propia escritura entretejida de cartas y memorias que, fatalmente, tienen como único interlocutor a su amado. Poco antes de cometer el suicidio, en el último escrito que dirige a Eduardo respondiendo a sus reprensiones moralistas, Rosaura suspende los relatos costumbristas que revelan su gran talento de escritora para reconocer que son solo «frivolidades de un libro de memorias del que no van a quedar ni las cenizas». Esta autonegación, producto de la superposición de la voz masculina en sus cartas, marca la muerte de su escritura y la suya propia⁵¹. Sin embargo, y de manera paradójica, a través de la reproducción sistemática del testimonio epistolar de Rosaura, el autor devuelve esa escritura a la vida, tal vez en un intento de redención.

En la escritura de sus memorias Rosaura, en realidad, restablece la relación con su madre fallecida y con ello reconstruye su propia genealogía, la que remite no a la stirpe de su padre y a las costumbres inamovibles que rigen la vida de su comarca, sino al momento fundacional de un destino individual, que es el que traza la madre para sí misma y para su hija, cuando decide emancipar su pensamiento y enfrenar las tradiciones e instituciones establecidas, lo que de alguna manera las coloca a ambas también al margen de la comunidad. En esta perspectiva, Rosaura y su madre podrían ser consideradas como unos primeros sujetos modernos, librados

⁵⁰ Esta introducción no aparece sino en la edición de *La Emancipada* que hemos usado para nuestro análisis de la narrativa. *Idem*.

⁵¹ En su excelente y ya clásico estudio sobre el papel de la novela ecuatoriana en la construcción de la nación, Fernando Balseca encuentra que el autor de *La Emancipada* traiciona a su personaje femenino: «Para hacer hablar a la nación fue necesario entregarle la palabra a una mujer y quitársela después de haberla pervertido», en BALSECA, F.: «En busca de nuevas regiones: la nación y la narrativa ecuatoriana», *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, Quito, n.º 8 (1996), p. 160.

a su suerte en el horizonte de una modernidad liberal incierta para las mujeres. Excluidas de la «ciudadanía» que se construía en la esfera teóricamente integrada de lo público, su único horizonte es la soledad y eventualmente el suicidio.

El entorno histórico del autor

Los puntos de contacto entre Miguel Riofrío y su obra son muy significativos. Señalaremos solo algunos que explican la perspectiva social que sobresale en la historia. Riofrío nace en Malacatos, localidad rural de la provincia de Loja, cuando todavía no habían empezado las campañas libertadoras para la Emancipación. Poco antes de la creación de la República el pueblo contaba con cuatro escuelas, número especialmente elevado para una sola localidad cantonal. El estatus educativo que tuvo Loja se destacó aún más con la existencia del Colegio Bernardo Valdivieso, en el que Miguel Riofrío cursó su educación elemental y secundaria. Es decir, que la infancia de Riofrío y su formación escolar transcurrieron en una zona emblemática para la historia bolivariana y en una época anterior a la constitución del Ecuador como República independiente en 1830.

La referencia a la etapa grancolombiana tiene un gran valor simbólico como momento fundacional de las reformas sociales que se verán menoscabadas en la República. Como lo hemos sugerido ya, creemos que al igual que sus protagonistas, Miguel Riofrío demuestra un fuerte vínculo, en términos de su experiencia vital e intelectual, con la gran efervescencia que se observó en la época grancolombiana hacia los cambios sociales y educativos encarnados en la reforma lancasteriana, que aparece retratada en la novela como un movimiento de alcances sociales y políticos. Este clima se sugiere en una de las escenas mejor logradas de la novela, que describe el tenso diálogo que mantiene un amigo de Eduardo con el cura que oficiará el matrimonio arreglado por el padre de Rosaura:

— Señor cura —le dije yo—, el asunto es grave y si me permitiera le haría algunas reflexiones.

— ¿Qué reflexiones son esas? —me respondió sin mirarme y con la vista fija en los que empezaban a bailar.

— La primera es que las hijas no son esclavas ni de sus padres ni de los curas.

— ¿Y es un pascasio⁵² lancasteriano quien ha de venir a enseñarme?

— Sí Señor, un pascasio lancasteriano, tiene derecho para decir a un señor cura que si en verdad somos cristianos, debemos ser sustancialmente distintos de aquellos pueblos, en que la mujer es entregada como mercancía a los caprichos de un dueño, a quien sirve de utilidad o de entretenimiento, más no de esposa...⁵³.

Pero el hecho que mejor permite identificar el pensamiento social de Riofrío⁵⁴ es su relación con la Sociedad Democrática Miguel de Santiago, de la cual fue

⁵² Término otorgado al estudiante que se ausenta en las fiestas de pascua.

⁵³ RIOFRÍO, M.: *La Emancipada...*, op. cit., p. 94.

⁵⁴ Guardando semejanzas con la historia del joven protagonista de *La Emancipada*, Riofrío viaja a la capital, Quito, para ingresar al Convictorio de San Fernando, institución que en esas fechas estaba experimentando una reforma educativa de signo antiescolástico impulsada por el Presidente Vicente Rocafuerte, que significó la introducción en el *pensum* de la filosofía escocesa. Ver TOBAR DONOSO, J.: «La instrucción pública de 1830 a 1930...», op. cit., p. 282.

fundador. Esta organización, inaugurada el 31 de enero de 1852, estaba integrada por un grupo de jóvenes entusiastas de la revolución marcista y opositores acérrimos del presidente Flores, a quien criticaban por su actitud tiránica, conservadora y promonárquica⁵⁵. No es casualidad, entonces, que el drama de *La Emancipada* se desarrolle en 1841, en el transcurso de la primera administración floreana, reflejando toda la crudeza de la situación social reinante y del militarismo despótico de Flores, a quien la novela interpela a través del recurso simbólico del libro de Fenelón, cuyo carácter antimonárquico hemos ya mencionado. La Sociedad Miguel de Santiago se caracterizaba por combinar la doble misión de cultivar el arte y la política, entendida en el sentido del «interés por la Constitución y los principales elementos del Derecho Público» y bajo el lema de «Libertad, Igualdad y Fraternidad». El historiador Juan Maiguashca ve en los marcistas los portadores de una profunda vocación democrática y de un deseo sincero por llevar a la práctica el principio de la igualdad. En este contexto, la educación popular —pensada además como mecanismo para moderar la anarquía de las masas—, aparece como una prioridad para la integración nacional y para la superación de una situación de desigualdad social que, según los marcistas, debía resolverse con la eliminación de los lazos de dominación que recaían sobre negros, indígenas y pobres⁵⁶. Creemos no equivocarnos al señalar que la influencia de este horizonte discursivo está presente en *La Emancipada*, a través de su «pintura» crítica de las estructuras sociales y de la situación de subalternidad y opresión que une a Rosaura con los indígenas. No de manera gratuita, el último párrafo de la novela está destinado a revelar que, al final, solo ellos se prestaron a la penosa tarea de sepultarla, en un lugar anodino, como correspondía a los suicidas. Todas estas características obligan a revisar la relación que se le ha asignado a la obra con el género romántico. En realidad *La Emancipada* se desenvuelve dentro de un temprano realismo, como lo ha señalado Flor María Rodríguez-Arenas⁵⁷.

La insistencia que hacemos en la vinculación de Riofrío con la etapa pre-nacional se conecta también con el intento de demostrar que su obra y su trayectoria intelectual no pueden ser entendidas únicamente como parte de los esfuerzos de construcción de las ficciones nacionales que unían a la mayoría de intelectuales del siglo XIX. En realidad, su biografía —y como hemos visto, su novela— revela también experiencias de desarraigo. Crece en una región fronteriza que tiene una relación más dinámica y antigua con el norte del Perú que con la capital del país. Siendo hijo natural, no llega a obtener el reconocimiento de su padre, sino de su madre, de quien vive aislado por los prejuicios que demuestran hacia ella los parientes de su esposo. Pese a que ocupa importantes cargos públicos como educador, funcionario o representante ante la legislatura, pasa gran parte de su vida fuera del país, sea como exilado o como diplomático. Decide residir en Lima y es allí donde

⁵⁵ Archivo Biblioteca del Banco Central del Ecuador, Fondo Jijón, *Discursos pronunciados por los miembros de la Sociedad de la Ilustración, de la Escuela Democrática de Miguel de Santiago y la Sociedad Hipocrática*, 6-III-1953.

⁵⁶ MAIGUASHCA, Juan: «La dialéctica de la igualdad, 1845-1875», en BUSCHGES, Christian; BUSTOS, Guillermo y KALTEMEIER, Olaf (eds.): *Etnicidad y poder en los países andinos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Universidad de Bielefeld/Corporación Editora Nacional, 2007, pp. 379-382.

⁵⁷ RODRÍGUEZ-ARENAS, Flor María: estudio introductorio de *La Emancipada*, Buenos Aires, Stockcero, 2005.

forma una familia y muere. No se puede desconocer que en la pérdida de vínculos con la nación se advierte un paralelismo entre las vidas de Riofrío y el drama de los personajes femeninos de su novela. Hay que señalar, además, que el escenario político en el que Riofrío escribe su novela está profundamente marcado por la experiencia de disolución nacional del año 59 y por el advenimiento al poder del conservador Gabriel García Moreno (1861-1865/1869-1875), quien enviará al escritor al exilio.

El camino sin salidas de las mujeres letradas

Según Mary Louise Pratt, la apertura hacia las mujeres que genera la irrupción de las ideologías igualitarias liberales decimonónicas en América Latina puso en jaque al poder patriarcal y obligó a replantear la subordinación femenina en el contexto republicano, con todas las contradicciones o inestabilidades que ello implicaba⁵⁸. La historia de *La Emancipada* constituye una suerte de metáfora de este proceso para el caso del Ecuador republicano. Personajes femeninos que desafiando los roles socialmente asignados se van construyendo como sujetos en el clima de apertura de la reforma educativa republicana, y proyectan al mismo tiempo una manera alternativa de vivir la modernidad política, terminan siendo liquidados por estructuras sociales y mentales que expresan formas conservadoras de vivir el republicanismo, cada vez más visibles en el panorama político del Ecuador conforme avanza el siglo XIX.

El Ecuador vivió estas experiencias de transgresión femenina y de represión de las mismas a través del protagonismo histórico de dos figuras descollantes que conmocionaron el clima social, intelectual y político de la primera mitad del siglo XIX. Se trataba de Manuela Sáenz, la conocida «libertadora del libertador», figura de primera talla en el proceso independentista, que terminó en el exilio por orden del presidente Rocafuerte; y de Dolores Ventimilla de Galindo, poetisa quiteña cuyo comportamiento social irreverente y la osadía de irrumpir en el espacio público a través de la producción literaria y de la denuncia política, le valió un rechazo social de tal magnitud que la llevó al suicidio⁵⁹. Ambos personajes forman hoy parte de la galería de mujeres rebeldes e incomprensidas que habitan en un imaginario nacional que ha disuelto la verdadera trascendencia de sus respectivos quehaceres históricos en la heroización mitificadora de sus acciones.

Carmen Mc Evoy precisa las características del tipo de reforma educativa que emprendió el republicanismo hispanoamericano cuando abandonó su vertiente revolucionaria. Rocafuerte, por ejemplo, situado en esta línea en su edad madura, habría intentado formar una aristocracia masculina nativa, educada y con autonomía

⁵⁸ PRATT, Mary Louise: «Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la Nación», en GONZÁLEZ STEPHAN, B. et al. (comp.): *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1995, p. 265.

⁵⁹ Ver FALCONI, Diego: «Dolores Veintimilla: la nación desde la literatura y el género» (inédito). Desde los estudios literarios y la perspectiva de género este autor aporta nuevas claves para la comprensión del personaje. En su opinión, la intelectualidad de la época logró sepultar la voz «textual» de Dolores por atreverse a desafiar la propia estructura del Estado, denunciando públicamente la injusticia cometida contra un indígena, ajusticiado por parricida.

—parte de ello fue la reforma del Convictorio de San Fernando— que sirviera para moderar la acción de los principios democráticos del republicanismo liberal. El presidente no dudó en ejercer la más dura represión contra sectores que él consideraba «anárquicos», dentro de los que se encontraban figuras como la de Manuela Sáenz⁶⁰.

Este fenómeno, que Mc Evoy llama de masculinización de la política, llegó a extremos inauditos en el Ecuador de mediados de siglo, asociado al surgimiento de un pensamiento político conservador que generó discursos que resignificaban y fortalecían la situación de subordinación social de las mujeres y sus desigualdades con los hombres. En este marco se justificaron tanto los esfuerzos por escolarizarlas, como los discursos dirigidos a fomentar su confinamiento al ámbito familiar y a recuperar su papel de educadoras morales de la infancia republicana, proyecto que se destaca en la obra *La escuela doméstica* del intelectual ecuatoriano Juan León Mera⁶¹. Pero, no fueron solo políticas de invisibilización las que se aplicaron sobre mujeres que osaron expresarse con voz propia, sino de condena. Esta situación se encarnó con especial dramatismo en el caso de Dolores Veintimilla de Galindo y en las representaciones que se entretajeron en torno a su desenlace final. En un acto de conversión de la «invisibilidad» en «criminalización», la «memoria oficial» que se configuró en ese momento en torno a la vida y a la trayectoria literaria de Dolores se redujo a un párrafo del acápite de Causas Criminales incluido en el informe que el gobernador de Cuenca, Miguel Valdivieso, presentó a la Legislatura en 1857 y que describe lo ocurrido de la siguiente manera:

Es un hecho indudable el desarrollo de la civilización en esta provincia, el progreso y adelantamiento diario de las luces; más no por esto disminuye el número de delitos de la estadística del crimen. Entre los que se han perpetrado en este año, figura uno que rara vez tiene lugar entre nosotros: el suicidio de la señora Dolores Veintimilla de Galindo, natural de Quito. Dotada de una sensibilidad poco común y de una imaginación ardiente, pudo ser en la sociedad ecuatoriana una madre modelo de amor y de ternura para con sus hijos, y una esposa solícita por la tranquila conservación de su marido en los países remotos en que estaba a tiempo del suicidio; pero parece que extraviada por la lectura de algunos romances perniciosos y nutrido su espíritu con un alimento puramente novelesco, vio disiparse sobre la tierra las ilusiones de su fantasía y se envenenó, creyendo hallar reposo en la oscuridad de los sepulcros. El hecho fue una campanada que resonó en toda la provincia de mi mando, y especialmente en el corazón delicado de la esposa y de la madre y en la inflexible razón de las autoridades públicas...⁶².

Las representaciones de los intelectuales decimonónicos impusieron límites inimaginables a la intelectualidad de la mujer letrada, tornando su inteligencia en «imaginación febril» que tarde o temprano la conduciría, según sus presagios, a la «demencia». De otro lado, el camino autodidacta que emprendieron ciertas

⁶⁰ Mc EVOY, Carmen: «De la república utópica a la república práctica: intelectuales y artesanos en la forja de una cultura política en el área andina (1806-1878)», en *Historia de América Andina. Creación de las Repúblicas y formación de la Nación*, vol. 5, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2003, p. 363.

⁶¹ LEÓN MERA, Juan: *La Escuela Doméstica*, Madrid, 1908.

⁶² En *Informe... al Ministerio del Interior en 1857, op. cit.*

mujeres fue constreñido paulatinamente por ideologías masculinas que se encargaron de polarizar las diferencias de género a medida que enfatizaban en la concepción del hogar como espacio natural de la mujer. Como expresión del empeño en no querer devolver a Dolores Veintimilla su verdadero lugar en la historia, su memoria fue utilizada más tarde como símbolo del desenlace trágico que les esperaba a las mujeres que se atrevían a cruzar la frontera de su lugar «natural»: la «escuela doméstica», en la que la maestra debía ser la madre, y el Catecismo, el único libro realmente indispensable de lectura⁶³. La repentina evocación que los intelectuales conservadores hicieron de la poetisa en la década de 1880 constituye al parecer una respuesta a publicaciones aparecidas en el extranjero, en las que indirectamente se responsabilizaba del suicidio a la sociedad cuencana. En sus reseñas biográficas sobre Dolores, esos intelectuales expusieron su creencia de que la lectura de novelas trazaba para las mujeres un camino de perdición: «Las novelas —decían— hicieron suicida a Dolores Veintimilla, una de las víctimas de esa literatura corruptora e infame, oscuro y tenaz enemigo de la familia y escándalo para las almas honradas»⁶⁴.

Entre Dolores y los personajes femeninos de *La Emancipada* hay grandes paralelismos. Enfrentan, como hemos visto, el orden constituido y manifiestan una especial sensibilidad por la justicia social que, en ambos casos, tiene que ver con la defensa de los indígenas, subalternizados como ellas y excluidos también del proyecto nacional republicano. Al mismo tiempo, aparecen como librepensadoras, incursionando en los terrenos prohibidos de un pensamiento religioso no oficial que desafía los dogmas de la Iglesia. Por eso los primeros ataques que reciben provienen fundamentalmente de sectores católicos. Efectivamente, Dolores saltó al escenario público cuando escribió en defensa de un indígena acusado de parricidio que fue ajusticiado en la plaza pública de Cuenca. Su alegato al «gran todo», como fuente sobrenatural de justicia, despertó la reacción de los sectores católicos que decidieron enfrentar semejante herejía denigrando a la poetisa en su condición de

⁶³ Juan León Mera pensaba que bastaba con el Catecismo y el buen ejemplo paterno para preparar «ciudadanos y patriotas, libres y honrados». También a través del Catecismo la madre podía formar «mujeres fuertes». «Solo este pequeño libro —decía— 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 piensa...», en LEÓN MERA, Juan: *La Escuela Doméstica...*, op. cit., pp. 20-21. Ver las reflexiones de Ana María Goetschel y Milton Luna sobre *La Escuela Doméstica* en GOETSCHER, Ana María: *La Educación de las mujeres...*, op. cit., pp. 55-57, así como LUNA TAMAYO, Milton: «La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo XX», en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M.: *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina...*, op. cit., pp. 127-143.

⁶⁴ Se dedica al tema de Dolores Veintimilla el número 4 de la *Revista Literaria el Progreso*, de abril de 1885, publicada en Cuenca, Ecuador. Colaboraron Remigio Crespo Toral, Carlos R. Tobar, Juan León Mera, Julio Calcano y Miguel Moreno. El incremento de un tipo de lectura realizada al margen de los cauces institucionales de la escuela y de la familia llegó a poner en jaque la hegemonía del republicanismo católico en la segunda mitad del siglo XIX, en la medida que facilitaba a las nuevas generaciones el acceso a contenidos demasiado liberales que empezaban a modelar conductas. En un folleto publicado en 1891, *La lectura de novelas*, dedicado a jóvenes y señoritas, el presbítero Alejandro Mateus recomendaba a las jóvenes tomar precauciones tanto contra las malas lecturas que les impedían cumplir con los destinos que Dios les había asignado en el mundo, como contra los libros y periódicos impíos, que provocaban un debilitamiento de su fe.

mujer⁶⁵. Rosaura y su madre manifestaban también este tipo de religiosidad más espiritual y de claro contenido social, centrada en torno a la idea de que dios era un «espíritu» bueno, «amigo de los pobres» y enemigo «de los soberbios... que maltratan a sus prójimos»⁶⁶.

Concluimos señalando que *La Emancipada* y Dolores compartieron, finalmente, un mismo destino final que se representó en el imaginario de la época no como manifestación de un acto autónomo y trascendente, sino como pago expiatorio de la deuda moral que adquirieron con una sociedad que les reclamó el quebrantamiento del orden patriarcal.

⁶⁵ La utilización ideológica que hace Mera del personaje de Dolores como antítesis de la mujer correcta es analizada a profundidad por FALCONI, Diego: «Dolores Veintimilla: la nación...», *op. cit.* Además, su estudio permite corroborar las semejanzas entre Dolores y Rosaura en cuestiones como su posición crítica frente a la sociedad de la época, las representaciones divergentes sobre lo religioso y la reivindicación de los indígenas. Más acerca de la vida y producción literaria de la poetisa en LOZA, Renata: *Dolores Veintimilla de Galindo, poesía y subjetividad femenina en el siglo XIX*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala/CEN, 2006.

⁶⁶ RIOFRÍO, M.: *La Emancipada...*, *op. cit.*, p. 123.