

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Historia**

Maestría de Investigación en Historia

**La política educativa del primer velasquismo respecto al sistema de  
coeducación heredado del liberalismo 1898-1938**

Evelyn Edita Moreno Saritama

Tutor: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2025





## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Evelyn Edita Moreno Saritama, autora del trabajo intitulado “La política educativa del primer velasquismo respecto al sistema de coeducación heredado del liberalismo 1898-1938”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Historia en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

25 de junio de 2025

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Esta tesis examina la implementación de la educación laica y coeducativa para mujeres en Ecuador durante los periodos liberal y velasquista, entre los años 1898-1938, y analiza cómo estas transformaciones impactaron la participación femenina en las instituciones educativas. El acceso de mujeres a la educación, política implantada por el liberalismo, fue un paso significativo hacia la igualdad de oportunidades. Este acceso permitió que las mujeres comenzaran a integrar el sistema educativo de manera paulatina.

La hipótesis sugiere que, aunque la coeducación promovida por el liberalismo y formalizada bajo el velasquismo no fue concebida exclusivamente para la emancipación femenina, sí facilitó la inclusión de las mujeres en la esfera educativa, sentando las bases para su participación en el modelo de modernización estatal y en el proyecto agroexportador del país.

Desde el punto de vista metodológico, se realizó un análisis documental y de archivo, revisando informes educativos, registros de matrícula y currículos de instituciones clave como el Instituto Nacional “Mejía”, primera institución coeducativa del país. También se aplicaron enfoques críticos desde la perspectiva de género para entender cómo la educación, aunque no desafiaba completamente las estructuras sociales, abrió un espacio para la inclusión femenina en esferas que fueron exclusivas para hombres.

Los resultados indican que, aunque la coeducación fue un avance para los derechos de las mujeres, también jugó un papel importante en la implementación de los roles de género, permitiendo a las mujeres acceder a nuevas oportunidades, pero dentro de los márgenes establecidos por la sociedad.

A pesar de las limitaciones, propias del contexto de la época, las mujeres aprovecharon estas oportunidades para desarrollar espacios que permitieron consolidar los derechos conseguidos, participando en clubes y creando escuelas de oficios, lo que subrayó su capacidad de adaptación y su creciente presencia en el ámbito educativo

Palabras clave: coeducación, liberalismo, velasquismo, educación laica, género



A mi familia por ser el pilar que me sostiene cuando el mundo tambalea, por ser la alegría constante y la sonrisa sincera. A Oswaldo, Luchita y Raquel porque siempre los recuerdo desde sus letras y lucha.



## Agradecimientos

Agradezco de manera fundamental a Nicolas mi reparador de sueños. Por ser paciente en mis ausencias, por brindarme su alegría, su ternura y vitalidad a lo largo de estos ocho años. Gracias por transformar mi vida, por las contradicciones, las certezas, el tiempo y las sonrisas. A Juan Francisco mi compañero en este camino, te agradezco por siempre apoyarme, por acompañarme, enseñarme y brindarme tu amor y confianza.

A mi madre Cristela, muchas gracias por tu infinito amor, por siempre estar conmigo y apoyar cada sueño y proyecto junto con mi papi.

A Cami, porque a pesar de la distancia el cariño, la hermandad y la ternura sigue siendo parte de esta amistad, un sostén que nos mantiene unidas.

A John, porque me brindó su apoyo para conseguir este sueño. A Anita y Belén mis estimadas compañeras, les agradezco por su amistad, cariño y compañía en nuestra travesía.

Al Instituto Nacional Mejía, por abrirme sus puertas y su archivo, por permitirme recabar cada detalle para mi investigación y sentirme como en casa. Gracias a Gabriel Collaguazo, secretario de la institución, por su paciencia, conversaciones y entereza en ayudarme a investigar sobre la coeducación en el plantel.

A mi querida profesora Galaxis Borja, un extraordinario ser humano que me ha brindado su apoyo desde el inicio de la maestría hasta poder culminarla. A la profe Rosemarie Terán, gracias por abrirme la puerta a este maravilloso tema de investigación y compartir su conocimiento y experiencia; sin ellas este proyecto no se hubiese realizado.

Asimismo, a todos mis profesores de la Maestría de Investigación en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, gracias por sus conocimientos, por su tiempo y dedicación. Y a toda la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por haberme permitido estudiar esta maestría; estoy agradecida de por vida.



## Tabla de contenidos

Tablas .....	13
Introducción.....	15
Capítulo primero: El modelo liberal de coeducación .....	26
1.    La Tensión entre el laicismo liberal y el clericalismo.....	27
2.    El proceso de creación de la coeducación laica y los debates entre la iglesia, sociedad y el Estado liberal en Ecuador .....	31
2.1. El proceso de secularización educativa: de la resistencia clerical a la creación de instituciones laicas.....	31
2.2. Establecimiento de la educación laica para mujeres: proceso y su importancia social en escuelas.....	27
2.3. La educación femenina en la Revolución Liberal Ecuatoriana: inclusión, control y la influencia clerical .....	39
3.    La coeducación dentro de las instituciones educativas que adoptaron este modelo: el caso del Instituto Nacional Mejía.....	48
3.1. Contexto general del Instituto Nacional Mejía de Quito.....	49
3.2. Plan de estudio, mallas y matrícula .....	54
3.2.1. Plan de estudios del Instituto Nacional Mejía: entre la modernización liberal y estructuras tradicionales en la educación .....	54
3.3. Matriculación y participación femenina.....	59
3.4. De marginadas a organizadas, la influencia política y el rol de los primeros clubes.....	63
Capítulo segundo: La crisis de la coeducación durante el velasquismo.....	65
1.    Educación, género y poder: las políticas educativas velasquistas para las mujeres. ....	66
1.1. El primer velasquismo.....	65
1.2. Velasquismo y su enfoque educativo .....	67
1.3. Del liberalismo al velasquismo: diferencias en el enfoque educativo.....	71
2.    El proyecto de feminización de la educación impulsado por el velasquismo ..	72
2.1. Transformación del sistema educativo en el velasquismo .....	73
2.2. El papel de la iglesia y sectores conservadores en la feminización de la educación .....	75

2.3. Instituciones femeninas y la profesionalización de las mujeres.....	78
2.4. Feminización de la educación en el velasquismo: impacto y legado patriarcal.....	80
3. La polémica ideológica sobre la coeducación.....	81
3.1. Coeducación bajo el liberalismo .....	82
3.2. La postura del gobierno de Velasco Ibarra.....	83
3.3. Conflictos ideológicos en torno a la coeducación.....	86
3.4. Disputa ideológica sobre la coeducación: el velasquismo y su impacto en la coeducación.....	88
Conclusiones.....	91
Bibliografía.....	95

## Tablas

Tabla 1. Primer plan de estudios del Instituto Nacional Mejía .....	55
Tabla 2. Malla curricular del ciclo regular del Instituto Nacional Mejía 1913-1914.....	56
Tabla 3. Malla curricular del curso especial de contabilidad del Instituto Nacional Mejía 1923-1924.....	57
Tabla 4. Malla curricular de educación comercial en el Instituto Nacional Mejía 1929-1930 .....	57
Tabla 5. Malla de educación del curso de Radiotelegrafía en el Instituto Nacional Mejía 1937-1938.....	58
Tabla 6. Número de alumnos matriculados en el Instituto Nacional Mejía desde su fundación .....	59
Tabla 7. Alumnas matriculadas en el Instituto Nacional Mejía y otros colegios particulares (1897-1911) .....	60
Tabla 8. Alumnas matriculadas en el Instituto Nacional Mejía (1912-1938) .....	60
Tabla 9. Porcentaje de participación femenina en el Instituto Nacional Mejía.....	61
Tabla 10. Porcentaje de participación femenina en el Instituto Nacional Mejía.....	61



## Introducción

El interés sobre esta investigación surge a partir de la revisión del Informe de Instrucción Pública de 1934, donde se aborda un conflicto de carácter disciplinar en el Colegio Vicente Rocafuerte de Guayaquil. El informe revela las tensiones que la coeducación generó en la institución en un momento en que la política educativa velasquista comenzaba a tomar forma. Este primer acercamiento planteó interrogantes sobre la implementación de la coeducación durante el periodo liberal y cómo esta se enfrentó, aunque no de forma abrupta, el modelo que el velasquismo pretendía instaurar. Este choque de enfoques revela la complejidad de los procesos históricos que definieron la participación de las mujeres en la educación ecuatoriana y permite comprender mejor la manera en que los discursos de modernización y tradición se entrelazaron para moldear la realidad social y educativa del país.

A través del estudio de caso del Instituto Nacional Mejía de Quito, esta investigación explora la aplicación del modelo de coeducación propuesto por el gobierno liberal. La coeducación fue una modalidad de educación mixta, que proponía reunir en una misma institución educativa a hombres y mujeres con el fin de favorecer un “encuentro natural” entre ambos sexos, en lo posible desde la primera infancia.<sup>1</sup> La tesis aborda aspectos como las estructuras curriculares, las tasas de matrícula, la permanencia y el egresamiento de estudiantes, la distribución del profesorado y el uso de espacios comunes. Estos elementos son fundamentales para identificar cómo la coeducación, a pesar de ser un avance de derechos para la mujer durante el liberalismo, no se tradujo necesariamente en una real emancipación para las mujeres. Los datos y registros históricos evidencian que, en muchos aspectos, la estructura educativa siguió marcada por la masculinidad y, en lugar de romper con las jerarquías de género, reforzó la idea de que el rol de la mujer debía estar subordinado a los valores y necesidades del proyecto estatal. Este carácter funcional del modelo coeducativo ha permitido también mirar el conjunto de la educación laica de forma crítica e identificar sus limitaciones.

El liberalismo permitió que las mujeres accedieran a espacios de educación que anteriormente les estaban vedados, marcando un cambio significativo respecto a las

---

<sup>1</sup> La autora también señala que la coeducación se practicaba en Estados Unidos. Ana María Goetschel, “La separación de los sexos: educación y relaciones de género”, *Íconos: Revista de Ciencias Sociales* 16 (2017): 126, <http://hdl.handle.net/10469/2175>.

restricciones del periodo anterior. Sin embargo, es importante señalar que estas oportunidades educativas no estuvieron abiertas de manera indiscriminada a todas las mujeres, sino que se limitaron a aquellas que podían contribuir a los objetivos del proyecto estatal liberal. La inclusión femenina se configuró no solo como un derecho, sino también como un mecanismo que reforzaría la estructura administrativa y los valores que el Estado buscaba consolidar. De esta manera, la educación de la mujer fue instrumentalizada para servir a los intereses de un modelo de desarrollo dentro de un discurso de modernización.

Este proceso de inclusión desigual puso en evidencia las tensiones entre el impulso de progreso que el liberalismo proclamaba y la persistencia de las tradiciones que continuaban limitando la participación plena de las mujeres. Aunque se crearon espacios de acceso a la educación, estos no representaron un avance en la igualdad de género, pues la formación recibida por las mujeres estaba orientada a cumplir funciones dentro de un sistema que mantenía las jerarquías de clase y género. La oferta educativa para las mujeres estaba centrada en áreas consideradas como compatibles con el “rol femenino”, como la enseñanza, el cuidado y las labores domésticas, lo que limitaba su capacidad para participar en otros campos.

Por otra parte, el velasquismo lejos de profundizar los derechos en la educación femenina, se nutrió de una ideología influenciada por la Regeneración colombiana y el pensamiento de la Iglesia, adoptando una postura que confrontó la secularización de la educación ecuatoriana. Este enfoque reafirmaba los roles tradicionales de las mujeres y, en muchos casos, reintroducía valores conservadores que desafiaban las ideas de modernización surgidas durante el periodo liberal. En lugar de promover una continuidad en la coeducación, el velasquismo se propuso dismantelar este sistema, creando nuevos colegios de enseñanza secundaria exclusivos para mujeres que reflejaban su ideología y redefinían el sentido de la educación femenina en función de un ideal doméstico y maternal.

Uno de los aspectos más significativos de esta etapa fue la introducción de currículos que, en lugar de impulsar a las mujeres hacia una igualdad educativa, reforzaron su papel dentro del ámbito doméstico y de cuidados. Asignaturas como la puericultura, la economía doméstica y la enseñanza de labores manuales comenzaron a formar parte esencial de las mallas educativas en estos colegios, evidenciando un claro intento de moldear a las mujeres para que cumplieran con los roles que se esperaban de ellas dentro del modelo familiar y social que el Estado velasquista pretendía consolidar.

La educación, entonces, no se concebía como un espacio de emancipación, sino como un medio para asegurar que las mujeres asumieran los deberes que se les asignaban dentro de un sistema que valoraba la obediencia, la sumisión y la dedicación al hogar.

El proceso de redefinición de la educación femenina, bajo el velasquismo, no significó un retroceso absoluto, sino más bien fue una formalización y ajuste de las limitaciones presentes en el periodo liberal. Permitió cierta participación de las mujeres en la vida pública y laboral, pero enmarcada en los estrictos confines de un proyecto estatal que mantenía la autoridad masculina y reproducía estructuras de control y subordinación. Al institucionalizar estos valores a través de la educación, el velasquismo aseguró que las mujeres recibieran una formación que las preparara para contribuir al desarrollo del país, pero siempre dentro de los límites establecidos por una mirada conservadora.

La importancia de analizar este aspecto radica en entender cómo el velasquismo utilizó la educación como un medio para perpetuar un modelo conservador, garantizando que la presencia femenina se mantuviera en ámbitos compatibles con los valores tradicionales y conservadores que definieron su propuesta ideológica. En este periodo histórico se ofrece una oportunidad para reflexionar sobre cómo la educación, aun considerándose un avance en derechos, se convierte en un instrumento de control y cómo, a través de la definición de currículos y espacios educativos, se legitiman ciertas formas de entender el rol de la mujer en la sociedad.

El interés de esta investigación es desentrañar cómo estos procesos influyeron en la formación social del Ecuador y, al mismo tiempo, comprender las estrategias de resistencia y negociación que las mujeres desarrollaron en estos contextos. La coeducación y el acceso a la educación laica se convirtieron en un espacio donde se manifestaron las tensiones ideológicas y de poder, y donde las mujeres encontraron formas de desafiar y redefinir su papel en la sociedad, a pesar de las restricciones impuestas. Las mujeres, al enfrentarse a un sistema que las colocaba en una posición de subordinación, desarrollaron formas sutiles de resistencia y negociación, utilizando la educación como un medio para cuestionar y redefinir las expectativas impuestas sobre ellas.

La historia de la educación laica y coeducativa para las mujeres en Ecuador, especialmente durante el liberalismo y el velasquismo, permite reflexionar sobre cómo los procesos de inclusión, aunque presentados como avances, pueden funcionar simultáneamente como mecanismos de control y perpetuación de las estructuras de poder.

La experiencia ecuatoriana es un ejemplo de cómo la lucha por la inclusión y la igualdad es un proceso complejo y contradictorio, en el que las mujeres tuvieron que navegar y negociar en un sistema que seguía anclado en valores y estructuras que delimitaban su participación plena y su emancipación real.

### **Importancia académica del tema**

El análisis sobre la implementación de la educación laica y coeducativa para las mujeres en Ecuador, y su desarrollo durante el velasquismo, permite reflexionar sobre el impacto del liberalismo en el progreso de los derechos y oportunidades para las mujeres, especialmente en el ámbito educativo. El liberalismo jugó un papel importante en la inclusión de las mujeres en la educación, al ofrecerles mayores oportunidades en un contexto de modernización estatal.

Este proceso de educación laica y coeducativa permitió que las mujeres, por primera vez, accedieran a un sistema educativo que las integraba junto a los hombres, lo que representó un paso significativo en términos de igualdad de género. Aunque la inclusión no fue universal, debido a las limitaciones propias del contexto social y cultural de la época, este avance representó una mejora significativa respecto a la exclusión educativa que prevaleció antes. El liberalismo ofreció la posibilidad de que las mujeres pudieran desarrollar habilidades y acceder a nuevas esferas de participación social, lo cual, en el contexto de la época, representó un impulso destacado en el reconocimiento de su derecho a la educación.

Este estudio destaca la importancia de comprender la coeducación como un fenómeno relevante en la historia de la educación femenina en Ecuador, un aspecto que ha sido poco explorado en la historiografía ecuatoriana. A pesar de que los estudios previos se han enfocado principalmente en los avances del liberalismo, el análisis de la coeducación ofrece una visión de cómo las tensiones entre inclusión y exclusión, emancipación y control, se desarrollaron dentro de este proceso. En este sentido, la educación laica y coeducativa no solo representó un avance hacia la igualdad, sino que también, representó un espacio donde se disputó la participación femenina en la sociedad ecuatoriana.

Finalmente, esta investigación aporta una comprensión más profunda de cómo el liberalismo y el velasquismo, lejos de ser períodos opuestos, presentaron continuidades y rupturas que marcaron el trascurso de la educación femenina en Ecuador. El velasquismo,

al retomar elementos del liberalismo, contribuyó a formalizar y adaptar la participación de las mujeres dentro de un modelo que buscaba conciliar la modernización con la reafirmación de ciertos roles tradicionales. Este análisis permite una apreciación más completa de cómo la educación fue un campo de disputa donde se buscaba transformar las normas establecidas de la época bajo los ideales liberales.

### **Referentes teóricos y críticos para el debate de la educación femenina en el liberalismo y velasquismo ecuatoriano**

La historiadora Ana María Goetschel investiga la educación laica femenina en Quito durante la primera mitad del siglo XX, profundizando en el fenómeno de la coeducación liberal, la incorporación de la mujer y la adopción de nuevas pedagogías. Según Goetschel, la cuestión de la coeducación liberal fue uno de los temas más polémicos entre liberales y conservadores. La tensión aumentó debido a que la Iglesia no consideraba adecuada esta práctica educativa. En 1897, los liberales implementaron el principio de coeducación en el Colegio Mejía y en los institutos normalistas Manuela Cañizares y Juan Montalvo, con el fin de demostrar la posibilidad de convivencia armónica entre ambos sexos.<sup>2</sup> El trabajo de Goetschel permite situar el modelo de coeducación liberal en su contexto temporal y analiza los debates, continuidades y tensiones que surgieron alrededor de este patrón educativo. Este es un aporte esencial para comprender el fenómeno de la educación mixta.

Dos autoras clave para comprender dicho fenómeno son las historiadoras Rosemarie Terán Najas y Guadalupe Soasti. Su artículo “La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950” es fundamental para esta investigación. Terán Najas y Soasti examinan la disputa entre la educación liberal y la educación confesional en las décadas de 1930 y 1938, enfocándose en las tensiones generadas durante los dos primeros períodos presidenciales de Velasco Ibarra (1934 – 1935 y 1944 – 1947).

Las autoras sostienen que existió una disputa ideológica entre el laicismo y el velasquismo, que definió la función de la educación velasquista como herramienta para

---

<sup>2</sup> Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX* (Quito: Abya-Yala, 2007), 102.

la reconstitución del orden moral de la sociedad.<sup>3</sup> Velasco Ibarra buscó integrar sistemas educativos opuestos, que mantenían en conflicto a distintos sectores sociales: la Iglesia y el sistema educativo laico que, como observa Gabriela Ossenbach, defendía al Estado, aunque sin restringir las libertades de la Iglesia. Cabe resaltar que Terán Najas y Soasti aclaran que esta reflexión no busca esclarecer si el velasquismo fue o no un movimiento populista.

Gabriela Ossenbach, mediante una metodología comparativa, estudia la formación de los sistemas educativos en Hispanoamérica, utilizando el caso ecuatoriano como punto focal. Su investigación revela que la educación fue un instrumento clave en la consolidación del Estado-nación en la región, con particularidades en cada país. Ossenbach analiza la construcción de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica, centrándose en el caso ecuatoriano entre 1895 y 1912. Su estudio se centra en cómo la política educativa del liberalismo ecuatoriano, en el contexto de la consolidación estatal, intentó construir una identidad nacional a través de la educación, distanciándose del modelo educativo conservador.

Uzcátegui, por su parte, ofrece un análisis exhaustivo sobre la transformación del sistema educativo ecuatoriano durante el siglo XX, con énfasis en el período liberal. Examina cómo la educación se convirtió en un instrumento clave para la construcción del Estado-nación, explorando los cambios curriculares, la expansión de la escolarización y la relación entre la educación y los proyectos políticos de la época. El autor recalca el papel fundamental de la educación en la construcción de la identidad nacional ecuatoriana, demostrando que la política educativa se utilizó para forjar un sentido de pertenencia nacional y consolidar el Estado, al mismo tiempo que buscó modernizar el país y prepararlo para los desafíos de la época.

Enrique Ayala Mora, en su análisis sobre el laicismo en Ecuador, revela cómo las raíces de este concepto se remontan al período colonial. La compleja relación entre la Iglesia y el Estado, influenciada por la Corona española y la presencia de órdenes religiosas, sentó las bases para un posterior proceso de secularización. Ayala Mora destaca cómo las tensiones entre estos dos poderes se manifestaron en diversos ámbitos de la vida social, política y cultural, influyendo en la configuración del Estado ecuatoriano durante los siglos XIX y XX.

---

<sup>3</sup> Rosemarie Terán Najas y Guadalupe Soasti, "La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador 1930-1950", *Procesos*, n.º 23 (2006): 47, <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/1978/1767>.

En conjunto, las investigaciones de Ana María Goetschel, Rosemarie Terán Najas, Guadalupe Soasti, Gabriela Ossenbach y Enrique Ayala Mora brindan una amplia perspectiva sobre la educación laica y la construcción de la identidad nacional en Ecuador durante el siglo XX. Mientras que Goetschel y Ossenbach enfatizan la educación como un pilar en la formación del Estado-nación y la identidad ecuatoriana, Terán Najas y Soasti analizan las tensiones ideológicas entre el laicismo y el velasquismo, revelando los desafíos de integrar modelos educativos divergentes. Ayala Mora, por su parte, contextualiza históricamente estas tensiones al examinar los antecedentes coloniales de la relación entre la Iglesia y el Estado, sentando el marco que condicionaría los debates posteriores. Estos enfoques proporcionan los elementos para abordar la educación ecuatoriana no solo como un proceso pedagógico, sino como un campo de disputa ideológica y política en el que se definieron los valores y las estructuras de poder de la sociedad ecuatoriana moderna.

### **Justificación del marco temporal**

La elección del marco temporal 1898-1938 se justifica por su importancia en la evolución de la política educativa ecuatoriana en relación con la coeducación y la inclusión de las mujeres. El año 1898 representa el periodo posterior a la Revolución Liberal de 1895 y la consolidación del Estado laico, momento clave en la constitución de las bases para la educación laica y coeducativa en Ecuador. Este periodo marca el inicio de las reformas que permitieron la incorporación de las mujeres a las instituciones educativas, transformando su papel en la estructura social. La fundación del Instituto Nacional Mejía en 1897, considerado la primera institución coeducativa del país, resulta fundamental en este contexto. Sin embargo, un análisis del archivo revela que, a pesar de la proclamación de la coeducación, la primera alumna fue matriculada formalmente en secundaria, en este colegio, alrededor de 14 años después de su apertura, lo que evidencia que la inclusión femenina fue un proceso más lento y limitado de lo que inicialmente se asumió.

El año 1938 marca el final del periodo analizado, pues coincide con la etapa posterior al primer gobierno de José María Velasco Ibarra (1934-1935), el cual fue un momento de redefinición de la política educativa. Durante su mandato, se evidenciaron los límites y tensiones de la coeducación, así como la institucionalización de los roles de género ya existentes. Velasco Ibarra, influenciado por las corrientes de pensamiento

conservadoras, contribuyó a la reelaboración de la función de la mujer en la educación, orientando su papel hacia roles tradicionales, lo que representó una ruptura con las expectativas de emancipación que habían surgido durante el liberalismo.

El estudio del periodo educativo ecuatoriano hasta 1938 cobra una relevancia particular donde se destaca la fundación del Colegio de Señoritas de Guayaquil en 1937 y la decisión de la política velasquista de trasladar a todas las alumnas del Colegio Vicente Rocafuerte a esta nueva institución. Estos eventos marcan un punto de inflexión en la historia de la coeducación en Ecuador, señalando el fin de un ciclo y el inicio de una nueva etapa donde la segregación de género en la educación se reafirmó.

El periodo 1898-1938, por tanto, abarca las etapas de instauración, consolidación y cuestionamiento del modelo de coeducación laica en Ecuador. Este marco temporal permite un análisis integral de cómo la educación fue utilizada como instrumento para la modernización del Estado y la continuidad del modelo agroexportador, al mismo tiempo que refleja cómo las mujeres negociaron y resistieron su papel dentro de este proceso, adaptándose y enfrentando las estructuras de poder de la época.

### **Hipótesis de la investigación**

Inicialmente, la hipótesis se enfocaba en demostrar la existencia de la coeducación laica entre 1897 y 1938, centrando el análisis en la presencia femenina en instituciones como el Colegio Mejía, y respaldándose en los cuadros de matrícula que mostraban una incorporación gradual y desigual de las mujeres. A medida que avanzó la investigación, la hipótesis se afinó para plantear que la educación laica y coeducativa, impulsada por el liberalismo y formalizada en el velasquismo, no buscaba la emancipación femenina, sino que fue utilizada por el Estado para consolidar su proyecto de modernización y el modelo agroexportador, instrumentalizando la incorporación de mujeres para fortalecer su estructura administrativa.

El velasquismo formalizó las limitaciones existentes, reforzando la autoridad masculina mediante la "feminización de la educación". Sin embargo, se generaron espacios limitados de resistencia, lo que evidenció la tensión ideológica en la coeducación y reflejó cómo la educación funcionó tanto para legitimar los valores patriarcales como para abrir oportunidades de redefinición del papel de las mujeres en la sociedad.

¿En qué medida la política educativa del primer velasquismo formalizó y reforzó los roles y limitaciones ya existentes para las mujeres en el sistema de coeducación

heredado del liberalismo, marcando la transición hacia un modelo de feminización de la educación que consolidó las restricciones de participación femenina?

### **Experiencia con la recolección de datos**

La recopilación de datos en el Archivo del Colegio Mejía resultó reveladora y desafiante, y demostrando que la instauración de la coeducación y la educación laica en Ecuador fue un proceso menos lineal de lo que se suele presentar. Los registros históricos evidenciaron la coexistencia y la complejidad de las dinámicas institucionales que definieron la formación educativa, destacando la relación entre la educación laica y coeducativa con lo administrativo clerical, en este proceso. A través de la revisión de los registros, se identificó que, en 1897, al crearse el Instituto Normal Mejía, no solo se transferían a la nueva institución los libros, anaqueles, laboratorios y propiedades descritas en el decreto correspondiente, sino que también pasaron a su administración los Libros de Matrícula del Colegio San Gabriel, junto con las notas y actas de promoción.

Este descubrimiento demuestra que el Instituto Normal Mejía se convirtió, desde sus primeros años, en un espacio central para el registro y la validación del sistema educativo de Quito. A partir de 1897, los primeros alumnos del Instituto Normal Mejía se inscribieron junto a los del Colegio San Gabriel, y ambos registros coexistieron, demostrando cómo el Colegio Mejía funcionó como una junta administrativa de establecimientos oficiales de enseñanza secundaria. Este proceso se consolidó con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906, que en su artículo 89 especificaba que los títulos y certificados se obtenían a través de estos establecimientos oficiales.

La Ley de Instrucción Pública de 1897 ya había establecido que los estudios realizados en seminarios solo servían para la carrera eclesiástica, mientras que aquellos que desearan obtener grados académicos o títulos debían rendir los exámenes correspondientes en establecimientos nacionales. Esto asigna al Instituto Normal Mejía un rol crucial en la centralización y formalización de la educación laica en el país, evidenciando cómo la implementación del sistema de coeducación no solo se centró en la inclusión de mujeres en los espacios educativos, sino que también impulsó la consolidación de un modelo de validación y control estatal sobre la educación.

Este análisis refuerza la importancia del Colegio Mejía como un espacio que representó los principios del liberalismo y que, a su vez, evidenció las tensiones entre la secularización y la resistencia clerical. Esto permite comprender cómo la coeducación fue

un proceso que se desarrolló en un escenario de disputas ideológicas y de poder, y no un simple acto de inclusión progresista.



## **Capítulo primero**

### **El modelo liberal de coeducación**

Este capítulo analiza el proceso de establecimiento de la educación laica y coeducativa para mujeres en el Ecuador durante el periodo liberal, así como los debates y tensiones que surgieron en torno a la inclusión femenina en el ámbito educativo. La educación de la mujer en Ecuador se enmarcó en un contexto de profundas transformaciones políticas y sociales que, a partir de la Revolución Liberal de 1895, marcaron la separación de la Iglesia y el Estado, permitiendo la apertura de espacios educativos para mujeres que antes les estaban vedados. Sin embargo, este acceso no implicó un proceso de emancipación plena, ya que las estructuras conservadoras y el control ideológico sobre la educación femenina se mantuvieron vigentes.

En la primera sección se analiza el proceso de creación de la coeducación laica en el Ecuador, enfatizando los debates entre la Iglesia, la sociedad y el Estado liberal. Se exploran las resistencias y confrontaciones ideológicas que surgieron, evidenciando cómo la coeducación fue un espacio de disputa entre quienes defendían un modelo educativo secular y quienes buscaban mantener la hegemonía de los valores tradicionales y religiosos.

La segunda sección, se aborda el proceso de implementación de la educación laica para mujeres en las escuelas, colegios y normales, destacando la complejidad y contradicciones que acompañaron a este proceso. A través del análisis del contexto histórico y la revisión de fuentes, se examina cómo el liberalismo impulsó la inclusión femenina en la educación, aunque de manera limitada debido a su contexto temporal, y cómo esta inclusión se utilizó para reforzar los objetivos del proyecto estatal liberal, instrumentalizando la educación femenina en función de los valores y necesidades del Estado.

La tercera sección examina el caso del Instituto Nacional Mejía como uno de los principales referentes en la adopción del modelo de coeducación en Ecuador. Se analiza su contexto de creación, los desafíos que enfrentó en su implementación y la experiencia de las primeras mujeres que ingresaron a esta institución, demostrando cómo la educación laica y coeducativa fue un proceso conflictivo, que estuvo lleno de tensiones y contradicciones.

Finalmente, se analiza cómo, a pesar de la marginación y las limitaciones impuestas por el sistema educativo conservador, las mujeres encontraron formas de organización y resistencia, participando activamente en la creación de clubes y en la formación técnica. Se destaca la figura de María Luisa Gómez de la Torre, así como la creación de la Escuela Municipal de Industrias y Oficios para Mujeres y la Escuela Profesional de Señoritas, que se convirtieron en espacios donde las mujeres desarrollaron habilidades técnicas y profesionales, desafiando las restricciones de género y construyendo nuevas oportunidades para su inserción en la vida pública y productiva. Este capítulo busca evidenciar que, si bien el liberalismo abrió oportunidades para la educación femenina, estas fueron limitadas y condicionadas siendo la coeducación un proceso complejo y lleno de obstáculos.

### **1. La tensión entre el laicismo liberal y el clericalismo**

El Laicismo, es un principio fundamental que promueve la autonomía del Estado y de las entidades públicas respecto a cualquier organización de carácter religioso o confesional, permitió que la cultura anterior se transformara y diera paso a la mujer a una nueva esfera pública. “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”.<sup>4</sup>

Desde la perspectiva clerical, se consideraba que la coeducación atentaba contra la inocencia. Goetschel señala que la Iglesia buscaba “conjurar el diluvio de males que trae la coeducación (describiéndola como) condenada por la razón, rechazada por la ciencia y reprobada por la moral”.<sup>5</sup> La oposición de la Iglesia a la coeducación se fundamentaba en argumentos teológicos y morales, pero también en una “naturalización del rol de la mujer centrada en lo biológico”,<sup>6</sup> lo que determinaba sus funciones y metas sociales. En este contexto, la mujer era vista como destinada a la maternidad, y su educación debía ser diferenciada y orientada exclusivamente hacia ese papel.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, 92.

<sup>5</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 104.

<sup>6</sup> *Ibid.*

La Iglesia, en su afán de preservar la moralidad y la estructura social tradicional, veía la coeducación como una amenaza que podía erosionar los valores y roles preestablecidos. La afirmación de que la coeducación era “condenada por la razón, rechazada por la ciencia y reprobada por la moral” no solo muestra la resistencia eclesial a los cambios sociales, sino que revela cómo la religión buscaba mantener su hegemonía ideológica y cultural. Este planteamiento sugiere que la coeducación no era percibida únicamente como un cambio en el ámbito educativo, sino como un desafío directo a la autoridad de la Iglesia y a su capacidad para definir los roles de género.

La “naturalización del rol de la mujer centrada en lo biológico” se convierte aquí en un mecanismo ideológico que justificaba la subordinación femenina y la exclusión de las mujeres de la esfera pública. Al afirmar que la mujer estaba destinada a ser madre, la Iglesia establecía límites claros a las posibilidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres, reduciendo su papel a la crianza y el hogar. Esto no solo reforzaba el control sobre las mujeres, sino que también aseguraba la reproducción de una estructura social en la que la autoridad masculina permanecía incuestionable.

De la misma manera, destacados pensadores del conservadurismo, como Juan León Mera, resaltaban que la mujer debía ser considerada como el pilar esencial de la familia, desempeñando un rol crucial en la creación de un hogar virtuoso y armonioso. Su habilidad debía ser encaminada para ofrecer consuelo y consejo a su esposo, así como su responsabilidad en la educación moral y religiosa de los hijos, siendo una figura clave para la transmisión de valores y civismo. Afirmó que la virtud femenina era indispensable para la preservación de las buenas costumbres y la moral social, llegando a considerarse incluso un factor determinante para la regeneración de la sociedad.

En el ámbito matrimonial, Juan León Mera enfatizó la importancia de la unión entre una mujer casta y un hombre virtuoso, advirtiendo sobre los peligros de elegir cónyuge basándose únicamente en atributos superficiales. Subrayó que los vicios femeninos podían tener un impacto más profundo y destructivo en el núcleo familiar que los masculinos, ya que se manifestaban principalmente dentro del hogar. Abogó por una educación que complementara sus labores domésticas, incorporando cultura, sensibilidad y conocimientos prácticos, como la economía del hogar.<sup>7</sup>

En este sentido, la coeducación representaba una amenaza porque implicaba la posibilidad de que las mujeres accedieran a conocimientos y experiencias que las

---

<sup>7</sup> Juan León Mera, *La educación doméstica*, (Quito, 1880), 178-179, 180-181, 192-193.

despojarían de la “inocencia” que, según la Iglesia, debía caracterizar su existencia. Así, la educación diferenciada se convertía en una herramienta para mantener a las mujeres en un estado de dependencia y obediencia, garantizando que no desafiaron las estructuras que sustentaban tanto el poder eclesiástico como el orden social de la época.

Un ejemplo evidente del rechazo del sector conservador de la Iglesia hacia la incorporación de la mujer en el ámbito educativo, y en particular hacia su formación como maestra, se manifiesta en las acciones y discursos de González Suárez. En relación a esto, Emmanuelle Sinardet afirma:

González Suárez, líder de la oposición clerical, inserta en su demostración de los estragos de la educación laica la condena de la mujer maestra y normalista, por ser desvinculada de la moral cristiana primero, y convertirse en una mujer pública por trabajar fuera del hogar segundo. Tenemos de nuevo las dos transgresiones a la tradicional representación de la mujer. En lo primero, estas maestras de la escuela, por pertenecer a instituciones laicas y por promoverlas, viven fuera del seno de la Iglesia. González Suárez va insinuando que abjuraron la fe católica para convertirse en “ateas” y “herejes”. Retrata a esta mujer, que más que el hombre tiene inclinación al vicio: Cuando la mujer pierde la fe, ¿conserva siquiera el pudor? A la mujer que pierde la fe, [...] no le queda sino [...] la desvergüenza.<sup>8</sup>

González Suárez, en su papel como líder de la oposición clerical, construyó un discurso que asocia la figura de la mujer maestra con la decadencia moral y la ruptura de los valores cristianos. En su condena, no solo critica el hecho de que las mujeres participen en la educación laica, sino que utiliza esta participación como evidencia de una supuesta pérdida de fe y desviación de su “naturaleza” femenina. Para él, el hecho de que una mujer trabaje fuera del hogar y en un entorno laico representa una doble transgresión: primero, la desvinculación de la moral cristiana, y segundo, la transformación en una “mujer pública”, lo que según su perspectiva implica una desviación del rol tradicional que la Iglesia había asignado a las mujeres.

Al insinuar que las maestras laicas han “abjurado de la fe católica” para convertirse en “ateas” y “herejes”, González Suárez busca deslegitimar su papel dentro de la sociedad y reforzar la idea de que cualquier desviación del rol femenino tradicional conduce a la corrupción moral. El retrato que hace de la mujer que se aleja de la fe es particularmente agresivo y revela un profundo temor a la autonomía femenina. Al afirmar que cuando una mujer pierde la fe, “no le queda sino la desvergüenza,” se refuerza la idea

---

<sup>8</sup> Enmanuel Sinardet, “La mujer en el proyecto nacional de la revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿qué representación de la mujer?” (ponencia, XIII Coloquio de Historia Canario-Americana, VIII Congreso Internacional de Historia de América, Las Palmas de Gran Canaria, 2000), 1448.

de que la mujer, si no es controlada por la estructura religiosa, inevitablemente se desvíe hacia el vicio y la inmoralidad.

Este discurso no solo subrayó la resistencia de la Iglesia a la inclusión de la mujer en la esfera pública y educativa, sino que también reveló cómo el control sobre el cuerpo y la moral femenina era central para mantener la hegemonía del poder clerical y patriarcal. En esencia, González Suárez utiliza la figura de la maestra laica como un símbolo de los peligros de la modernidad, intentando consolidar la idea de que la educación y la autonomía femenina son amenazas a la estabilidad moral y social que la Iglesia buscaba preservar.

Sin embargo, la mujer comenzó a experimentar una nueva etapa de inclusión en la sociedad, iniciando un ciclo en el que, gracias a un cambio de mentalidades, se le permitió participar en las nuevas conquistas sociales. Este proceso de apertura se reflejó en el Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1899, donde se reconoció la necesidad de incluir a la mujer en los procesos formativos. En dicho informe, se enfatiza la importancia de la educación femenina como un medio para regenerar la sociedad, tal como se señala en la cita:

Poseído el Gobierno del íntimo convencimiento de que para regenerar una sociedad es preciso fomentar la educación de la mujer, ha procurado atenderla con preferencia. No hay, en efecto, provincia alguna, que carezca de un Colegio de niñas en los que la enseñanza deja poco que desear. No tenemos, sin embargo, un establecimiento en forma, de enseñanza industrial, del que tanto necesitamos. Ciertamente no falta el aprendizaje de los ramos de adorno y que nuestras educandas poseen rara habilidad y exquisito gusto; pero hemos de fijarnos en la necesidad de dar a la mujer pobre una profesión con la que pueda ganarse honradamente la vida.<sup>9</sup>

Con el nuevo tipo de educación laica, algunas mujeres fueron admitidas en el Colegio Mejía y se graduaron de bachilleres, aunque fue un grupo muy reducido. El gobierno también abrió cursos especiales para señoritas en el Conservatorio Nacional de Música y en la Escuela de Bellas Artes, fomentando su participación. Se iniciaron espacios para que las mujeres pudieran realizar estudios de obstetricia, además de permitirles el ingreso a la Facultad de Farmacia.

Para 1904, el Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario manifiesta que, en el Colegio Bolívar de Señoritas ubicado en la provincia de Carchi, 26 mujeres estudiantes formaban parte de la institución en el ciclo escolar 1903-1904, así

---

<sup>9</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1899* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1899), 10.

como 17 alumnas que también se encontraban estudiando en el colegio Hijas de María, en la provincia de Loja, dando cuenta de los avances de la inclusión de la mujer en los procesos formativos de educación secundaria.<sup>10</sup>

## **2. El proceso de creación de la coeducación laica y los debates entre la Iglesia, sociedad y el Estado liberal en Ecuador**

El proceso de secularización de la educación en Ecuador durante el periodo liberal significó un cambio fundamental en la relación entre el Estado y la Iglesia, especialmente en cuanto al desarrollo de la coeducación. La Constitución de 1897 y la Ley de Instrucción Pública marcaron el inicio de una etapa en la que el gobierno liberal buscó establecer un sistema educativo laico que garantizara la autonomía estatal y redujera la influencia eclesiástica, promoviendo la idea de la educación mixta como un medio de modernización y progreso social. Sin embargo, esta iniciativa enfrentó una fuerte resistencia por parte de la Iglesia, que veía en la coeducación una amenaza a los valores tradicionales y al rol de la mujer en la sociedad. En este apartado, se explora cómo se implementó la coeducación dentro del proceso de secularización educativa y cómo esta medida generó un enfrentamiento ideológico y práctico entre el laicismo liberal y el clericalismo.

### **2.1 El proceso de secularización educativa: de la resistencia clerical a la creación de instituciones laicas**

La Constitución de 1897 incorpora varios principios fundamentales de la secularización del Estado. Uno de ellos, expresado en el artículo 13, establece que el Estado respeta todas las creencias y manifestaciones religiosas, sin que estas limiten el ejercicio de los derechos políticos y sociales. Los artículos 30 y 37 suprimen el fuero eclesiástico y prohíben la inmigración de comunidades religiosas que participen en la vida educativa. Asimismo, se dispone que ningún eclesiástico que no sea ecuatoriano de nacimiento podrá ejercer funciones de prelación, servir en beneficio de la Iglesia ecuatoriana, ni administrar los bienes eclesiásticos. Además, el artículo 104 limita la

---

<sup>10</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1904* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1904), 25.

participación del clero en la vida política, prohibiéndoles formar parte del Consejo de Estado, y establece que no podrán ser elegidos como senadores o diputados.<sup>11</sup>

En ese mismo orden de ideas, un elemento fundamental del sistema educativo liberal fue la promulgación de la Ley de Instrucción Pública el 30 de junio de 1897. Esta ley reflejaba la postura del régimen liberal frente a la influencia clerical en la educación, marcando un cambio significativo respecto a la posición moderada que el gobierno había adoptado en un principio. Con la promulgación de esta ley, el liberalismo buscaba radicalizar su accionar y consolidar la secularización del sistema educativo.

La ley estaba alineada con la Constitución liberal de 1897 y, según lo dispuesto en los artículos 12 y 17, establecía la obligatoriedad de la formación religiosa en los grados de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, a pesar de esta aparente concesión, la intención del gobierno liberal era limitar la influencia de la Iglesia en el sistema educativo. En consecuencia, se implementaron una serie de medidas y acciones para contrarrestar el poder eclesiástico y la resistencia conservadora, alejándose de la actitud conciliadora que había caracterizado al régimen en sus inicios.

Las autoridades estatales se encargarían de autorizar la creación de centros privados de educación: “la legislación garantizó la libertad de creación de centros de enseñanza, los establecimientos particulares quedaron sujetos a la vigilancia de la autoridad pública en lo relativo al orden, la higiene y la moral”.<sup>12</sup> Sin embargo, los estudiantes matriculados en estos centros también debían inscribirse y rendir exámenes en un colegio oficial para que sus estudios fueran reconocidos oficialmente. Por otro lado, los estudios realizados en los seminarios fundados por la Iglesia católica solo tenían validez para la formación eclesiástica. A pesar de estas restricciones, muchas instituciones educativas dirigidas por órdenes religiosas continuaron operando, enfocándose principalmente en la educación de mujeres en los niveles de primaria y secundaria.<sup>13</sup>

A partir de ese momento, el Estado asumió la responsabilidad total de la dirección y control de la educación, dejando de financiar a las instituciones educativas administradas por la Iglesia. De esta manera, el aparato estatal se encargó de supervisar

---

<sup>11</sup> Ecuador, *Constitución*, 14 de enero de 1897, arts. 2, 4 y 17.

<sup>12</sup> Gabriela Ossenbach Sauter, “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”, *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia* 1, n.º 8 (1996): 37, doi: 10.29078/rp.v1i8.404.

<sup>13</sup> Para la enseñanza media de la mujer se siguió contando con órdenes religiosas femeninas. En 1895, poco después del triunfo liberal, Eloy Alfaro concedió ochenta becas para niñas en colegios de religiosas del Buen Pastor, La Providencia y los Sagrados corazones. Gabriela Ossenbach Sauter, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: el caso ecuatoriano, 1895-1912* (Quito: Corporación Editora Nacional y Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018), 175.

y gestionar el sistema educativo, proceso que se consolidó con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906. Esta ley, que fue revisada y modificada, permaneció vigente hasta su versión definitiva en 1912, consolidando el control estatal sobre la educación y marcando la ruptura con la influencia clerical en el ámbito educativo.<sup>14</sup>

Las reacciones de la contraparte no se hicieron esperar, y se desató una violenta oposición al régimen a través de las pastorales y los sermones que convirtieron a las iglesias y conventos en los cuarteles de la oposición clerical, de conspiración política, además de alentarse a la organización de guerrillas conservadoras que defenderían al catolicismo.<sup>15</sup> Los establecimientos educativos en manos de religiosos se transformaron en instituciones de derecho privado. Se comenzó a utilizar términos como “escuelas particulares” o “establecimientos de enseñanza libre” para denominar a aquellos establecimientos que estaban al margen de la educación oficial.

Para continuar con la lógica de limitar la educación clerical y contrarrestar la ofensiva que estaba ejerciendo, se consolidó una importante medida: la creación de instituciones públicas de enseñanza secundaria que recibieron apoyo estatal. Esto representó un esfuerzo por establecer alternativas educativas laicas que pudieran competir con las escuelas religiosas. En 1897, se fundó el Instituto Normal Mejía en la ciudad de Quito como una de las primeras disposiciones de este proyecto educativo. Posteriormente, en 1901, se crearon el Colegio “Olmedo” y el Colegio “Vicente Rocafuerte” en Guayaquil. También se establecieron los colegios normalistas “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares” en Quito, y el colegio “Rita Lecumberry” en Guayaquil, fortaleciendo así la red de instituciones laicas y limitando el alcance de la educación clerical en el país.

En 1898, en un mensaje al Congreso, Eloy Alfaro expresó la importancia de estos nuevos planteles educativos señalando que “tanto el Instituto Mejía de esta Capital, como el Colegio Olmedo de Guayaquil, ambos de reciente creación, se encuentran en buen pie y prometen ser los mejores de la república”.<sup>16</sup>

Celiano Monge, liberal que se desempeñó como director de Estudios de Pichincha, habló de la importancia de contrarrestar la influencia de las órdenes religiosas en la

---

<sup>14</sup> Mejía Moncayo, “La construcción del cuerpo laico-nacional”, 25.

<sup>15</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 301.

<sup>16</sup> Alejandro Noboa, *Recopilación de mensajes dirigidos por los Presidentes y Vicepresidentes de la República, Jefes Supremos y Gobiernos Provisorios a las Convenciones y Congresos Nacionales desde el año 1819 hasta nuestros días* (Guayaquil: Imp. de El Tiempo, 1907), 371.

educación secundaria señalando que: “Para que exista una competencia estimuladora se imponía la necesidad de otro establecimiento de segunda enseñanza; y de ahí que el Supremo Gobierno haya atendido de preferencia al “Colegio Nacional Mejía”, fundado al principio del presente año escolar”.<sup>17</sup>

Una de las obras fundamentales del liberalismo en su camino hacia la secularización de la educación fue, sin duda, la creación del Colegio Mejía, sin embargo, al inicio de la vida académica del colegio se dispuso la inclusión de la enseñanza religiosa en su plan de estudios. Como lo señala Ossenbach, un clérigo se hizo cargo de la cátedra y el arzobispo designó los textos a utilizarse. Mientras que el rector del Colegio Mejía se refiere al clérigo Luis V. Torres en términos positivos, pues desplegó una actividad y entusiasmo notables, proveyó de paramentos y útiles a la capilla que poseía el instituto.

El laicismo, como parte de la ideología estatal defendió la urgencia de desvincular a las instituciones educativas del sistema clerical mediante el aumento de entidades financiadas con fondos públicos; sin embargo, tuvo muchas limitaciones para transformar algunas rutinas pedagógicas y se preocupó por el incremento. En ese sentido, por ejemplo, Paladines señala que el 60% de los libros educativos que “se utilizaban en los colegios nacionales en la época liberal eran los introducidos por el clero. Cabe destacar por sobre lo cuantitativo, los cambios cualitativos que se produjeron en los textos escolares a partir de la educación laica”.<sup>18</sup>

## **2.2 Establecimiento de la educación laica para mujeres: proceso y su importancia social en escuelas**

El análisis de las condiciones de posibilidad para el establecimiento de la educación laica femenina en Ecuador durante la Revolución Liberal de 1895 requiere entender el contexto político, social e ideológico que permitió la incorporación de las mujeres al sistema educativo. Este periodo marcó una ruptura con la hegemonía religiosa que había predominado en la educación, abriendo espacios que favorecieron el acceso de las mujeres a la formación académica. La Revolución Liberal impulsó un proceso de

---

<sup>17</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1898), 45.

<sup>18</sup> Carlos Paladines Escudero, *Figuras y símbolos de la educación en el Ecuador* (Riobamba: Edipcentro, 2002), 86.

secularización que, aunque limitado y cargado de tensiones, sentó las bases para la inclusión de las mujeres en un ámbito hasta entonces restringido.

La educación laica para mujeres en Ecuador durante la Revolución Liberal de 1895 fue un proceso influenciado por varias condiciones políticas, sociales e ideológicas que convergieron para abrir el camino a la inclusión femenina en la esfera educativa. La separación de la Iglesia y el Estado fue un pilar fundamental que impulsó la secularización del sistema educativo y, con ello, la posibilidad de que las mujeres accedieran a la educación.

En primer lugar, la secularización del Estado, liderada por Eloy Alfaro y la Revolución Liberal, marcó un cambio decisivo. Rosemarie Terán Najas destaca que, en sus inicios el laicismo ecuatoriano se sustentó en una matriz anticlerical que, pese a que contribuyó con los procesos de secularización institucional, limitó al mismo tiempo “las posibilidades de transitar hacia un proyecto político más amplio orientado a la consecución de un verdadero modelo de soberanía popular”.<sup>19</sup> Rosemarie Terán Najas argumenta que, aunque el laicismo ecuatoriano introducido por la Revolución Liberal de 1895 logró imponer un sistema educativo secular, la influencia católica persistió de manera sutil y, a menudo, implícita. Un ejemplo de esto es cómo, a pesar de la secularización formal, la estructura moral y ética de la educación continuó reflejando valores católicos. Las escuelas laicas no eliminaron completamente las referencias a principios religiosos y, en cambio, incorporaron un sistema de valores que seguía muy alineado con la doctrina cristiana.<sup>20</sup> La autora menciona que los textos escolares de la época, aunque pretendían ser laicos, todavía presentaban temas y enseñanzas que promovían una cosmovisión que reflejaba la moralidad cristiana, como la idea de la obediencia, la humildad y la sumisión a la autoridad. También se evidencia en cómo los rituales y prácticas escolares mantuvieron una estructura jerárquica que recordaba a la organización eclesiástica. Por ejemplo, los maestros eran vistos como figuras de autoridad moral, casi como pastores, y se esperaba que los estudiantes asumieran un papel similar al de los feligreses, en un sistema donde la disciplina y la conducta eran evaluadas de acuerdo con un código moral que no estaba completamente desligado de la tradición religiosa.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Rosemarie Terán Najas, “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”, *Historia Caribe* 12, n.º 30 (2017): 87, doi: 10.15648/hc.30.2016.4.

<sup>20</sup> *Ibíd.*

<sup>21</sup> *Ibíd.*

La Constitución de 1906 consolidó el principio de educación laica, gratuita y obligatoria, lo que fue fundamental para garantizar el acceso de las mujeres a la educación en un entorno no religioso. Emilio Uzcátegui resalta que la educación se convirtió en un espacio de lucha ideológica entre el liberalismo y la Iglesia, especialmente a finales del siglo XIX y principios del XX. La secularización del sistema educativo fue un paso crucial para que el Estado liberal asumiera el control de la educación, previamente dominada por la Iglesia. Esta transformación permitió la creación de escuelas públicas y laicas que ofrecían instrucción a las mujeres, algo que antes no era posible bajo el dominio eclesiástico.<sup>22</sup>

La creación de espacios educativos específicos para mujeres fue otra de las condiciones que facilitaron su acceso a la educación. El Colegio Manuela Cañizares, por ejemplo, se convirtió en un referente de la educación laica femenina, proporcionando un espacio donde las mujeres podían acceder a la formación académica. Gabriela Ossenbach señala que el proyecto educativo liberal en Ecuador se caracterizó por una política “de perdón y olvido”, que buscaba mantener la cohesión nacional y estabilizar al liberalismo, incluso al enfrentar la resistencia de sectores vinculados a la Iglesia. Ossenbach destaca cómo, a pesar de las dificultades, las reformas educativas se enfocaron en expandir el acceso a la educación para sectores previamente excluidos, incluyendo a las mujeres.<sup>23</sup>

Por otro lado, Ana María Goetschel enfatiza que las políticas educativas del gobierno de Eloy Alfaro no solo buscaban secularizar la educación, sino también democratizarla. El liberalismo pretendía incorporar a la población urbana excluida en el sistema escolar, brindando una oportunidad de movilidad social. Según Goetschel, esta inclusión no se limitó a la élite, sino que se extendió a distintas clases sociales, especialmente a las clases medias y bajas. Esto fue un cambio significativo en la política educativa ecuatoriana, que antes de la Revolución Liberal estaba orientada exclusivamente hacia las élites.<sup>24</sup>

El establecimiento de escuelas públicas en áreas urbanas y rurales fue otro factor clave para la expansión de la educación femenina. Las escuelas públicas facilitaron el

---

<sup>22</sup> Emilio Uzcátegui afirma que, en 1895, año en el que se llevó a cabo la Revolución Liberal, existían en el país 35 órdenes monásticas. Emilio Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo* (Quito: Editorial Voluntad, 1981), 164.

<sup>23</sup> Román Diego Mejía Moncayo, “La construcción del cuerpo laico-nacional: la educación física dentro del proyecto de la secularización social entre 1906-1935 en las revistas del magisterio en Ecuador” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2021), 27, <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8166>.

<sup>24</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 109.

acceso de las mujeres a la educación, ya que ofrecían un espacio educativo que no estaba restringido por la capacidad económica o el género. Además, al establecerse como instituciones laicas y gratuitas, estas escuelas permitieron que las mujeres de diferentes estratos sociales —no de forma absoluta— accedieran a la educación formal. Este proceso de democratización educativa, como lo señala Goetschel, representó una ruptura con la estructura elitista que había caracterizado al sistema educativo ecuatoriano en décadas anteriores.<sup>25</sup>

En ese sentido para que los gobiernos liberales logaran la ejecución, consolidación y expansión del Estado, así como el impulso de los cambios educativos “implantaron un modelo estatal ambiguo que jugó con una mayor centralización en el discurso, pero con gestión descentralizada, con protagonismo de los municipios y de las élites locales, que venía desde el inicio de la república”<sup>26</sup>. Dicho modelo contribuyó a la ineficiencia estatal y a que las políticas dictadas por el Ministerio de Instrucción Pública tuvieran un escaso impacto en el territorio.

Se habla de una tensión entre centralización y descentralización traslapados roles entre Estado, Iglesia y sector privado. Sin embargo, la hacienda, el caudillismo permanecieron fuertes, en medio de disputas regionales, inestabilidad política, crisis de hegemonía y del modelo primario exportador. Intentos de cambio sin fuerza política ni consistencia técnica, carencia de recursos fiscales, inversión abultada en lo militar y bajo presupuesto educativo.<sup>27</sup>

En conjunto, la implementación del proyecto liberal en el Ecuador de inicios del siglo XX reveló profundas tensiones estructurales: por un lado, el discurso centralizador del Estado contrastaba con una práctica administrativa descentralizada y capturada por élites locales; por otro, se enfrentaba a las limitaciones materiales, técnicas y políticas de un aparato estatal débil. A pesar de ello, la educación —especialmente la laica y pública— se convirtió en uno de los vehículos más significativos de transformación social.

Aunque las reformas no lograron una ejecución uniforme ni efectiva a escala nacional, sí generaron espacios de cambio simbólico y real, particularmente en el ámbito de género. El acceso de las mujeres a la educación formal y su incorporación al proyecto modernizador liberal, aunque limitado a ciertos sectores sociales, marcó un quiebre con

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*

<sup>26</sup> Luna Tamayo, Milton, ed. *Educación y ciencia en Ecuador 1830-1940. Entre la Modernidad y la Colonialidad*, (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2024) 52.

<sup>27</sup> Luna Tamayo, *Educación y ciencia*, 78.

el orden tradicional y evidenció que, incluso en medio de contradicciones y resistencias, el Estado liberal logró articular nuevas formas de ciudadanía e identidad nacional.

Además, el laicismo tuvo un impacto crucial en la promoción de la libertad y la autonomía de las mujeres. La desvinculación de la educación de la influencia religiosa permitió que las mujeres accedieran a conocimientos y campos profesionales de los que previamente habían estado excluidas. Esto abrió oportunidades para la profesionalización y el desarrollo personal, y permitió que las mujeres participaran de manera más activa en la sociedad. Según la autora Rosemarie Terán Najas, la educación laica y pública en Ecuador durante el periodo liberal (1897-1920) estuvo dirigida principalmente a las clases medias emergentes que buscaban romper con el esquema aristocrático del siglo XIX. Estas mujeres provenían de sectores que no pertenecían a la élite, pero que tampoco formaban parte de las clases populares. La oferta educativa de la época, como se evidencia en la fundación de instituciones como el Colegio Manuela Cañizares, estuvo orientada a brindar oportunidades a estas mujeres para que participaran activamente en la consolidación del proyecto liberal, ayudando a fortalecer la identidad y la modernización del Estado y la sociedad ecuatoriana.<sup>28</sup>

De manera crítica Milton Luna menciona que: “ la revolución liberal construyó y usó este dispositivo cultural, para atraer a ciertos sectores de las élites, a las clases medias urbanas y pueblerinas, a los empleados públicos, burócratas, soldados, maestros, a los artesanos y clases obreras emergentes y a algunos grupos de habitantes pobres de las ciudades”.<sup>29</sup> Resaltando que para ellos que la revolución construyó su discurso educativo civilizatorio y ciudadano, que debía ser difundido por los nuevos profesores que se formaban en los normales creados para este fin. Este mismo impulso reformista también alcanzó a las mujeres, cuya inclusión en el sistema educativo fue promovida bajo la lógica de modernización y progreso.

El laicismo también influyó en la percepción social sobre el papel de la mujer en la educación. La Revolución Liberal introdujo un discurso que valoraba la educación de las mujeres como un elemento importante para el desarrollo del país. Sin embargo, este discurso, según Terán Najas, estuvo limitado por la persistencia de roles de género tradicionales y no significó una ruptura total con la estructura patriarcal. La inclusión de mujeres en el sistema educativo fue, en muchos casos, instrumental para fortalecer la estructura administrativa y profesional del Estado liberal.

---

<sup>28</sup> Terán Najas, “Laicismo y educación pública”, 26.

<sup>29</sup> Luna Tamayo, *Educación y ciencia*, 62.

La apertura de las primeras instituciones normalistas en 1901, como el Colegio Normal Juan Montalvo y la Escuela Normal Rita Lecumberri, fue fundamental para la formación de maestras y la profesionalización de las mujeres en el ámbito educativo. Estas instituciones les ofrecieron la posibilidad de formarse y de insertarse en el sistema educativo como agentes activas. Goetschel sostiene que la educación laica permitió a las mujeres acceder a una formación profesional que antes les estaba vedada, aunque dicha formación seguía circunscribiéndolas a roles tradicionales asociados con la docencia y el cuidado.<sup>30</sup>

Finalmente, la perspectiva de Ossenbach complementa el análisis al destacar que la secularización de la educación enfrentó serias limitaciones, como la escasez de recursos, la falta de maestros capacitados y la resistencia de los sectores eclesiásticos. A pesar de ello, el proyecto liberal de educación laica para mujeres sentó las bases para un cambio en la estructura educativa del país, permitiendo la inclusión femenina de manera gradual y limitada.

De modo complementario Luna Tamayo aborda el concepto “patria”, el cual, a medida que avanzaba el temprano siglo XX, se convirtió en terreno de disputa ideológica entre docentes entre docentes liberales y conservadores, quienes proyectaban visiones contrapuestas sobre la identidad nacional, la educación cívica y el papel del Estado en la formación de los ciudadanos:

Los unos retomando el pensamiento ilustrado, el positivismo, el higienismo y el progreso; los otros, la cultura española, la religión, el idioma castellano y el hispanismo. La batalla se trasladó a las aulas, al terreno de la enseñanza de la historia y de la cívica, como también al campo de la redacción y uso de los textos escolares.<sup>31</sup>

### **2.3 La educación femenina en la Revolución Liberal Ecuatoriana: inclusión, control y la influencia clerical**

En el gobierno de Eloy Alfaro, la educación de las mujeres dejó de centrarse en enseñanzas vinculadas con el ámbito doméstico y la educación de la familia, brindando la oportunidad de aprender conocimientos y desarrollar habilidades que les permitiesen

---

<sup>30</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 109.

<sup>31</sup> Milton Luna Tamayo, “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 55 (2020) citado en Luna Tamayo, Milton, ed. *Educación y ciencia en Ecuador 1830-1940. Entre la Modernidad y la Colonialidad*, (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2024): 62.

integrarse a la sociedad y contribuir con su transformación. Esto dio paso a una división en el sistema educativo, ya que por una parte se consolidaron instituciones laicas y aquellas de índole religioso, siendo las primeras de carácter público, mientras que las segundas se forjaron en el ámbito de lo privado.<sup>32</sup>

En el caso de las instituciones católicas se brindaba una educación que reafirmaba los roles de género de la población, garantizando “el proceso permanente de reproducción social de la tradición, de la producción de sujetos que tenían un lugar establecido en el mundo, en el orden divino, que se subordinaban a su poder, y aceptaban su lugar en la sociedad”.<sup>33</sup> Tal actuación se debe a que en aquella época, la Iglesia justificaba la división entre hombres y mujeres a partir de la naturalización de los roles impuestos para cada sexo, dando como resultado la creencia de que las mujeres estaban destinadas a tareas del hogar y la crianza de los hijos e hijas, mientras que los hombres estaban destinados a la vida pública, el trabajo fuera del hogar, y por ende, el tipo de formación que debían recibir en las aulas tenía que centrarse en prepararlos para el contexto exterior.

Tales creencias fueron rechazadas por el discurso liberal, puesto que como lo refiere Goetschel, la educación de la mujer puso un especial énfasis en la creación de escuelas prácticas y técnicas que darán en tierra con el intelectualismo enervante y estéril. Siguiendo el ejemplo de los modelos 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.

Un ejemplo de ello, lo constituye la creación de cursos especiales en algunos colegios como es el caso del Colegio Benigno Malo en Cuenca, en donde se inauguró una sección especial de Agrimensura, Topografía y Nivelación en noviembre de 1913, así como en el Colegio Bolívar de Ambato en diciembre del mismo año, además de la creación de la sección de Comercio en el Colegio Vicente Rocafuerte de Guayaquil en marzo de 1914, que en criterio del Ministro del Instrucción Pública, tenía como objetivo abrir nuevos horizontes a hombres y mujeres respecto a su formación de educación secundaria.<sup>34</sup>

Siguiendo ese orden de ideas, en el discurso del Ministro de Instrucción Pública José Peralta, menciona que la solución para los problemas de la mujer solo podrían

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*

<sup>33</sup> Mejía Moncayo, “La construcción del cuerpo laico-nacional”, 30.

<sup>34</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1914* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1914), 40.

resolverse “creando colegios y escuelas industriales, admitiendo a la mujer en los estudios universitarios de utilidad práctica, con la protección decidida al trabajo femenino”.<sup>35</sup> Este principio, defendido por el liberalismo, estaba orientado a combinar la instrucción con el trabajo manual.

No obstante, el proceso de inclusión de la mujer en el ámbito educativo durante el periodo liberal estuvo marcado por la contradicción entre el discurso laico y las estructuras tradicionales existentes. Aunque el liberalismo impulsó la idea de que las mujeres debían acceder a la educación, esta incorporación se llevó a cabo dentro de un marco que perpetuaba las jerarquías de género y la subordinación femenina. La educación de la mujer fue concebida bajo un enfoque laico, pero sin cuestionar el control que la autoridad masculina ejercía en el hogar y la sociedad.

El hogar continuaba siendo un espacio donde la autoridad del padre era central y donde el control sobre los cuerpos y conductas de las mujeres se mantenía para preservar el orden moral y social. Este enfoque refleja cómo, a pesar de los avances educativos, la mujer seguía sujeta a las restricciones y limitaciones impuestas por un sistema que no había roto completamente con las lógicas conservadoras de la época.

Goetschel señala que la inclusión de la mujer en la educación se realizó dentro de los límites del sistema patriarcal. Esto se evidenciaba en cómo el liberalismo, aunque proclamaba la igualdad, no desafió las jerarquías que situaban a la mujer en un rol secundario. La competencia entre los hombres liberales y los sectores conservadores y religiosos por el control del espacio público no significó un cuestionamiento real de la autoridad masculina, sino que permitió a las mujeres ganar espacios de manera limitada y bajo la tutela del Estado liberal.<sup>36</sup>

La realidad mostraba que el ámbito doméstico seguía siendo regido por los valores religiosos y católicos, y las mujeres continuaban siendo objeto de mecanismos de control que garantizaban la reproducción de los roles tradicionales. De este modo, la educación de las mujeres, aunque representó un avance, se llevó a cabo dentro de un sistema que permitía su inclusión solo hasta donde no desafiara la estructura de poder vigente.

En síntesis, la educación de la mujer bajo el liberalismo fue un paso hacia la modernización y secularización de la sociedad, pero dentro de los límites que permitían la coexistencia de dos realidades: una esfera pública que proclamaba la igualdad y el laicismo, y una esfera privada que seguía preservando las jerarquías de género y el control

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, 86-7.

<sup>36</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 104.

sobre la mujer. Esto demuestra que el proceso de inclusión fue incompleto, reflejando la dificultad de desmantelar las dinámicas de poder y subordinación que caracterizaban a la sociedad de la época.

Con las afirmaciones de Goetschel coincide Terán Najas, quien señala que en aquella época tanto aquellos defensores del liberalismo como del sector conservador estaban de acuerdo con el rol de género que la Iglesia había construido y designado a través de los siglos para la mujer “y su lugar social, lo que permite inferir que, dentro de las distintas familias de uno y otro sector político, el espacio de ésta seguía siendo marginal y próximo al de los sectores subalternos, a los cuales había que educar”.<sup>37</sup>

A pesar del contexto de transición en el modelo educativo, el gobierno liberal, si bien fue creando su propio sistema educativo laico, continuó otorgando becas a mujeres para que estudiaran en colegios religiosos como Los Sagrados Corazones, La Providencia y el Buen Pastor. Estos colegios, aunque habían sido separados del Estado y adquirido un carácter particular, seguían siendo espacios donde la formación femenina tenía un peso significativo.

En el ámbito de la formación de oficios, en 1906, Eloy Alfaro apoyó, mediante un decreto, a la Asociación de Señoras de la Caridad para la creación de la Escuela de Artes y Oficios de Quito. Gracias a este respaldo, el gobierno liberal obtuvo el derecho de enviar a la mitad de las alumnas a este centro educativo, lo que evidenciaba su interés por brindar oportunidades de formación práctica y técnica para las mujeres, aunque dentro de los parámetros que se consideraban adecuados para la época.

El Ministro de Instrucción Pública, Rafael Gómez de la Torre, en el Informe de Instrucción Pública de 1898, manifestó una postura que refleja el enfoque de la política educativa liberal en relación a la educación de la mujer. En el informe, Gómez de la Torre afirmó:

La merecida atención que las anteriores Administraciones han prestado a la educación de la mujer, no sólo ha sido desatendida por la actual, sino que le ha dado la preferencia debida, una vez que está profundamente convencida del engrandecimiento y ventura social de un pueblo que propende a inculcar en el corazón de la mujer, por medio de una educación esmerada, los principios que ya como madre de familia y como institutora, ya como miembro de la sociedad, está llamada a prepararlos en cualquier situación en la que la suerte la coloque. Como vosotros mejor que yo lo sabéis, es verdad por todos reconocida, que los pueblos en los cuales más atendida y difundida está la educación de

---

<sup>37</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública 1914*, 26.

la mujer son aquellos en los que la sociedad está más adelantada y aún más, aquellos en los que la política misma lleva mejor rumbo.<sup>38</sup>

Efectivamente, el gobierno liberal mostró interés en impulsar la educación femenina en todos los espacios posibles, incluyendo aquellos gestionados por instituciones religiosas. Esta aparente paradoja se explica por el hecho de que la educación clerical, a pesar de estar basada en principios religiosos, mantenía ciertos aspectos que coincidían con la visión liberal sobre los roles de género y la formación de la mujer.

El gobierno liberal reconocía que la educación de las mujeres era un elemento fundamental para el avance social, pero no necesariamente buscaba romper completamente con los esquemas tradicionales. En este sentido, los espacios educativos religiosos ofrecían una oportunidad para promover la instrucción femenina dentro de los límites considerados socialmente aceptables, como la preparación para el hogar, la maternidad y el desempeño de labores que no desafiaban el orden social conservador.

De esta forma, al brindar becas para que las mujeres pudieran acceder a colegios religiosos y permitir la coexistencia de escuelas laicas y clericales, el liberalismo trataba de ampliar la educación femenina sin generar un conflicto directo con los valores tradicionales. La idea era impulsar la formación de la mujer para que desempeñara un papel más activo en la sociedad, pero siempre dentro de los parámetros que reforzaban su rol como educadora, cuidadora y transmisora de valores morales y religiosos, en sintonía con el modelo de género de la época.

Esta estrategia permitió que el liberalismo promoviera la inclusión femenina en la educación de manera progresiva, utilizando incluso los espacios clericales como herramientas para su proyecto de modernización, sin romper abruptamente con las tradiciones y expectativas sociales sobre el papel de la mujer.

A pesar de aquello, la política educativa del nuevo régimen político optó por la inclusión femenina a la educación, argumentando que las sociedades avanzadas son aquellas en las cuales más atendida y difundida está la educación de las mujeres. Esta tensión ideológica y práctica fue plasmada en la construcción y habilitación de las instituciones normalistas femeninas destinadas a la educación de la mujer ecuatoriana, como el Manuela Cañizares en Quito, donde las maestras adquirieron legitimación y su

---

<sup>38</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública 1898*, 21-2.

profesionalización. En ese sentido, en el Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1917, se destaca la labor de la institución normalista Manuela Cañizares, mencionando que, en el curso normal, el total de mujeres estudiantes fue de 102. De ellas, 25 recibieron becas del Estado, una alumna contó con una pensión otorgada por la Municipalidad de Esmeraldas, otra fue beneficiada con una beca del Consejo Escolar de Chimborazo, y cuatro estudiantes de la provincia del Guayas también obtuvieron becas. Además, 24 alumnas recibieron apoyo de pensionistas particulares.<sup>39</sup>

La Revolución Liberal impulsó la participación de la mujer en la sociedad, trascendiendo el ámbito doméstico, a través de nuevas políticas y discursos estatales. Se trató de un discurso, instaurado por la idea del progreso liberal y la necesidad de construir un nuevo tipo femenino, aunque sin abandonar su condición de subalterna, tal como lo aclara Goetschel. La educación fue uno de los mecanismos para hacer frente a esta estrategia, en la cual mujeres, sobre todo de sectores medios, se capacitaron e incursionaron en campos profesionales de manera particular en el educativo.

Para ello, y como se planteaba en el Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1920, fue necesario transformar los planes de estudio y métodos de enseñanza que resultaban anacrónicos para la época, dando lugar a la investigación y comunicación científica que resultaba necesaria en la formación de mujeres y hombres dando cuenta de las demandas de una ciudadanía del futuro, sana y fuerte de espíritu.<sup>40</sup>

La visión del estado liberal respecto a las mujeres concibió un rol distinto al del hogar, el ámbito doméstico o aquellos espacios de carácter semipúblico que dependían de instancias como la Iglesia o el padre de familia, puesto que se estableció un replanteamiento al respecto, convirtiendo a este grupo de población en sujetos con derecho al espacio público y productivo. Respecto a ello, en 1897, en uno de los discursos emitidos por el presidente Eloy Alfaro se refirió lo siguiente:

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.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1917* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1917), 25.

<sup>40</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1920* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1920), 66.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, 77.

Lo referido en la cita anterior da cuenta de la construcción de un discurso, a través del cual se plantea a la educación como el camino que las mujeres tienen para volverse un nuevo sujeto femenino con acceso a su independencia, tanto a nivel de pensamiento, subsistencia, y accionar, permitiendo además su participación en la vida pública y las decisiones asumidas en la nación. Un ejemplo de ello, se evidencia en el aumento de la matrícula femenina en el Conservatorio Nacional de Música, puesto que durante el ciclo escolar 1922 - 1923 formaron parte de la entidad un total de 140 mujeres, superando a los 127 alumnos que ingresaron en el mismo período a la institución, dando cuenta del interés de la población femenina en educarse dentro del contexto de la música en Ecuador.<sup>42</sup>

En el periodo liberal, el gobierno creó políticas que permitieron por primera vez a las mujeres trabajar en el sector público, en las ciudades de Quito y Guayaquil, en las oficinas de correos, telégrafos y teléfonos, magisterio y mandos medios de la administración pública. Esto no significó que las mujeres abandonaran sus roles tradicionales de madres y esposas, sino que se abrieron nuevos espacios en los que adquirieron cierta autonomía y se vieron sujetas a otras formas de control social e individual.

Respecto al ingreso de las mujeres al ámbito público, Goetschel plantea que se aplicó una doble estrategia de “incorporación controlada” y de “inclusión subordinada”. Es decir, aunque se les permitió trabajar, se mantuvieron las diferencias y desigualdades en un sentido económico y moral. Este proceso no eliminó su antigua situación de subordinación femenina.<sup>43</sup>

Según la autora, el conflicto sobre el nuevo carácter de la educación persistió durante mucho tiempo en la sociedad y sus mentalidades. La Iglesia, tras la Revolución Liberal, centró sus esfuerzos en defender los espacios cotidianos como un medio para mantener su influencia sobre la vida del pueblo y, en particular, para ejercer control moral sobre las mujeres a través de la educación doméstica y de instituciones educativas católicas.

En esta lucha, la mujer se convirtió en un pilar fundamental para la conservación de las normas morales y la familia cristiana. No obstante, la Iglesia adaptó su sistema educativo católico para hacerlo relativamente independiente del Estado, y desarrolló

---

<sup>42</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1923* (Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1923), 83.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, 79.

mecanismos de educación no formal a través del púlpito, la confesión, y su influencia en organizaciones obreras y de beneficencia.



### **3. La coeducación dentro de las instituciones educativas que adoptaron este modelo: el caso del Instituto Nacional Mejía**

La creación del Instituto Mejía en 1897, durante el periodo liberal, marcó un hito en la educación ecuatoriana, al implementar la coeducación y desafiar la influencia clerical. Aunque esta iniciativa buscaba reflejar los principios liberales de igualdad y modernización, la realidad demostró que el liberalismo no logró romper completamente con las estructuras patriarcales que limitaban a las mujeres.

En 1909, el Instituto Mejía abrió sus puertas a las primeras mujeres, y su presencia en instituciones como el Conservatorio Nacional de Música evidenció una creciente apertura a la educación femenina. No obstante, esta incorporación fue limitada, y las jerarquías de género persistieron. Durante las siguientes décadas, surgieron oportunidades para la formación técnica y profesional de las mujeres, como la creación de la Escuela de Artes y Oficios de Quito y la Escuela Municipal de Industrias y Oficios para Mujeres, pero estos avances no cuestionaron profundamente las estructuras del sistema.

La llegada de la maestra María Luisa Gómez de la Torre al Colegio Mejía en 1932 y su labor en promover la participación femenina muestra cómo la coeducación se convirtió en un espacio de resistencia para las mujeres. No obstante, con la llegada de José María Velasco Ibarra a la presidencia en 1934, sus reformas no representaron un retroceso en sentido estricto, sino más bien una formalización de las limitaciones que ya existían. Si bien el número de mujeres matriculadas en el Colegio Mejía alcanzó su punto más alto en 1937-1938, las reformas de Velasco Ibarra reforzaron el control y las barreras de género, reflejando la complejidad de un sistema educativo que no fue la panacea liberal que se esperaba.

Este recorrido histórico muestra que la coeducación fue un avance en la lucha por la igualdad de género, pero estuvo marcada por tensiones y contradicciones que limitaban su verdadero alcance en una sociedad que no había logrado dismantelar las dinámicas de poder y subordinación hacia las mujeres.

El estudio de caso del Instituto Nacional Mejía se centra en analizar el contexto de creación y desarrollo de esta institución como una de las primeras en adoptar el modelo de coeducación en Ecuador. En este apartado, se revisa cómo el Instituto Mejía se convirtió en un escenario representativo de las tensiones entre el modelo educativo liberal y el clerical, reflejando los desafíos que enfrentó la implementación de la coeducación en un entorno social marcado por la influencia religiosa.

Se presenta un análisis detallado de las mallas curriculares y el plan de estudios que formaron parte del proceso educativo en el Instituto Mejía, así como una revisión de los procesos de matrícula que permitieron la incorporación de mujeres en la institución. Además, se destaca la creación de clubes femeninos que promovieron la participación de las alumnas, así como el papel de las mujeres docentes que influyeron en la consolidación de la coeducación.

Finalmente, se explora la importancia de la maestra María Luisa Gómez de la Torre, cuya labor en el Instituto Mejía representó un aporte significativo a la educación laica y coeducativa en el país, evidenciando cómo la lucha por la igualdad en la educación fue un proceso complejo que se desarrolló en medio de tensiones ideológicas y sociales.

### **3.1 Contexto general del Instituto Normal Mejía de Quito**

El Instituto Normal Mejía fue fundado mediante decreto expedido durante la Convención de 1896-97. Este decreto, firmado por Abelardo Moncayo, presidente de la Asamblea, y por los diputados y secretarios Luciano Coral y Celiano Monje, fue enviado al presidente Eloy Alfaro, quien lo ejecutó el 1 de junio. Tras la aprobación del documento, se procedió a la apertura oficial del Instituto, según el siguiente comunicado:

Bajo los auspicios del Sr. General Dr. Eloy Alfaro, presidente de la República del Ecuador, y siendo Ministro de Instrucción Pública, el Sr. Dr. Rafael Gómez de la Torre, se organizó este Instituto el día 10 de noviembre de 1897, en el local que fue de los HH.CC. y anteriormente de las niñas de la Sta. María del Socorro. El día 15 del mismo mes comenzaron las clases conforme al programa que a continuación se copia [...] y quedó el personal del Colegio. El día 18 del mismo mes, prestaron los Sres. Profesores la promesa constitucional y principiaron sus tareas de acuerdo con el programa mencionado.<sup>44</sup>

Bajo el auspicio del gobierno liberal de Eloy Alfaro, la creación y organización del Instituto Normal Mejía representó el esfuerzo del Estado por consolidar un sistema educativo laico y moderno en Ecuador. Este proyecto materializó los ideales liberales de la época: desafiar la influencia clerical, formar futuros docentes y ampliar el acceso a la educación en diversos niveles.

El decreto de creación del Instituto, promulgado en 1897, revela la intención de construir una institución educativa integral, que incluyera “la Enseñanza Primaria”, “la

---

<sup>44</sup> Hugo Alemán, *Tránsito de generaciones: el Instituto Nacional “Mejía”: medio siglo de educación democrática* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1947), 99-100.

Secundaria” y “la Pedagogía y la enseñanza normal y preparatoria para institutores de enseñanza primaria”. Esta estructura buscaba no solo proporcionar educación en un entorno laico, sino también preparar a los futuros maestros que impulsarían la formación de las nuevas generaciones bajo los principios liberales. Además, la anexión de “los Gabinetes y Museos, con todos los aparatos y útiles; las haciendas y casas que son del Estado, con los semovientes y muebles que fueron entregados a los Hermanos Cristianos” muestra cómo el Estado liberal procuró tomar el control de los bienes eclesiásticos para construir su propio sistema educativo.

La mención de que “las obras escritas sobre ciencia y sobre todas las materias de enseñanza superior, media e inferior por los Profesores del Instituto Normal” serían impresas “a costa del Erario Público” y distribuidas “entre los jóvenes y niños pobres y huérfanos” destaca la ambición del proyecto educativo, orientado a ofrecer una educación moderna y de calidad. Sin embargo, la llegada del primer director, Valdemar de Korab, y su breve estancia en el cargo evidencian los desafíos que enfrentó el Instituto desde su inicio, señalando las dificultades de consolidar un modelo educativo que estuviera a la altura de los objetivos estatales.

La fundación del Instituto Normal Mejía demuestra tanto el ímpetu del liberalismo por instaurar un sistema educativo laico y moderno como las limitaciones y desafíos prácticos que enfrentó el proyecto. La intención de preparar a futuros docentes y la aspiración de autonomía en la producción de textos reflejan un esfuerzo por desvincular la educación de la influencia clerical, aunque los obstáculos iniciales muestran que este proceso no fue sencillo ni inmediato.

Bajo la dirección del señor Valdemar de Korab, un ciudadano alemán quien con anterioridad había cumplido la función de rector en distintos institutos de las Repúblicas Centro-americanas, se estableció un programa en el que los siete años de estudio necesarios para optar por el grado de bachiller en Filosofía y Literatura se reducían a seis. Sin embargo, dicho proyecto nunca logró ponerse en práctica, y el director abandonó su cargo al cumplir apenas dos meses en las funciones que le fueron designadas.<sup>45</sup>

La institución inició su actividad formativa en el patio norte que corresponde al actual Centro Cultural Metropolitano ubicado en la ciudad de Quito, diagonal a la Plaza Grande. Algún tiempo después, el personal administrativo y docentes, así como los estudiantes fueron trasladados al edificio situado entre las calles Benalcázar y Olmedo

---

<sup>45</sup> Ecuador Instituto Nacional Mejía, *Para la historia: documentos* (Quito: Escuela de Artes y Oficios, 1902), 26.

del centro histórico en el local conocido como el Beaterio, donde se desempeñaba la escuela de las niñas de Santa María del Socorro de los hermanos cristianos.<sup>46</sup>

En principio, el horario de asistencia de los estudiantes estaba comprendido entre las siete de la mañana y terminaba a las cinco de la tarde. Posteriormente a ese horario, los estudiantes destinaban el resto de horas a servirse una comida, un breve recreo, el estudio de lo aprendido, la cena y finalmente se retiraban a sus dormitorios a descansar a las 21:00.<sup>47</sup> Durante el primero período de funcionamiento de la institución comprendido entre 1987-1898 ingresaron un total de 93 alumnos; sin embargo para el período 1900-1901 estas cifras se incrementarían a 207 estudiantes divididos en: 151 externos, 45 internos y 11 semiinternos.<sup>48</sup>

La categoría de normal que se aplicó a esta institución respondía a la necesidad de cubrir la demanda de docentes en aquella época, debido a la salida de religiosos que anteriormente tenían la responsabilidad de formar a los estudiantes en el nivel de secundaria.<sup>49</sup> Esto se debió debido a las disposiciones emitidas en el gobierno de Eloy Alfaro respecto al establecimiento de un sistema de educación laico bajo el cual la Iglesia perdió su competencia respecto los procesos formativos que se efectuaban en el país.

El contexto de creación y funcionamiento del Instituto Normal Mejía estuvo enmarcado en una serie de conflictos propios de la época, puesto que como se señala en una Circular emitida por el Ministro de Instrucción Pública, los docentes aparentemente habrían estado manifestando sus ideas políticas en las instituciones secundarias, tal como se aprecia en el párrafo citado de forma textual a continuación:

Otro de los motivos para la presente circular, es el hecho constante de las actividades políticas llevadas a cabo en el aula por determinados elementos sin escrúpulo, pertenecientes a la docencia secundaria. La inocencia del niño y del joven son respetables y resulta temerario que se la explote con menguados fines políticos [...] Le pido haga conocer del personal el firme propósito del Departamento, de aniquilar toda labor política dentro de los Planteles de Educación.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Reinaldo Elías Meza Bolaños, “El Instituto Nacional Mejía: historia institucional y proyección sociopolítica (1897-2007)”, *Cuadernos UCAB*, n.º 19 (2021): 97, <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/cuadernosucab/article/view/6168>.

<sup>47</sup> Ecuador Instituto Nacional Mejía, *Para la historia*, 20.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, 17.

<sup>49</sup> Ecuador Instituto Nacional Mejía, “Historia”, *Instituto Nacional Mejía*, accedido el 23 de agosto de 2023, <https://inmejia.edu.ec/fundacion/>.

<sup>50</sup> Edwing Guerrero Blum, *El Mejía en la década de los 30* (Quito: Editorial Colegio Mejía, 1930), 108.

Lo referido en la cita anterior, evidencia la lucha a la que la institución y su personal docente se enfrentaban, sobre todo de parte de aquellos sectores conservadores que no aprobaban un modelo de educación fundamentado en un carácter científico, enmarcado en el respeto y su independencia con relación al dogma religioso. Además, como lo manifiesta Edwing Guerrero Blum, la idea de la rivalidad existente entre el naciente sistema educativo laico y la educación clerical tradicional se puso en evidencia en el contexto de la creación del Instituto Mejía. En sus propias palabras este autor menciona que:

Ninguna reforma en el país ha sido tan dura y tenazmente combatida como la de la educación laica; incluidos en ese combate muchos que figuraban como militantes del liberalismo, no se diga la clerecía y la sociedad pacata de la época, el laicismo y sus defensores tuvieron que arrostrar la calumnia, la persecución y la infamia.<sup>51</sup>

También debe referirse que la prensa junto con la Iglesia también desempeñó un papel de desprestigio respecto al trabajo que se venía efectuando en la institución. Un hecho puntual al respecto corresponde a la influencia que llegó a tener el presbítero de la institución, Luis Vicente Torres, figura que había sido parte de la orden mercedaria, pero que al manifestar su apoyo a la causa liberal fue seleccionado como un elemento principal en la nómina de docentes del Instituto Nacional Mejía.<sup>52</sup>

Las acciones asumidas por Torres dieron como resultado que, en octubre de 1898, un grupo de padres de familia manifestaron su deseo de renunciar a la beca otorgada por la institución sino se separaba al presbítero de sus funciones que incluían la instrucción en la cátedra de religión que él brindaba a los alumnos. Esta petición no se cumplió de inmediato, puesto que sería necesario que el nuevo director, el doctor Alejandro Cárdenas ingresara a la institución para disponer la separación de Torres de manera definitiva.<sup>53</sup>

Otra de las problemáticas que el Instituto Mejía tuvo que afrontar en sus primeros años de funcionamiento correspondió a la falta de presupuesto, que impedía mejorar las instalaciones y recursos que necesitaban los estudiantes, además de que constantemente los profesores manifestaban su deseo de obtener una mejora salarial, tal como se detalla en el siguiente párrafo:

Las remuneraciones no representan más del 50% de los que las necesidades actuales reclamaban y están por lo mismo, muy lejos de proporcionar al educador ese mínimo de

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, 76.

<sup>52</sup> Meza Bolaños, "El Instituto Nacional Mejía", 98.

<sup>53</sup> *Ibid.*

tranquilidad y sosiego que son indispensables para la obra reposada, solícita, honda y paciente del educador.<sup>54</sup>

El párrafo anterior evidencia las limitaciones de la época en cuanto al presupuesto que la institución recibía y que a medida que transcurría el tiempo aumentaba, debido al incremento de la matrícula de estudiantes que demandaba la contratación de nuevos docentes que pudieran responder a la demanda de formación que se generaba en la entidad educativa año tras año.

Pese a todas estas limitaciones, la institución se esforzaba por continuar adelante cumpliendo su compromiso de brindar una educación de calidad fundamentada en el principio del laicismo. Precisamente en ese arduo trabajo de seguir mejorando, el ingreso de del doctor Manuel Benigno Cueva como rector de la Institución en 1899, significó un tiempo de cambio y efectos positivos en su período de dirección y gestión. Respecto a ello, Edwing Guerrero Blum manifiesta lo siguiente:

Era uno de los maestros que con mayor certeza avizora el papel que al Instituto Nacional Mejía le tocaría cumplir, en orden a contraponer un peso en el quehacer cultural y político del país, con respecto al sector que tradicionalmente venía dirigiendo estos asuntos en el Ecuador. Sobre la base del respeto a la dignidad humana, de una disciplina sin privilegios, pensando tanto en educar y brindar una sólida formación moral, como en instruir, el Dr. Moncayo buscó darle al Mejía la condición de un gran edificio social de beneficios, frutos para llegar a una República verdaderamente democrática.<sup>55</sup>

Las palabras referidas en la cita anterior son un claro ejemplo del rol que la figura de Benigno Cueva significó para la institución, además que fue responsable de defender a las acusaciones emitidas en contra del personal docente que era parte de la institución, tal como lo realizaría en su administración el señor César O Bahamonde, quien se desempeñaba como docente de matemáticas. Respecto a su defensa a favor de los docentes de la institución, en una ocasión llegó a referir lo siguiente:

El Rectorado de este plantel, no de hoy sino de mucho tiempo atrás, ha procurado inculcar en el ánimo de sus profesores todo lo que, con tanta justeza, recomienda el señor Ministro [...] Y los resultados de esta labor han dado los más óptimos resultados, puesto que han sido la base de la formación de un cuerpo de profesores que, aunque puedan diferir en cualesquiera otras opiniones, está íntimamente conglomerado alrededor de un entrañable afecto a la institución y el más noble y laudable empeño de trabajar en pro de su nunca desmentido prestigio como primer plantel de Educación Secundaria de la República.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, 116.

<sup>55</sup> Guerrero Blum, *El Mejía en la década de los 30*, 49.

<sup>56</sup> Meza Bolaños, "El Instituto Nacional Mejía", 109-10.

Lo expuesto con anterioridad evidencia la manera en que diversas figuras fueron claves en la defensa y lucha del trabajo que se venía desarrollando al interior del Instituto Nacional Mejía, incluyendo la promoción de un modelo educativo laico de carácter coeducativo, que apenas en 1911, cobraría forma cuando la primera mujer, es decir, Juana I. Barba se matricularía en cuarto curso de Enseñanza Secundaria para ser parte del proceso formativo brindado por la entidad.

### **3.2 Plan de estudio, mallas y matrícula**

La presentación y análisis de las mallas de estudio del Instituto Normal Mejía es fundamental porque permite comprender cómo se materializaron en la práctica los ideales y objetivos del liberalismo en la educación ecuatoriana. A través de estas mallas, es posible observar qué tipo de conocimientos se consideraban relevantes para la formación de los estudiantes y cómo se intentó implementar un enfoque laico y moderno en el currículo, en contraste con los modelos educativos previos dominados por la Iglesia.

Analizar estas mallas también ofrece una oportunidad para evaluar hasta qué punto se logró romper con las estructuras conservadoras en la educación y si realmente se promovió un modelo coeducativo que favoreciera la inclusión femenina. En este sentido, las mallas de estudio no solo reflejan el contenido académico impartido, sino que también revelan las tensiones, contradicciones y resistencias que el proceso de secularización y coeducación enfrentó en el contexto de la época.

### **3.3 Plan de estudios del Instituto Normal Mejía: entre la modernización liberal y estructuras tradicionales en la educación**

El plan de estudios inicial del Instituto Normal Mejía se estructuró en seis cursos, comprendiendo una amplia gama de asignaturas. Destaca la inclusión obligatoria de instrucción religiosa en los primeros niveles de la educación secundaria (ver Tabla 1).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Ecuador, *Ley de Instrucción Pública decretada por la Asamblea Nacional de 1897*, 6 de julio de 1897, art. 7.

Tabla 1  
**Primer plan de estudios del Instituto Nacional Mejía**

Curso	Asignaturas
<b>Primer curso</b>	Gramática española, aritmética elemental, geografía física (las cinco partes del mundo), historia universal (época antigua), zoología (introducción a las ciencias naturales), taquigrafía, clase facultativa – dibujo lineal
<b>Segundo curso</b>	Gramática española, aritmética general, zoología, geografía política, clase facultativa – dibujo lineal y natural
<b>Tercer curso</b>	Retórica, historia de la literatura y composición, botánica, mineralogía, historia universal
<b>Cuarto curso</b>	Francés-inglés, álgebra (geometría del espacio), física (preliminares, mecánica y calores), geografía del Ecuador, clase facultativa: latín y griego
<b>Quinto curso</b>	Francés, literatura francesa, trigonometría rectilínea, inglés, historia del Ecuador, filosofía: introducción, psicología, lógica y moral, clase facultativa: latín y griego
<b>Sexto curso</b>	Inglés: literatura inglesa, trigonometría física (magnetismo, electricidad), elementos químicos, cosmografía y cosmogonía, física: acústica, óptica y magnetismo, filosofía: metafísica y principales doctrinas filosóficas, Introducción cívica, Religión: sección primera y segunda, Ejercicios militares dos veces por semana – gimnasia

Fuente: Edwing Guerrero Blum<sup>58</sup>

Elaboración propia, 2024.

Este plan muestra la diversidad de materias, que abarcaban desde ciencias naturales y humanidades hasta estudios militares, evidencia el objetivo de formar ciudadanos integrales, aunque dentro de un marco que aún conservaba elementos de la tradición religiosa y militar.

El primer plan de estudios del Instituto Mejía revela una interesante combinación entre la modernización liberal y la persistencia de estructuras educativas tradicionales. Por un lado, se observa la introducción de asignaturas que reflejan el espíritu de modernización y secularización del periodo, como Botánica, Mineralogía, Física, y Cosmografía. Estas materias responden a la intención del liberalismo de incorporar conocimientos científicos y técnicos que se alineaban con su visión de progreso.

Sin embargo, llama la atención la obligatoriedad de la instrucción religiosa en los primeros cursos, a pesar de tratarse de una institución que emergía en un contexto de secularización. Esto indica que, aunque el proyecto liberal buscaba desafiar la hegemonía eclesiástica, aún existía un compromiso con la tradición, tal vez como una forma de evitar confrontaciones abruptas con sectores más conservadores de la sociedad.

Sería a partir de 1905, cuando el Congreso de ese año, reformó el artículo 36 de la Constitución, determinando que “La enseñanza primaria oficial es esencialmente laica”. Sin embargo, para que este precepto se extienda a la escuela secundaria hubo

---

<sup>58</sup> Edwing Guerrero Blum, *Instituto Nacional Mejía historia y proyección: ciento dieciocho años de educación laica y democrática* (Quito: Instituto Nacional Mejía, 2015), 49.

necesidad de un dictamen especial del Consejo General de Instrucción Pública, el 7 de abril de 1906, al aprobarse el informe presentado por los señores. Dr. Lino Cárdenas y Abelardo Moncayo, en el sentido de que la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas implicaba *ad-fortiori* su supresión en los Colegios y Universidades.

Este informe obtuvo el voto en contra del señor Celiano Monge, quien se declaró firme defensor de mantener esa materia en los Colegios, por cuanto consideraba que la Carta Fundamental la había excluido de la instrucción primaria solamente. Monge confiesa que formó parte de la Legislatura en 1905, del grupo que defendía la enseñanza de religión en la primaria, y que, por estrategia, ni si quiera habían tocado lo de la secundaria, para que las cosas queden como estaban en la Ley de 1897. Recién, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida por Eloy Alfaro, el 24 de septiembre de 1906, se señala expresamente que la instrucción pública oficial será laica.<sup>59</sup>

El plan de estudios inicial del Instituto Mejía, detallado en la Tabla 1, no establecía distinción alguna entre hombres y mujeres. Se impartía un currículum unificado que abarcaba ciencias exactas, humanidades, ciencias sociales, literatura, idiomas y actividades como gimnasia y taquigrafía. En el plan no existe la presencia de clases o asignaturas típicamente “femeninas” como Economía Doméstica.<sup>60</sup>

En lo que respecta a la malla curricular del ciclo regular del Instituto Nacional Mejía entre 1913- 1914 se puede observar que tampoco presenta ninguna clase de distinción de género, puesto que al igual que el plan de estudio mantiene las asignaturas planteadas, además de incluirse a las denominadas Instrucción moral, Higiene pública e Higiene Privada (ver Tabla 2).

Tabla 2  
**Malla curricular del ciclo regular del Instituto Nacional Mejía 1913-1914**

Curso	Asignaturas
<b>Primer curso</b>	Historia, Gramática, Geografía, Instrucción moral, Aritmética, Idiomas: Inglés-francés
<b>Segundo curso</b>	Historia, Gramática, Aritmética, Geografía, Higiene privada, Inducción Cívica, Idiomas: Inglés-francés
<b>Tercer curso</b>	Historia, Literatura, Cosmografía, Higiene pública, Gramática general, Aritmética razonada, Aritmética comercial, Contabilidad, Idiomas: Inglés-francés
<b>Cuarto curso</b>	Historia, Literatura, Lógica, Álgebra, Botánica, Física y química, Idiomas: Inglés-francés
<b>Quinto curso</b>	Historia, Psicología, Geometría plana y trigonometría, Biología, Física, Química, Idiomas: Inglés-francés

<sup>59</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, 1906, art. 30.

<sup>60</sup> Camila Pérez Navarro y Roberto Rojas, “El primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria pública en Chile: el caso de la sección femenina del Liceo de Aplicación”, *Historia Social y de la Educación* 9, n.º 2 (2020): 162, doi: 10.17583/hse.2020.4455.

<b>Sexto curso</b>	Moral, Derecho y constitución, Geometría del espacio, Geología, Física, Química, Idiomas: Inglés-francés
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1913-1914<sup>61</sup>

Elaboración propia, 2024.

No obstante, a diferencia de esta malla curricular del ciclo regular, la correspondiente al curso especial de contabilidad (1923- 1924), educación comercial (1929-1930) y radiotelegrafía (1937-1938) incluyen asignaturas vinculadas con dichas especialidades tal como se observa en las Tablas 3, 4 y 5. Debe mencionarse que en ninguna sección de las mallas se establece una diferenciación de género, razón por la cual estas se aplicaron para las y los estudiantes de manera similar.

Tabla 3

**Malla curricular del curso especial de contabilidad del Instituto Nacional Mejía 1923-1924**

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>1</b>	Teneduría del libro	Teneduría del libro	Teneduría del libro
<b>2</b>	Documentación	Presentación	Merciología
<b>3</b>	Geografía comercial	Geografía	Historia del comercio
<b>4</b>	Redacción mercantil	Economía política	Ciencias de hacienda
<b>5</b>	Aritmética	Comercio	Derecho mercantil
<b>6</b>	Dactilografía	Derecho mercantil	Geometría
<b>7</b>	Idiomas: Inglés-francés	Redacción	Idiomas: Inglés-francés
		Algebra	
		Idiomas: Inglés-francés	
		Dactilografía	

Fuente: Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1923-1924<sup>62</sup>

Elaboración propia, 2024.

Tabla 4

**Malla curricular de educación comercial en el Instituto Nacional Mejía 1929-1930**

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
<b>1</b>	Contabilidad	Contabilidad	Contabilidad
<b>2</b>	Comercio	Comercio	Comercio
<b>3</b>	Matemática	Documentación mercantil	Matemáticas
<b>4</b>	Geografía comercial	Redacción mercantil	Derecho mercantil
<b>5</b>	Redacción mercantil	Economía política	Ciencias de Hacienda
<b>6</b>	Taquigrafía	Taquigrafía	Historia del comercio
<b>7</b>	Inglés	Inglés	Dactilografía
<b>8</b>			Taquigrafía
<b>9</b>			Inglés
<b>10</b>			Merciología

<sup>61</sup> La malla curricular ha sido construida a partir de la información disponible en el Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1913-1914, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

<sup>62</sup> La malla curricular ha sido construida a partir de la información disponible en el Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1923-1924, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

Fuente: Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1929-1930<sup>63</sup>  
Elaboración propia, 2024.

Tabla 5

**Malla de educación del curso de Radiotelegrafía en el Instituto Nacional Mejía 1937-1938**

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
1	Castellano	Castellano	Castellano
2	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
3	Geometría	Geometría	Radio
4	Radio	Radio	Física
5	Física	Física	Telegrafía teórica
6	Química	Química	Telegrafía práctica
7	Idiomas	Idiomas	Dibujo
8	Telegrafía	Telegrafía	Idiomas
9	Teoría	Teoría	
10	Telegrafía práctica	Telegrafía práctica	
11	Dibujo	Dibujo	

Fuente: Libro Exámenes del Instituto Nacional Mejía de 1937-1942<sup>64</sup>  
Elaboración propia, 2024.

Resulta fundamental analizar lo que las mallas curriculares omiten, pues la aparente igualdad de género en asignaturas como contabilidad, educación comercial y radiotelegrafía pudo haber ocultado diferencias significativas en su aplicación. La ausencia de diferenciación de género en estas mallas no asegura la equidad en oportunidades, acceso o enfoque educativo.

La ausencia de la perspectiva de género en las mallas curriculares podría reflejar la noción liberal de "igualdad", que no implicaba necesariamente la transformación de las estructuras de discriminación existentes. Asimismo, estas asignaturas especializadas, aunque promovían la profesionalización, pudieron reforzar la percepción de que las mujeres eran aptas para roles de apoyo administrativo.

Del mismo modo, los cursos de radiotelegrafía y matemáticas, aunque técnicamente accesibles a las mujeres, probablemente no representaron un camino fácil para ellas en una época donde su participación en campos técnicos era limitada. La presencia femenina en estos cursos fue más la excepción que la norma, y la falta de diferenciación de género en los planes de estudio no reflejaba la realidad de las barreras culturales y sociales que enfrentaban.

---

<sup>63</sup> La malla curricular ha sido construida a partir de la información disponible en el Libro Exámenes mensuales, finales y notas finales del Instituto Nacional Mejía de 1929-1930, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

<sup>64</sup> La malla curricular ha sido construida a partir de la información disponible en el Libro Exámenes mensuales del Instituto Nacional Mejía de 1937-1942, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

Por lo tanto, la interpretación de estas mallas requiere ir más allá de lo explícito en el documento. Es necesario considerar cómo el contexto social, político y cultural de la época influyó en la experiencia educativa de las mujeres. También se debe analizar en qué medida sus oportunidades fueron restringidas o condicionadas por las expectativas de género imperantes.

El plan de estudios inicial del Instituto Nacional Mejía refleja un intento de fusionar la modernización liberal con la tradición, al incluir asignaturas científicas y técnicas junto con la instrucción religiosa obligatoria. Aunque las mallas curriculares posteriores parecen no diferenciar entre géneros, es crucial reconocer que la ausencia de distinción explícita no implicó una igualdad real en el acceso o la experiencia educativa de las mujeres. Las oportunidades de profesionalización ofrecidas por cursos especializados, como contabilidad y radiotelegrafía, aunque formalmente abiertas a ambos géneros, probablemente reforzaron los roles tradicionales, limitando la participación femenina en áreas consideradas masculinas. En este sentido, la aparente igualdad en las mallas curriculares permitió la persistencia de barreras sociales y culturales que continuaron condicionando la educación y la inserción laboral de las mujeres, subrayando que la coeducación fue un proceso complejo y lleno de contradicciones.

### 3.4 Matriculación y participación femenina

Desde su fundación, el Instituto Nacional Mejía experimentó un crecimiento constante en el número de alumnos matriculados. Inicialmente, en el período 1897-1898, la institución registró 93 estudiantes, cifra que ascendió a 1,135 para el ciclo escolar 1939-1940. Este incremento evidencia el impacto del liberalismo en la expansión del acceso educativo, aunque no garantizó una participación femenina equitativa en la vida académica. Para una mejor comprensión de esta evolución, se presenta la siguiente tabla, donde los datos se agrupan por intervalos.

Tabla 6

#### Número de alumnos matriculados en el Instituto Nacional Mejía desde su fundación

Intervalo de años	Número de años
1897 - 1900	93 - 136
1901 - 1905	206 - 349
1906 - 1910	198 - 439
1911 - 1915	280 - 364
1916 - 1920	271 - 284

<b>1921 - 1925</b>	316 - 451
<b>1926 - 1930</b>	331 - 707
<b>1931 - 1935</b>	486 - 873
<b>1936 - 1938</b>	943 - 1135

Fuente: Libro de Matrículas del Colegio Mejía e Informes de Instrucción Pública entre 1897 y 1938<sup>65</sup>

La Tabla 6 muestra el aumento progresivo de la matrícula en el Instituto Mejía a lo largo de los años. Sin embargo, este crecimiento ocurrió en un contexto donde las dinámicas de inclusión, especialmente las de las mujeres, aún estaban limitadas por las estructuras patriarcales y las tensiones ideológicas de la época.

El análisis de la matrícula femenina en el Instituto Nacional Mejía revela un crecimiento gradual durante el período estudiado, notablemente a partir de 1921-1922, con un máximo de 60 mujeres en el ciclo 1937-1938. No obstante, este aumento no indica un proceso de coeducación equitativo. Inicialmente, la participación femenina fue casi nula y, aunque aumentó con el tiempo, el número de mujeres fue siempre una pequeña fracción del total de la matrícula, que llegó a 1,135 alumnos en 1939-1940 (ver Tabla 7 y 8).

Tabla 7  
**Alumnas matriculadas en el Instituto Nacional Mejía y otros colegios particulares (1897-1911)<sup>66</sup>**

Intervalo de años	Contabilidad	Inglés	Enseñanza secundaria
<b>1897 - 1907</b>	N/D	N/D	N/D
<b>1908 - 1909</b>	16	15	N/D
<b>1909 - 1910</b>	10	9	2
<b>1910 - 1911</b>	4	2	N/D

Fuente: Libro de Matrículas del Instituto Nacional Mejía<sup>67</sup>  
Elaboración propia, 2024.

Tabla 8  
**Alumnas matriculadas en el Instituto Nacional Mejía (1912-1938)**

Intervalo de años	Curso regular	Taquigrafía	Contabilidad	Telegrafía	Comercial
<b>1911 - 1915</b>	1 - 0	N/D	N/D	N/D	N/D
<b>1916 - 1920</b>	2 - 5	N/D	N/D	N/D	N/D
<b>1921 - 1925</b>	14 - 18	2 - N/D	N/D - 10	N/D	N/D
<b>1926 - 1930</b>	6 - N/D	N/D	N/D	N/D	14
<b>1931 - 1935</b>	23 - 42	4	4 - 7	N/D	4 - 18
<b>1936 - 1938</b>	44	3	12	N/D	N/D

<sup>65</sup> El cuadro de población estudiantil fue construido a partir de la información disponible en los Libros de Matrículas del Instituto Nacional Mejía de 1897-1938, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

<sup>66</sup> Las cifras representan a mujeres que asistieron a colegios particulares y cuyos estudios fueron registrados en el Instituto Nacional Mejía.

<sup>67</sup> El cuadro de población estudiantil fue construido a partir de la información disponible en los Libros de Matrículas del Instituto Nacional Mejía de 1897-1938, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

Fuente: Libro de Matrículas del Instituto Nacional Mejía<sup>68</sup>  
Elaboración propia, 2024.

El análisis de la matrícula del Instituto Nacional Mejía muestra un aumento constante en el número total de estudiantes, alcanzando 1,135 alumnos en el ciclo 1939-1940. De este total, la población femenina alcanzó un máximo de 60 alumnas, lo que representa solo el 5.3% del estudiantado. Este porcentaje evidencia una participación femenina mínima, a pesar de la expansión educativa del período liberal. La Tabla 9 detalla el número total de estudiantes matriculados por año, el total de estudiantes femeninas y el porcentaje de participación femenina (ver Tabla 9).

Tabla 9

**Porcentaje de participación femenina en el Instituto Nacional Mejía**

Año lectivo	Total de alumnos	Total de alumnas	Participación femenina (%)
1897 - 1898	93	0	0,00%
1898 - 1899	111	0	0,00%
1899 - 1900	136	0	0,00%
1937 - 1938	1020	60	5,88%
1938 - 1939	1097	60	5,47%
1939 - 1940	1135	60	5,29%

Fuente: Libro de Matrículas del Instituto Nacional Mejía<sup>69</sup>  
Elaboración propia, 2024.

La participación femenina en el Instituto Nacional Mejía creció lentamente, alcanzando su punto máximo en el período 1937-1938 con un 5.88% de participación. Este dato indica que, a pesar de los avances del liberalismo en la apertura de espacios educativos para las mujeres, su presencia en la institución permaneció limitada y no se logró una coeducación plena y equitativa. La expansión del acceso educativo para las mujeres estuvo condicionada por expectativas conservadoras, lo que evidencia una inclusión femenina gradual y la persistencia de barreras de género en la educación ecuatoriana de la época. La Tabla 10 muestra el crecimiento porcentual anual de la matrícula femenina (ver Tabla 10).

Tabla 10

**Porcentaje de participación femenina en el Instituto Nacional Mejía**

Año lectivo	Total de alumnas	Participación femenina (%)
1897 - 1898	0	0,00%
1898 - 1899	0	0,00%
1899 - 1900	0	0,00%

<sup>68</sup> El siguiente cuadro de población estudiantil fue construido a partir de la información disponible en los Libros de Matrículas del Instituto Nacional Mejía de 1897-1938, que se encuentra en el Archivo de Secretaría del Instituto Nacional Mejía. La tabla es de elaboración propia de la autora.

<sup>69</sup> Cuadro elaborado a partir del procesamiento de datos de la población femenina en el Colegio Mejía, su crecimiento y permanencia.

<b>1937 - 1938</b>	60	36,36%
<b>1938 - 1939</b>	60	0,00%
<b>1939 - 1940</b>	60	0,00%

Fuente: Libro de Matrículas del Instituto Nacional Mejía<sup>70</sup>  
Elaboración propia, 2024.

La tasa de crecimiento de la matrícula femenina muestra un aumento notable en ciertos períodos, especialmente antes de 1937-1938, lo que sugiere un interés creciente en la educación femenina, aunque limitado en comparación con la matrícula masculina. Este crecimiento puntual podría coincidir con cambios sociopolíticos de la época,<sup>71</sup> que abrieron ciertas posibilidades para la inclusión de las mujeres en el ámbito educativo, aunque sin desafiar de manera estructural las barreras de género existentes.

Las tablas muestran que, a pesar del aumento en la matrícula general del Instituto Nacional Mejía, la participación femenina se mantuvo considerablemente baja, alcanzando un máximo de solo un 5.88%. Este dato, aunque indica un acceso formal a la educación, sugiere que la apertura educativa del periodo liberal no transformó sustancialmente las arraigadas estructuras patriarcales que limitaban la inclusión plena de las mujeres. Si bien se ofrecieron áreas consideradas "apropiadas" para su género, como Taquigrafía y Contabilidad, esto podría interpretarse no como una ruptura de los roles tradicionales, sino como una adaptación funcional de la educación femenina a las necesidades del proyecto estatal, tal como se insinuaba en la hipótesis inicial de la investigación. Por lo tanto, la baja representación femenina en el Instituto Mejía evidencia las tensiones entre el discurso de modernización liberal y la persistencia de las limitaciones impuestas por las expectativas de género de la época.

La segmentación de la educación femenina expone la resistencia del sistema educativo y social de la época a implementar una coeducación genuina. El acceso educativo no implicó igualdad de oportunidades ni la disolución de las jerarquías de género, sino que consolidó la imagen de la mujer como subordinada. En síntesis, si bien la presencia femenina en el Instituto Mejía representa un avance en términos de acceso, este avance estuvo condicionado por restricciones y la reafirmación de desigualdades de

---

<sup>70</sup> Cuadro elaborado a partir del procesamiento de datos de la población femenina en el Colegio Mejía, su crecimiento y permanencia.

<sup>71</sup> La historia del voto femenino en Ecuador comenzó con un acto de valentía: el 10 de mayo de 1924, Matilde Hidalgo desafió las normas sociales al ejercer su derecho al voto. Este hecho, producto de una larga lucha por la igualdad de género, sentó las bases para la inclusión política de las mujeres en el país y marcó un antes y un después en la historia de Ecuador. Su participación allanó el camino para la inclusión femenina en el ámbito político, formalizado posteriormente en la Constitución de 1929.

género, lo que limita la interpretación del proceso como un verdadero logro emancipador para las mujeres ecuatorianas de la época.

### **3.5 De marginadas a organizadas, la influencia política y el rol de los primeros clubes**

Durante el periodo liberal, la presencia femenina en la educación ecuatoriana se caracterizó, en gran medida, por la marginación y la invisibilización. No obstante, las mujeres no se limitaron a ser receptoras pasivas de un sistema que las relegaba a roles secundarios. En cambio, desafiaron y expandieron su participación. El Instituto Nacional Mejía ejemplifica esta resistencia, demostrando cómo las estudiantes, a pesar de las restricciones y expectativas de una educación predominantemente masculina, lograron crear espacios propios mediante la formación de clubes, la participación deportiva y la formación técnica.

Este proceso ilustra tanto la lucha continua de las mujeres por la educación como su transformación en agentes activos de cambio. La inclusión de figuras como Luisa Gómez de la Torre y la creación de instituciones educativas femeninas, como la Escuela Municipal de Industrias y Oficios, prueban que, a pesar de las adversidades, las mujeres rechazaron la pasividad. En su lugar, usaron estos espacios para forjar una identidad propia y consolidar su presencia pública, subrayando que su contribución a la educación ecuatoriana trasciende el mero papel de espectadoras en un periodo de modernización.

María Luisa Gómez de la Torre es un ejemplo representativo de lucha. Destacada maestra y activista política ecuatoriana, Gómez de la Torre desafió las barreras de género en un entorno conservador. A pesar de las dificultades y la oposición eclesiástica, fue pionera en ingresar al Normal Manuela Cañizares, donde se graduó como profesora en 1916. Su carrera profesional se enfocó en la educación, particularmente en el Colegio Mejía. Además, su compromiso político la llevó a participar activamente en el Partido Comunista del Ecuador y la Alianza Femenina Ecuatoriana, donde defendió los derechos de las mujeres y la justicia social.

Durante la Revolución de Mayo de 1944, Luisa Gómez de la Torre confrontó a Velasco Ibarra por su régimen dictatorial, lo que resultó en su destitución del Colegio Mejía. A pesar de estas dificultades, mantuvo su integridad y siguió luchando por los derechos de las mujeres y los pueblos indígenas. Su activismo político y su defensa de la igualdad de género la establecieron como una figura central del movimiento feminista

ecuatoriano y en la creación de las primeras escuelas bilingües. En el Instituto Nacional Mejía, su labor trascendió la enseñanza, al fundar el primer equipo de baloncesto femenino, un espacio donde las alumnas desafiaban las limitaciones sociales de la época.<sup>72</sup>

Respecto a la presencia de clubes femeninos en el Mejía se conoce que se conformó un equipo de básquet integrado por alumnas del plantel que competían en torneos locales, incluyendo a integrantes como: “Enriqueta e Hilda Aguirre, Filomena Bonilla, Piedad Bautista, Elsa Espinoza, Leonor Jácome, Esther Morillo, Alina Rubio, Laura Zaldumbide, Hilda Suárez, Blanca Pérez, Graciela Jalón, Lucila Tobar, Hilda Vega, Isabel Tirado, Mariana Olmedo e Italia Jaramillo”, registradas como las primeras deportistas del Instituto Nacional Mejía.<sup>73</sup>

Paralelamente a la formación en el Instituto Nacional Mejía, en 1926 se fundó en Quito la Escuela Municipal de Industrias y Oficios para Mujeres. Inicialmente, diez alumnas recibían clases en un aula equipada con dos máquinas de coser, una mesa de corte, diez pupitres, dos planchas eléctricas, diez juegos de reglas y otros materiales. Al tercer año, la matrícula aumentó a 50 estudiantes y el programa se amplió para incluir dibujo, mecanografía, bordado a máquina y encaje de bolillos. El ciclo de estudios duraba dos años, al final de los cuales las alumnas obtenían el título de maestras de costura.<sup>74</sup>

Otro hito en la formación técnica femenina fue la creación de una sección de mujeres en la Escuela de Artes y Oficios de Quito. En 1934 de un total de 307 estudiantes inscritos en dicha escuela, 62 fueron mujeres que tuvieron la oportunidad de estudiar materias básicas, abordar teoría y tener prácticas en el taller. Esto dio como resultado que en 1935 se produjese una separación de la sección femenina dando paso a una escuela independiente denominada Escuela Profesional de Señoritas.<sup>75</sup>

En este espacio se dictaron talleres de corte y confección, labores y bordado a máquina y tejido de alfombras que supondrían un paso importante en la formación técnica que las mujeres que encontraban en esta clase de formación un camino para lograr su independencia económica y contribuir con los gastos del hogar, además de contribuir con la transformación productiva de la sociedad.

---

<sup>72</sup> Raquel Rodas, *Nosotras que del amor hicimos* (Quito: Editorial Fraga, 1992), 39.

<sup>73</sup> Edwing Guerrero Blum, *Historia del Instituto Nacional Mejía: cien años de educación laica* (Quito: Editorial del Honorable Concejo Provincial de Pichincha, 1995), 76.

<sup>74</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 224.

<sup>75</sup> *Ibíd.*, 225.

## Capítulo segundo

### La crisis de la coeducación durante el velasquismo

Históricamente, la educación en Ecuador ha sido un reflejo de su contexto político, económico, social y cultural. La Revolución Liberal introdujo cambios significativos, incluyendo la propuesta de coeducación, que no solo modificó el sistema educativo, sino que también impulsó la igualdad de género. No obstante, el gobierno de José María Velasco Ibarra revirtió este avance, implementando una política educativa de segregación de género que limitó las oportunidades educativas y la participación de las mujeres en la vida pública y profesional.

Este capítulo examina la crisis de la coeducación durante el velasquismo, analizando cómo las ideologías políticas y las presiones sociales reconfiguraron el sistema educativo ecuatoriano. Desde una perspectiva crítica y de género, se comparan las políticas educativas del liberalismo y el velasquismo, y su impacto en la educación femenina. La coeducación se presenta como un campo de batalla ideológico, donde las tensiones entre emancipación y control moral moldearon la educación de las futuras generaciones de mujeres.

La primera sección de este análisis examina el velasquismo, con su discurso moralizante, que promovió una educación segregada y que reforzaba los roles de género tradicionales. La segunda sección se enfoca en el proyecto de feminización de la educación del velasquismo, examinando las medidas que reestructuraron las expectativas sociales sobre el rol de la mujer y cuestionando el modelo educativo de moralidad y separación de géneros. Finalmente, la tercera sección analiza la polémica ideológica sobre la coeducación, ilustrando las tensiones entre sus defensores y las autoridades que buscaron eliminarla. Se examina cómo estas luchas reflejaron las divisiones sociales y políticas de la época, y las resistencias de estudiantes y padres a las políticas restrictivas.

Este análisis busca demostrar que la crisis de la coeducación durante el velasquismo trascendió el ámbito educativo, impactando las dinámicas de género en Ecuador y limitando las oportunidades de igualdad y emancipación para las mujeres.

## 1. Educación, género y poder: las políticas educativas velasquistas para las mujeres

Las diferencias entre el liberalismo y el velasquismo respecto a la educación de las mujeres se deben a diferencias en su concepción de la formación femenina en Ecuador. El contexto histórico en el que surge el liberalismo en Ecuador se remonta a la Revolución Liberal de 1895, un proyecto político impulsado por Eloy Alfaro que buscaba modernizar el país, deshacerse de la influencia de la Iglesia en la política y promover la laicidad en la educación.<sup>76</sup> La Revolución Liberal estableció una serie de reformas que transformaron la estructura social y educativa de Ecuador, lo que favoreció la inclusión de las mujeres en el sistema educativo.<sup>77</sup>

Sin embargo, el ascenso del velasquismo, en 1934, se caracterizó por ser un periodo con un enfoque conservador que reintrodujo la moral religiosa en la educación y que buscó reforzar los valores tradicionales en la sociedad. Este cambio marcó una transición política significativa, donde la educación se transformó en una herramienta de control social y moral. En palabras de Rosemarie Terán Najas y Guadalupe Soasti, la función que el velasquismo le da a la educación es:

la reconstitución del orden moral de la sociedad; el lugar que en ese contexto tiene la despolitización de la educación y la “libertad de enseñanza” en favor de la educación confesional y el consiguiente desarrollo de una oferta educativa estratificada contraria a los principios más homogenizantes de la educación laica.<sup>78</sup>

Esto demuestra el papel fundamental de la educación en ambos gobiernos. El liberalismo la utilizó como instrumento de emancipación y modernización, facilitando el acceso de las mujeres a la educación y promoviendo su participación pública mediante la coeducación. En contraste, el velasquismo empleó la educación para restablecer un orden moral que restringía la participación femenina en espacios públicos y las relegaba a roles domésticos.

---

<sup>76</sup> Enrique Ayala Mora, “Una perspectiva histórica general de la Revolución Liberal Ecuatoriana”, *Universidad – Verdad. Revista de la Universidad del Azuay* (1995): 24-7.

<sup>77</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 224.

<sup>78</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 47.

## 1.1 El Primer Velasquismo

El velasquismo, liderado por la figura carismática de José María Velasco Ibarra, se forma como uno de los fenómenos políticos más relevantes de la historia contemporánea ecuatoriana. Su liderazgo atrajo un apoyo popular masivo, permitiéndole ganar cinco elecciones presidenciales y encabezar un significativo movimiento insurreccional. Este movimiento se caracterizó por su capacidad para captar tanto a los sectores populares como para favorecer los intereses de los grupos dominantes.

El velasquismo emergió en la década de 1930, en un contexto de crisis económica, el fracaso de las formas de dominación política previas, tanto liberales como conservadoras, y el surgimiento de nuevas dinámicas sociales, resultado de la migración del campo a la ciudad y la formación de un extenso subproletariado urbano.

El velasquismo surgió en un "vacío de poder" generado por el debilitamiento de las élites tradicionales, y se caracterizó por una narrativa populista, llena de promesas y retórica moral, y una base social predominantemente subproletaria, compuesta por un sector social "marginado" y políticamente disponible. Se manifestó como un populismo caudillista y mesiánico. Ideológicamente, se distinguió por su ambigüedad y su habilidad para integrar elementos de diversas corrientes, como el liberalismo, el socialismo y el conservadurismo, creando una amalgama ideológica indefinida.

El primer velasquismo, que tuvo lugar entre 1934 y 1935, fue un período breve pero importante en la política ecuatoriana. Velasco Ibarra defendió el sufragio libre y promovió un acercamiento directo al pueblo, siendo el primer candidato en recorrer el país para conectar con los votantes. Su discurso antielitista resaltó a sectores subalternos como los rurales y las mujeres, quienes también participaron activamente en su campaña.

El proyecto velasquista se caracterizó por un enfoque asistencialista y la realización de obras públicas que respondían a las necesidades inmediatas de su base social, en lugar de proponer reformas estructurales profundas. Un rasgo distintivo fue su enfoque religioso y moral del discurso político, apelando a modelos católicos de percepción de la realidad. A pesar de su retórica popular, el velasquismo ha sido interpretado como un elemento de conservación del orden dominante, funcional para

absorber contradicciones y superar crisis políticas, manteniendo una fachada de consenso popular.<sup>79</sup>

El enfoque velasquista priorizó el sector educativo, donde se caracterizó por la función moralizadora en la educación ecuatoriana. Su inclinación hacia la educación confesional y su crítica a la politización de la educación laica contribuyeron a una mayor estratificación del sistema educativo. Este enfoque, aunque contradictorio, coexistió con la integración del modelo pedagógico normalista, un legado de las transformaciones liberales previas.<sup>80</sup>

## 1.2 Velasquismo y su enfoque educativo

En 1934, José María Velasco Ibarra asumió la presidencia de Ecuador, inaugurando un período de discurso conservador y enfoque moralista en la educación. A diferencia del liberalismo, el velasquismo promovió la reintroducción de valores tradicionales, especialmente en el ámbito educativo. Velasco Ibarra propuso la despolitización y moralización de la educación como parte de su proyecto para restablecer el orden social en Ecuador.<sup>81</sup>

Un pilar del gobierno velasquista fue la despolitización del sistema educativo. Velasco Ibarra consideraba que el liberalismo había "contaminado" la educación con intereses políticos, impidiendo una formación moral y científica. El velasquismo promovió una enseñanza libre de debates ideológicos que perturbaban la formación del carácter y la conducta de los estudiantes.<sup>82</sup> Esta despolitización se complementó con un proyecto de moralización que reforzó los valores religiosos en la enseñanza.

Así, se reintrodujo la influencia religiosa en el sistema educativo, revirtiendo las reformas liberales que establecieron la educación laica, especialmente la coeducación. La reinstauración de la religión afectó la educación femenina, reforzando la idea de que su rol principal debía centrarse en la familia y el hogar.<sup>83</sup>

Uno de los rasgos más significativos del enfoque educativo velasquista fue la segregación de géneros en las instituciones educativas. A diferencia del liberalismo, que

---

<sup>79</sup> Agustín Cueva, "El velasquismo: ensayo de interpretación (1972)", en *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana*, (Buenos Aires y Bogotá: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Siglo del Hombre Editores, 2008), 75

<sup>80</sup> Terán Najas y Soasti, "La educación laica y el proyecto educativo velasquista", 54.

<sup>81</sup> Ossenbach Sauter, "La secularización del sistema educativo", 39.

<sup>82</sup> Terán Najas y Soasti, "La educación laica y el proyecto educativo velasquista", 53.

<sup>83</sup> *Ibíd.*

había promovido la coeducación, Velasco Ibarra reinstauró un sistema que separaba a hombres y mujeres en escuelas diferentes, con currículos diferenciados que perpetuaban los roles tradicionales de género.<sup>84</sup> Esta segregación limitó las posibilidades de las mujeres de acceder a una formación académica que les permitiera adquirir conocimientos en igualdad de condiciones con los hombres.

El modelo educativo velasquista alcanzó su punto máximo en 1946, cuando Velasco Ibarra promulgó una ley que instauró planes de estudio diferenciados para hombres y mujeres, lo que consolidó la segregación en el sistema educativo ecuatoriano.<sup>85</sup> Mientras que los hombres recibían una formación orientada al trabajo y la vida pública, las mujeres se veían relegadas a áreas como la economía doméstica y el cuidado del hogar.<sup>86</sup> Aunque esta ley se promulgó fuera del periodo de estudio de esta investigación es una muestra clara de cómo el velasquismo pensaba al modelo educativo.

Velasco criticó abiertamente la coeducación, viéndola como una amenaza moral que exponía a los estudiantes a conductas inapropiadas y socavaba el orden social y familiar.<sup>87</sup> El velasquismo consideraba que la coeducación contravenía los valores tradicionales, y que la segregación era la única forma de asegurar una formación adecuada para los jóvenes, acorde con sus roles naturales.

Las políticas educativas velasquistas no solo restringieron el acceso educativo femenino, sino que también limitaron su competitividad laboral. La formación enfocada en habilidades domésticas excluía a las mujeres de profesiones técnicas o científicas, reforzando la idea de su rol doméstico. Esta visión conservadora redujo las oportunidades laborales, perpetuando la desigualdad de género.

La reintroducción de la religión en la educación, bajo Velasco Ibarra, fue tanto una medida conservadora como una herramienta de control social. La enseñanza religiosa promovió la imagen de la mujer como figura moral del hogar, responsable de la pureza y estabilidad familiar. Este enfoque reforzó los roles tradicionales y obstaculizó el acceso de las mujeres a una educación crítica y emancipadora.<sup>88</sup>

Las reformas educativas de Velasco Ibarra no estuvieron exentas de críticas. Los sectores laicos, herederos del proyecto liberal, se opusieron a la reinstauración de la religión en las escuelas y a la segregación de géneros. Estudiantes, profesores y activistas

---

<sup>84</sup> Ossenbach Sauter, "La secularización del sistema educativo", 39.

<sup>85</sup> *Ibíd.*

<sup>86</sup> Terán Najas y Soasti, "La educación laica y el proyecto educativo velasquista", 47.

<sup>87</sup> *Ibíd.*

<sup>88</sup> *Ibíd.*

laicos organizaron manifestaciones y escribieron manifiestos en defensa de la educación laica, argumentando que la política educativa velasquista representaba un retroceso para los avances logrados por el liberalismo.<sup>89</sup>

Ejemplo de ello es un manifiesto elaborado por los estudiantes egresados del Instituto Nacional Mejía, en el que expresaban su preocupación por el creciente número de colegios secundarios confesionales. Señalaban que en estos centros educativos se promovían procesos formativos centrados en una moral que se alejaba por completo de la visión humanista y científica defendida por el modelo de educación laica. Al respecto, el manifiesto afirmaba lo siguiente: “Se fomenta a manos llenas la enseñanza confesional”, que favorecía el propósito político de la formación fascistizante de bachilleres falangistas que han de engrosar las filas de los partidos neoconservadores. Solo cabe ya el aniquilamiento de la educación laica”.<sup>90</sup>

El discurso del “orden moral” que Velasco promovía fue un elemento central en su visión de la educación. Para él, la moralidad debía ser el eje que rigiera la formación de los estudiantes, especialmente de las mujeres, cuya educación debía garantizar que su fidelidad a los valores tradicionales de la familia y el hogar. Este discurso impactó directamente en la formación femenina, ya que limitó las posibilidades de que las mujeres recibieran una educación igualitaria que les permitiera participar en la vida pública.<sup>91</sup> Tal situación desembocó en que las desigualdades de género se perpetuaran en la sociedad ecuatoriana.

A pesar de las limitaciones impuestas por el velasquismo, algunas mujeres resistieron ante estas políticas educativas. Las maestras y estudiantes se organizaron en movimientos que defendían su derecho a una educación más equitativa y a la coeducación.<sup>92</sup> Estos movimientos, aunque limitados en su alcance, fueron un indicio de las futuras luchas por la igualdad educativa que se intensificarían en las décadas siguientes.<sup>93</sup>

El impacto de las políticas educativas velasquistas trascendió de la administración de Velasco. Las mujeres que fueron vinculadas al sistema educativo bajo este sistema enfrentaron mayores dificultades para acceder a la educación superior y a la posibilidad de romper, a corto plazo, con los roles tradicionales que les habían sido impuestos. Lo

---

<sup>89</sup> Ossenbach Sauter, “La secularización del sistema educativo”, 45.

<sup>90</sup> Alemán, *Tránsito de generaciones*, 115.

<sup>91</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 50.

<sup>92</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 267-8.

<sup>93</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 46.

que resultó en que, a través del proyecto educativo velasquista, se refuerce la idea de que las mujeres debían centrarse en roles familiares y domésticos. Para Velasco, la familia era la base de la sociedad, y la mujer, como madre y esposa, era la encargada de garantizar el orden y la moral dentro del hogar.<sup>94</sup> Este discurso se reflejaba en las políticas educativas, direccionadas a formar a las mujeres para ser madres y cuidadoras, limitando su acceso a una educación que les permitiera desarrollarse en otras áreas.

### 1.3 Del liberalismo al velasquismo: diferencias en el enfoque educativo

Las diferencias clave entre el liberalismo y el velasquismo en relación con la educación de las mujeres residen en su enfoque ideológico y social. Mientras que el liberalismo promovía la laicidad y la inclusión de las mujeres en la educación como parte de un proyecto modernizador; el velasquismo reintrodujo valores conservadores y religiosos que reforzaron la segregación de género.<sup>95</sup> El liberalismo abrió un espacio para que las mujeres accedieran a la educación formal; mientras que el velasquismo no solo restringió estos avances, sino que además consolidó un sistema educativo que perpetuaba los roles tradicionales de las mujeres como cuidadoras y madres.<sup>96</sup>

A pesar de sus limitaciones, el liberalismo dejó un legado importante en la historia de la educación femenina en Ecuador. La creación de escuelas normalistas y la implementación de la coeducación, en ciertos espacios educativos, facilitó que las mujeres accedieran a la educación formal, lo cual representaba un avance significativo para su inclusión en la vida pública.<sup>97</sup> De esta manera, el liberalismo estableció las bases para futuras luchas por la igualdad educativa y profesional de las mujeres. En este sentido, se sentaron precedentes que inspirarían a movimientos feministas posteriores en su lucha por una educación equitativa.<sup>98</sup>

Por su parte, el velasquismo representó un claro retroceso en cuanto a la inclusión femenina en el sistema educativo. Las políticas conservadoras de Velasco Ibarra reinstauraron la influencia de la Iglesia en la educación, lo que resultó en la segregación

---

<sup>94</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 260.

<sup>95</sup> Ossenbach Sauter, “La secularización del sistema educativo”, 43.

<sup>96</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 265.

<sup>97</sup> Carlos Freile, “Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)”, *Para el aula* 13 (2015): 6, [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea\\_013\\_0004.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0004.pdf).

<sup>98</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 47.

de géneros y en la imposición de un currículo diferenciado que limitaba las oportunidades de las mujeres.<sup>99</sup> Para Rosemarie Terán Najas y Guadalupe Soasti durante el velasquismo:

se produjo un contexto de despolitización de la educación y la libertad de enseñanza en beneficio de la educación confesional, así como el consiguiente desarrollo de una oferta educativa estratificada contraria a los principios más homogenizantes de la educación laica.<sup>100</sup>

La Ley de 1946 y las críticas a la coeducación reflejaron el temor de Velasco a la igualdad educativa y su intento de reforzar los roles tradicionales de género, mediante la implementación de una educación moralizadora: “desterrar el desorden, la falta de escrúpulos, por purificarla de la política combativa y apasionada, por infundirle austeridad, amor desinteresado a la ciencia. [...] Antes de luchar en política es preciso prepararse para luchar eficaz y noblemente”.<sup>101</sup>

Tanto el liberalismo como el velasquismo influyeron en el desarrollo del sistema educativo y de la participación femenina en la sociedad ecuatoriana. El liberalismo, aunque limitado en su alcance, abrió las puertas para que las mujeres accedieran a la educación, un primer paso hacia su emancipación. Por otro lado, el velasquismo consolidó una visión conservadora de la educación que reforzó los roles tradicionales de género y restringió las oportunidades de las mujeres para desarrollarse en igualdad de condiciones con los hombres.

## 2 El proyecto de feminización de la educación impulsado por el velasquismo

En 1934, José María Velasco Ibarra asumió el poder en Ecuador, iniciando un periodo marcado por un fuerte conservadurismo y una tendencia moralizadora. A diferencia del liberalismo de Eloy Alfaro, que promovió la educación laica y la inclusión femenina, Velasco centró su política y sistema educativo en la religión y los valores tradicionales. El velasquismo buscaba restablecer un orden moral basado en principios religiosos, que debían guiar la vida pública y privada, especialmente el papel de las mujeres.

---

<sup>99</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 263.

<sup>100</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 48.

<sup>101</sup> José María Velasco Ibarra, *Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1935, por el Excmo. Sr. Dr. Dn. José María Velasco Ibarra, Presidente del Ecuador* (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1935), 8.

El proyecto velasquista de feminización educativa se basó en la segregación de género, fortaleciendo un sistema que reforzaba los roles tradicionales femeninos. En lugar de una formación integral o igualitaria, la educación femenina se enfocó en prepararlas para el hogar y la familia, perpetuando ideas conservadoras. Este proyecto incluyó la creación de instituciones exclusivas para mujeres, instruyéndolas en áreas "adecuadas" como economía doméstica, enseñanza y cuidado, limitando su acceso a campos científicos y profesionales.

## 2.1 Transformación del sistema educativo en el velasquismo

Durante el velasquismo se produjo un desmantelamiento del modelo de coeducación que había sido instaurado durante la Revolución Liberal. Mientras el liberalismo promovía la educación mixta como una vía para avanzar hacia la igualdad de género, el proyecto velasquista revirtió este avance, implementando una política de segregación por género en el sistema educativo.<sup>102</sup> Esta transformación fue parte de un esfuerzo más amplio para moralizar la sociedad y restablecer los valores tradicionales, lo que llevó a la creación de instituciones educativas separadas para hombres y mujeres, limitando las oportunidades de interacción y competencia académica entre ambos géneros.

En este contexto, a través de la promulgación de la Ley de 1946 se consolidó la segregación de género en el sistema educativo. Esta ley estableció planes de estudio diferenciados para colegios femeninos y masculinos, lo que reforzó la noción de que hombres y mujeres debían recibir una educación distinta, acorde con sus roles "naturales" en la sociedad.<sup>103</sup> Mientras que los hombres eran preparados para la vida pública y profesional, las mujeres eran formadas para desempeñar funciones domésticas y de cuidado, consolidando así una estructura educativa que perpetuaba las desigualdades de género.

El proyecto educativo de Velasco no solo instauró un sistema segregado, sino que también desmanteló muchas de las políticas liberales encaminadas a fortalecer la coeducación y el acceso equitativo a la educación para las mujeres.<sup>104</sup> Durante la Revolución Liberal, la educación había sido concebida como una herramienta para la

---

<sup>102</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 265-75.

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> *Ibid.*

emancipación de las mujeres, permitiéndoles participar en la vida pública. Sin embargo, bajo el velasquismo, esta visión fue reemplazada por un enfoque conservador que veía la educación femenina como un medio para reforzar los valores tradicionales. Esto representó un claro retroceso en los avances que las mujeres habían logrado en la educación durante el periodo liberal.

La segregación de género en la educación tuvo un impacto significativo en las oportunidades de las mujeres, tanto en su formación académica como en su vida profesional. Al separar a hombres y mujeres en instituciones educativas diferentes, se limitó el acceso de las mujeres a una educación integral que les permitiera competir en igualdad de condiciones con los hombres. Este enfoque perpetuaba las barreras de género, y reducía las posibilidades de las mujeres para acceder a profesiones más técnicas o científicas, confinándolas a áreas tradicionalmente femeninas.<sup>105</sup>

El proyecto de feminización de la educación impulsado por Velasco Ibarra se basaba en la perpetuación de los roles tradicionales de género, donde la educación femenina estaba orientada al ámbito doméstico y familiar. Las mujeres eran educadas para ser esposas y madres, y su formación se centraba en disciplinas como la economía doméstica, la higiene y la crianza de los hijos.<sup>106</sup> Este enfoque no solo limitaba sus posibilidades de desarrollo profesional, sino que también reforzaba la idea de que su lugar estaba en el hogar, alejándolas de la vida pública y del mercado laboral.

Aunque muchas mujeres expresaban su deseo de formarse y obtener una profesión, el sistema educativo impulsado por el velasquismo las restringía al ámbito doméstico. Las instituciones educativas femeninas ofrecían una formación que las preparaba para desempeñar tareas consideradas apropiadas para su género, lo que limitaba sus expectativas profesionales y su capacidad para ingresar al mercado laboral en igualdad de condiciones con los hombres. Así, la educación se convertía en una herramienta de control social que perpetuaba las barreras de género.

Una de las medidas más significativas del velasquismo fue la reintroducción de la religión en el sistema educativo. Mientras que el liberalismo había promovido una educación laica, Velasco Ibarra restableció la enseñanza religiosa como un pilar central de la formación de las mujeres. Este retorno a los valores religiosos reforzó la idea de que

---

<sup>105</sup> *Ibíd.*

<sup>106</sup> *Ibíd.*

las mujeres debían cumplir con su “papel natural” en la sociedad, centrado en el hogar y en el cuidado de los demás, y no en la participación en la vida pública.<sup>107</sup>

El asistencialismo escolar bajo el velasquismo también jugó un papel crucial en la “moralización” de las mujeres. A través de programas de asistencia educativa, se procuró regenerar moral y físicamente a las estudiantes, reforzando su rol como cuidadoras y figuras morales dentro de la familia. Estos programas se enfocaban en la educación en valores tradicionales, lo que contribuyó a la consolidación de un sistema educativo que limitaba la participación activa de las mujeres en esferas fuera del hogar.<sup>108</sup>

La segregación educativa no solo funcionaba como un medio para separar a hombres y mujeres, sino que también era un mecanismo de control social. A través de la educación, el gobierno velasquista reforzaba las normas sociales que dictaban los roles de género, asegurándose de que las mujeres no tuvieran acceso a una formación que les permitiera emanciparse y desafiar el *status quo*. De esta manera, la educación se convertía en un espacio de regulación social, donde se consolidaban la desigualdad social.

Aunque Velasco Ibarra hablaba públicamente sobre la importancia de la independencia femenina y el acceso de las mujeres a la educación, sus políticas educativas contradecían este discurso. Mientras afirmaba defender la educación de las mujeres, en la práctica sus reformas limitaban su acceso a una formación integral. Esta contradicción entre el discurso y las políticas implementadas evidencia el carácter conservador del proyecto velasquista.<sup>109</sup>

## **2.2 El papel de la Iglesia y sectores conservadores en la feminización de la educación**

La Iglesia Católica desempeñó un rol central en la oposición a la coeducación y en la configuración del proyecto educativo del velasquismo. En la historia ecuatoriana, la Iglesia había tenido una fuerte influencia sobre el sistema educativo, y bajo el gobierno de José María Velasco Ibarra, esta influencia fue reestablecida. La coeducación, promovida durante la Revolución Liberal como un paso hacia la igualdad de género, fue vista por la Iglesia como una amenaza a los valores morales tradicionales. El proyecto

---

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Ibid.*

velasquista coincidía con esta postura, favoreciendo una educación segregada por género que reforzaba los roles tradicionales de hombres y mujeres.<sup>110</sup>

Los argumentos teológicos y morales que justificaban la segregación educativa provenían de una visión religiosa que consideraba a los hombres y mujeres como complementarios, pero con roles claramente diferenciados en la sociedad. La Iglesia defendía la idea de que los niños y las niñas debían ser educados por separado para evitar la “confusión de géneros” y asegurar que las mujeres fueran formadas para cumplir con su “destino natural” como madres y cuidadoras del hogar.<sup>111</sup> Este enfoque teológico sostenía que la educación mixta ponía en peligro la moralidad de las jóvenes al exponerlas a influencias inapropiadas. Al respecto, en el seno de la iglesia se consideraba 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 son, 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.<sup>112</sup>

Como se evidencia, los líderes religiosos, incluyendo obispos y otros representantes de la Iglesia, hicieron pronunciamientos públicos en defensa de la educación separada por género. Estos discursos resaltaban la importancia de proteger a las jóvenes de la “corrupción” moral que la coeducación podría generar. Por ejemplo, en diversas pastorales de la época, se afirmaba que la mujer estaba destinada a ser madre, y por tanto su educación debía enfocarse en ese rol,<sup>113</sup> argumento que justificaba la segregación en las escuelas. Estos pronunciamientos contribuyeron a legitimar la postura velasquista y a consolidar un modelo educativo que limitaba el acceso de las mujeres a una educación integral.

Los discursos religiosos tuvieron un impacto directo en la formulación de las políticas educativas del gobierno de Velasco Ibarra. Al reinstaurar la enseñanza religiosa en las escuelas y promover la segregación de géneros, el velasquismo respondía a las demandas de la Iglesia, que veía en la educación mixta un peligro para la estabilidad moral de la sociedad. La influencia de la Iglesia fue determinante en la consolidación de

---

<sup>110</sup> Goetschel, “La separación de los sexos”, 125.

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> *Ibid.*, 126.

<sup>113</sup> Terán Najas y Soasti, “La educación laica y el proyecto educativo velasquista”, 50-2.

un sistema educativo que perpetuaba las desigualdades de género y limitaba las oportunidades educativas de las mujeres.<sup>114</sup>

El Comité de Educadores Católicos fue uno de los grupos más influyentes en la defensa de la segregación educativa y en el rechazo a la coeducación instaurada por el liberalismo. Este comité consideraba que el modelo de coeducación no solo era inapropiado, sino que representaba una amenaza moral y social. Sus miembros argumentaban que la mezcla de géneros en las aulas provocaba “escenas funestas” y que, en lugar de promover la igualdad, la coeducación ponía en riesgo la pureza de las jóvenes.<sup>115</sup> El velasquismo adoptó estas preocupaciones, alineando su proyecto educativo con los principios defendidos por el Comité.

La Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, emitida en 1929, rechazaba explícitamente la coeducación, considerándola una práctica contraria al orden natural. Este documento influyó profundamente en la formulación de las políticas educativas velasquistas, ya que proporcionó una justificación teológica para la segregación de géneros en la educación.<sup>116</sup> En Ecuador, las reformas educativas de Velasco Ibarra reflejaban los principios de esta encíclica, lo que llevó a la creación de colegios separados para hombres y mujeres y a la promoción de una educación moralizante basada en la enseñanza religiosa.

Este tipo de argumentos moralistas tuvo una gran aceptación entre las élites conservadoras, que veían en la educación segregada una forma de preservar los valores tradicionales y de proteger a las mujeres de influencias “peligrosas”.<sup>117</sup> El conservadurismo religioso no solo reforzó la segregación de géneros en la educación, sino que también se convirtió en una herramienta para mantener el control sobre las mujeres. A través de la educación, la Iglesia y otros sectores conservadores perpetuaban la idea de que las mujeres debían desempeñar un rol pasivo en la sociedad, limitando su participación en la vida pública y profesional.<sup>118</sup>

Las políticas educativas del velasquismo reflejaban la estrecha relación entre la Iglesia Católica y el Estado. Velasco Ibarra, a pesar de su discurso sobre la independencia de la educación, dio cabida para que la Iglesia ejerciera una influencia decisiva en la formulación de las políticas educativas. Este vínculo entre Iglesia y Estado se manifestó

---

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> *Ibid.*

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> *Ibid.*

en la reinstauración de la educación religiosa obligatoria y en la promoción de una moralidad conservadora que limitaba la emancipación de las mujeres a través de la educación.<sup>119</sup>

### 2.3 Instituciones femeninas y la profesionalización de las mujeres

Uno de los primeros pasos en la implementación del proyecto de feminización de la educación impulsado por el velasquismo fue la creación del Gimnasio Educacional Femenino 24 de Mayo el 22 de octubre 1934. Esta institución fue diseñada específicamente para la formación de mujeres bajo los principios morales y religiosos del gobierno de José María Velasco Ibarra. El Gimnasio 24 de Mayo incluyó los niveles de Kindergarten, Sección Preparatoria, Sección de Segunda Educación, Sección de Educación Comercial y Administrativa y Círculos.<sup>120</sup> Ese mismo año se estableció una Sección especial de Enseñanza Secundaria y Comercial para señoritas en el Colegio Bolívar de la ciudad de Ambato.<sup>121</sup>

El Gimnasio Educacional Femenino se convirtió en un modelo de lo que sería la segregación educativa de género en Ecuador, ofreciendo a las mujeres una educación que enfocada en su preparación para los roles tradicionales de madre y esposa, en lugar de una formación integral orientada al desarrollo profesional en igualdad de condiciones con los hombres.<sup>122</sup> Tal situación se produjo pese a que el gobierno aseguraba que su objetivo era:

que la mujer adquiriera preparación amplia que le permita ingresar más tarde en las universidades o luchar victoriosamente en la vida económica y comercial. La función de la mujer no es el servicio doméstico. Es ayudar al hombre en la vida integral de éste con la fuerza sentimental e intuitiva.<sup>123</sup>

Si bien Velasco Ibarra aseguraba que se buscaba asegurar la independencia de la mujer y su derecho a la educación, en la práctica los planes de estudio en instituciones femeninas, como el Gimnasio 24 de Mayo, se caracterizaron por su enfoque en la formación doméstica y la “preparación para la vida”, una visión que limitaba las oportunidades educativas de las mujeres. Mientras que los hombres eran preparados para

---

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1935* (Quito: Escuela de Artes y Oficios, 1935), 89.

<sup>121</sup> *Ibid.*, 93.

<sup>122</sup> *Ibid.*, 89.

<sup>123</sup> Velasco Ibarra, *Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1935*, 8.

carreras en ciencia, ingeniería, derecho y otras áreas profesionales, las mujeres recibían una formación que las capacitaba en habilidades domésticas, como la cocina, la costura y el cuidado de la familia. Este enfoque reforzaba la idea de que las mujeres no debían aspirar a participar en la vida pública, sino que su “lugar natural” estaba en el hogar.<sup>124</sup>

Por otro lado, como parte del proyecto educativo del velasquismo, se crearon escuelas normales exclusivamente femeninas, destinadas a formar maestras. Aunque estas instituciones ofrecían una vía de profesionalización para las mujeres, perpetuaban la idea de que la enseñanza era una extensión de sus roles tradicionales de cuidado y crianza. La formación de maestras se concebía como un medio para consolidar los valores morales y religiosos en la sociedad, asignando a las mujeres la responsabilidad de educar a las futuras generaciones desde un enfoque conservador; mas no como una herramienta para la emancipación femenina.<sup>125</sup>

En este sentido, la enseñanza, vista como una profesión “adecuada” para las mujeres, se concebía como una extensión de sus responsabilidades en el hogar, ya que la docencia implicaba el cuidado y la educación de niños, roles considerados naturalmente femeninos.<sup>126</sup> De esta manera, la formación de maestras, aunque constituía un avance en la participación laboral femenina, no rompía con las barreras sociales que confinaban a las mujeres a ciertas áreas de trabajo.

Los textos escolares utilizados en estas instituciones reforzaban los roles de género tradicionales, preparando a las niñas para cumplir con sus deberes como esposas y madres. Estos incluían historias y lecciones que subrayaban la importancia de la obediencia, el cuidado del hogar y la crianza de los hijos como las principales responsabilidades de las mujeres. De acuerdo con Ana María Goetschel:

Las figuras femeninas y frases con respecto a la mujer son, fundamentalmente, maternas 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” [...]. 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”.<sup>127</sup>

Las citas mencionadas ilustran cómo el currículo escolar transmitía estos valores, consolidando las expectativas sociales que limitaban a las mujeres al ámbito doméstico.

---

<sup>124</sup> Goetschel, “La separación de los sexos”, 127.

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> *Ibid.*

<sup>127</sup> Goetschel, *Educación de las mujeres*, 133.

Para ello, se incorporaron materias de higiene, moral y labores del hogar en las escuelas femeninas, preparándolas para sus roles tradicionales de esposas y madres, una práctica que la educación laica había cuestionado y a la que se había opuesto.

A pesar de los discursos públicos sobre la importancia de la independencia femenina y el derecho de las mujeres a la educación, los contenidos curriculares en las instituciones femeninas contradecían estas afirmaciones. Mientras se alentaba a las mujeres a formarse como maestras, los planes de estudio y los textos escolares reforzaban la idea de que su destino natural estaba en el hogar, cuidando de la familia. Estas contradicciones evidenciaban las limitaciones del proyecto educativo velasquista, que promovía una profesionalización femenina dentro de los límites impuestos por los roles tradicionales de género.<sup>128</sup>

Aunque el modelo educativo velasquista impuso limitaciones, la formación de maestras brindó oportunidades laborales a muchas mujeres, sobre todo en zonas rurales y marginadas. Las mujeres formadas en las escuelas normales femeninas desempeñaron un papel fundamental en la expansión de la educación rural, siendo cruciales para la alfabetización y la formación de nuevas generaciones.

#### **2.4 Feminización de la educación en el velasquismo: impacto y legado patriarcal**

El proyecto de feminización de la educación impulsado por el gobierno de José María Velasco Ibarra se caracterizó por la segregación de géneros y la implementación de un sistema educativo que limitaba las oportunidades tanto educativas como laborales para las mujeres. A través de la creación de instituciones exclusivamente femeninas, como el Gimnasio Educativo Femenino 24 de Mayo, y la imposición de planes de estudio diferenciados, el velasquismo consolidó un modelo educativo que restringía a las mujeres al ámbito doméstico y al cuidado de la familia. Aunque las mujeres podían formarse como maestras, su educación seguía estando condicionada por los roles tradicionales de género, lo que obstaculizaba su participación en la vida pública y profesional en igualdad de condiciones con los hombres.

El legado del velasquismo en la educación femenina fue la perpetuación de los roles tradicionales de género, reforzando la idea de que las mujeres debían centrarse en

---

<sup>128</sup> Goetschel, “La separación de los sexos”, 126.

sus responsabilidades domésticas. La reintroducción de valores religiosos y la segregación de géneros en el sistema educativo promovieron una visión de la mujer como figura moral del hogar, limitando su acceso a áreas de conocimiento científico o técnico. Esta visión restringió las oportunidades educativas de las mujeres y consolidó una estructura social patriarcal que dificultó el avance hacia una mayor igualdad de género en la educación y el trabajo.

A largo plazo, las políticas de feminización de la educación dejaron profundas secuelas en la sociedad ecuatoriana. La segregación educativa y la insistencia en la preparación de las mujeres para roles domésticos contribuyeron a la marginación de generaciones de mujeres, impidiéndoles acceder a profesiones más especializadas y limitando su participación en la vida pública. Aunque estas políticas comenzaron a ser cuestionadas en décadas posteriores, su impacto se mantuvo visible en la persistencia de las desigualdades de género en el sistema educativo y en el mercado laboral, perpetuando una estructura social en la que las mujeres seguían siendo vistas principalmente como cuidadoras y educadoras dentro del hogar.

### **3 La polémica ideológica sobre la coeducación**

La coeducación significó un avance importante hacia la igualdad de género y la modernización educativa en Ecuador. Instituciones como el Colegio Vicente Rocafuerte en Guayaquil se destacaron como referentes de este modelo, fomentando la convivencia y colaboración entre estudiantes de ambos géneros, lo que reflejaba la visión liberal de una educación universal, accesible para todos.

No obstante, el gobierno de Velasco rechazó la coeducación, impulsando una educación segregada que restringía las oportunidades femeninas y restablecía valores conservadores. Esta política revirtió los avances del liberalismo y provocó un intenso debate social sobre el rol de la mujer en la educación y la sociedad.

Esta subsección explorará el conflicto ideológico entre la coeducación y la educación segregada, reflejando las tensiones sociales y políticas de la época. A través del análisis de los discursos y las políticas implementadas durante el velasquismo, se busca comprender cómo las luchas por la igualdad de género en la educación se enmarcaron en el contexto político y social del Ecuador de mediados del siglo XX. Al examinar las reacciones de diversos sectores de la sociedad frente a la coeducación, se

pretende visibilizar los desafíos que enfrentaron las mujeres en su búsqueda por acceder a una educación equitativa.

### 3.1 Coeducación bajo el liberalismo

La propuesta de coeducación del liberalismo buscaba el acceso a la educación. Alfaro consideraba que la educación mixta permitiría a hombres y mujeres aprender y crecer juntos, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa y progresista. La coeducación, en este contexto, se erigió como un pilar esencial para la transformación social y cultural que el liberalismo pretendía alcanzar.

La coeducación se configuró como un símbolo de avance hacia la igualdad de género y un indicativo de modernización en la sociedad ecuatoriana. Al promover que hombres y mujeres compartieran espacios educativos, se fomentaba una nueva visión de las relaciones entre géneros, donde ambos podían aprender y colaborar. Este enfoque favoreció la inclusión de las mujeres en el sistema educativo y desafió las nociones tradicionales que relegaban a las mujeres a roles domésticos.<sup>129</sup> Así, la coeducación representaba un cambio paradigmático, impulsando la idea de que las mujeres podían aspirar a una educación integral que les permitiera participar activamente en la vida pública.<sup>130</sup>

El Colegio Vicente Rocafuerte en Guayaquil emergió como una de las instituciones más significativas en la implementación de la coeducación en Ecuador. Fundado durante el gobierno de Alfaro, este colegio se destacó por su enfoque innovador, integrando a estudiantes de ambos géneros en el mismo espacio educativo.<sup>131</sup> En este contexto, el colegio proporcionaba formación académica, sino que también fomentaba valores de respeto y colaboración entre hombres y mujeres, sentando las bases para una sociedad más inclusiva. Su modelo educativo se convirtió en un referente para otras instituciones que buscaban seguir el mismo camino.<sup>132</sup>

A pesar de los avances de la coeducación, surgieron las primeras resistencias al modelo impulsado por el liberalismo, principalmente por parte de sectores conservadores

---

<sup>129</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación a la Nación en 1934* (Quito: Biblioteca del Congreso, 1934), 33-4.

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> El Comercio, "Padres de alumnos del Colegio Rocafuerte prometen apoyo a la Superioridad del Plantel", *El Comercio*, 5 de octubre de 1933.

y religiosos. Estos grupos argumentaban que la convivencia de hombres y mujeres en el ámbito educativo podría llevar a una pérdida de la moralidad y el orden social.<sup>133</sup> La idea de que la coeducación era una amenaza para los valores familiares comenzó a ganar terreno, a medida que algunos sectores veían con preocupación la expansión de este modelo en las instituciones educativas.

La Iglesia Católica desempeñó un papel clave en la oposición a la coeducación, argumentando que esta era incompatible con los roles tradicionales de género que promovía. Los líderes eclesiásticos sostenían que la separación de géneros en la educación era necesaria para preservar la moral y los valores cristianos.<sup>134</sup> Esta oposición se manifestó en discursos públicos e influyó en la formulación de políticas educativas encaminadas a revertir los avances del periodo liberal. Así, la Iglesia se configuró como una voz poderosa que abogaba por la segregación educativa.<sup>135</sup>

### 3.2 La postura del gobierno de Velasco Ibarra

José María Velasco Ibarra planteaba moralizar la sociedad y restaurar los valores tradicionales que, a su juicio, habían sido socavados por el liberalismo. Desde el inicio de su gobierno, Velasco implementó políticas que buscaban regresar a una visión conservadora de la educación, donde la moralidad y la religión desempeñen un papel central. Su enfoque estaba alineado con un contexto social que anhelaba un retorno a la estabilidad y a los valores familiares, rechazando las reformas liberales que promovieron la coeducación y la inclusión de las mujeres en la vida pública.

Para Velasco, la educación era una herramienta fundamental para restaurar la moralidad en la sociedad ecuatoriana. Creía que la formación de los jóvenes debía estar orientada a inculcar valores tradicionales, asegurando que tanto hombres como mujeres comprendieran sus roles en la familia y en la sociedad. Esta perspectiva se tradujo en un enfoque educativo que priorizaba la moral religiosa y la segregación de géneros, con la intención de que cada grupo recibiera una formación acorde a su “naturaleza” y “destino”.<sup>136</sup> De esta manera, la educación no solo debía instruir en conocimiento, sino que también debía moldear el carácter y la conducta de los ciudadanos.

---

<sup>133</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>134</sup> *Ibid.*

<sup>135</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades del Colegio Rocafuerte”, *El Comercio*, 7 de enero de 1934.

<sup>136</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

El rechazo a la coeducación fue una de las políticas más representativas del gobierno de Velasco. El presidente y su gabinete consideraban que este modelo educativo era una amenaza al orden moral y a la disciplina en las instituciones educativas. Velasco argumentaba que la convivencia de hombres y mujeres en el mismo espacio educativo generaba desorden y, por tanto, era necesario separar a los géneros para proteger la moral y los valores tradicionales.<sup>137</sup> Este rechazo se fundamentaba en una visión conservadora de la educación, que favorecía la segregación como un medio para mantener la “pureza” y el orden social.<sup>138</sup>

En este contexto, el Informe del Ministro de Educación, Luis F. Villamar, presentado en 1934, rechazaba explícitamente la coeducación en el Colegio Vicente Rocafuerte, calificándola de fuente de indisciplina. Villamar argumentaba que la educación mixta había conducido a un “desorden moral” y a la indisciplina entre los estudiantes.<sup>139</sup> Este Informe sirvió como justificación para implementar cambios en el sistema educativo y fortalecer la propuesta del gobierno en favor de la segregación de género.<sup>140</sup>

El gobierno de Velasco Ibarra utilizó el argumento del desorden moral como uno de los principales motivos para justificar la eliminación de la coeducación. Según el discurso oficial, la convivencia entre niños y niñas era percibida como un factor que contribuía a la indisciplina en las aulas, por lo que la segregación se presentaba como la solución para restaurar el orden y la moralidad.<sup>141</sup> Esta narrativa buscaba la legitimidad de la opinión pública, así como también conseguir el apoyo de sectores conservadores que abogaban por una educación más alineada con los valores tradicionales.<sup>142</sup>

En respuesta a la percepción de que la coeducación generaba problemas de indisciplina, el Ministro Villamar propuso la creación de colegios exclusivamente femeninos.<sup>143</sup> Esta medida buscaba mitigar los problemas percibidos en la educación mixta y generar un entorno más controlado para la formación de las mujeres. La creación de estos colegios reflejaba la intención del gobierno de Velasco de reestructurar el sistema educativo en función de la moral religiosa y la preservación de los roles de género tradicionales.

---

<sup>137</sup> *Ibid.*

<sup>138</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>139</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>140</sup> *Ibid.*

<sup>141</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>142</sup> El Comercio, “Padres de alumnos prometen apoyo”, 5 de octubre de 1933.

<sup>143</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

Ante las críticas y resistencias que surgieron de algunos sectores que apoyaban la coeducación, el gobierno de Velasco defendió su postura argumentando que la segregación era necesaria para el bienestar moral de la sociedad.<sup>144</sup> Velasco y sus ministros sostenían que la educación segregada garantizaría una formación adecuada y apropiada para cada género, argumentando que esto beneficiaría a la familia y, por ende, a la sociedad en su conjunto. Este discurso se utilizó para deslegitimar las críticas de quienes abogaban por un modelo más inclusivo. Ejemplo de ello son las palabras de Luis F. Villamar, Ministro de Educación Pública:

Como decía antes, el “Vicente Rocafuerte” tiene varios problemas a resolver. El orden disciplinario y moral, su alejamiento de la política, que ya lo dejé expuesto [...] Tampoco me parece conveniente la coeducación en la Enseñanza Secundaria en nuestro país. La reunión familiar, íntima, de jóvenes y niñas de edad inadecuada, dadas las modalidades y condiciones de nuestro medio social, la creo inaceptable. Los resultados están a la vista: uno de los principales orígenes de la indisciplina y desorden en el “Rocafuerte” radica en este punto. [...] Por eso, el Departamento de mi cargo al formular la Proforma del Presupuesto, ha consultado y ahora lo solicita del H. Congreso, la fundación de un Colegio de Segunda Enseñanza para señoritas en Guayaquil, atendiendo así, los justos y nobles anhelos de la mujer ecuatoriana.<sup>145</sup>

Sectores conservadores y religiosos se alinearon con el gobierno en contra de la coeducación, apoyando activamente su eliminación.<sup>146</sup> Este apoyo se basaba en la idea de que la educación mixta socavaba la moral pública y amenazaba la estabilidad familiar. La Iglesia, en particular, respaldó estas políticas, argumentando que la educación segregada era esencial para proteger a las mujeres y asegurar que cumplieran con sus roles tradicionales dentro de la familia.

A pesar del apoyo conservador, la decisión del gobierno de eliminar la coeducación no fue recibida sin resistencia. Estudiantes y sectores de la comunidad educativa, especialmente del Colegio Vicente Rocafuerte, expresaron su descontento ante la implementación de estas políticas.<sup>147</sup> Las protestas comenzaron a surgir, reflejando un deseo de mantener el modelo de coeducación y de resistir las medidas que buscaban revertir los avances en la educación.

Las huelgas estudiantiles en el Colegio Vicente Rocafuerte se convirtieron en un símbolo de la oposición al gobierno de Velasco y su postura sobre la educación.<sup>148</sup> Estos

---

<sup>144</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>145</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>146</sup> El Comercio, “Padres de alumnos prometen apoyo”, 5 de octubre de 1933.

<sup>147</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>148</sup> El Comercio, “Se decretará la clausura del Colegio Rocafuerte”, *El Comercio*, 24 de diciembre de 1933.

actos de desobediencia civil reflejaban un descontento más amplio con las políticas educativas del gobierno y la percepción de que estas medidas no solo limitaban la educación, sino que también restringían las libertades de los estudiantes. Las huelgas se convirtieron en un vehículo para expresar las aspiraciones de una generación que buscaba igualdad y oportunidades en la educación.

En respuesta a las huelgas y la presión social, el gobierno clausuró temporalmente el Colegio Vicente Rocafuerte para reorganizar su administración y eliminar la coeducación.<sup>149</sup> Para la sociedad de la época, esta medida representó una forma de silenciar las voces de protesta y reafirmar el control del gobierno sobre el sistema educativo.<sup>150</sup> La reestructuración del colegio simbolizaba el fracaso de la coeducación y la consolidación de un modelo educativo que priorizaba la segregación de género.

### 3.3 Conflictos ideológicos en torno a la coeducación

La coeducación fue percibida por algunos sectores de la sociedad ecuatoriana como un símbolo de modernización y progreso social. Durante el gobierno liberal de Eloy Alfaro, la educación mixta se presentó como una herramienta para democratizar el acceso a la educación y promover la igualdad de género, transformando así la estructura social del país. Este enfoque era visto como un avance hacia una sociedad más justa, donde hombres y mujeres pudieran aprender juntos y colaborar en el desarrollo del país. Sin embargo, esta percepción positiva no fue universal y pronto se generó un intenso debate en torno a la coeducación.

Los sectores conservadores argumentaban que la coeducación violaba las normas morales y las tradiciones establecidas, promoviendo la confusión de roles entre hombres y mujeres. Para estos grupos, la convivencia de estudiantes de diferentes géneros en el mismo espacio educativo amenazaba la integridad moral de las jóvenes y socavaba los valores familiares. Este discurso moralista se utilizaba para justificar la oposición a la coeducación, con la creencia de que la separación de géneros era esencial para preservar el orden social y la moral pública.<sup>151</sup>

A pesar de la resistencia de los sectores conservadores, muchos padres de familia defendían el modelo de coeducación, expresando su satisfacción con los resultados

---

<sup>149</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>150</sup> El Comercio, “Se decretará la clausura”, 24 de diciembre de 1933.

<sup>151</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

académicos de sus hijos e hijas. Para estos padres, la educación mixta no solo mejoraba el rendimiento académico, sino que también fomentaba la igualdad y el respeto entre géneros. Este apoyo fue fundamental para legitimar la coeducación y contrarrestar las críticas de los sectores que abogaban por la segregación educativa. Los padres que apoyaban la coeducación veían en ella una oportunidad para preparar a sus hijos e hijas para un futuro en el que pudieran interactuar y colaborar en igualdad de condiciones.<sup>152</sup>

El apoyo a la coeducación se manifestó en publicaciones y manifiestos elaborados por estudiantes y padres de familia. En estos documentos, se destacaba la importancia de la educación mixta y rechazaba las críticas contra este modelo educativo. Muchos de estos pronunciamientos afirmaban que la coeducación era esencial para el desarrollo integral de las y los jóvenes y que cualquier intento de eliminarla era un retroceso en la lucha por la igualdad de derechos. Estas publicaciones reflejaban el compromiso de sectores de la sociedad que buscaban mantener el modelo de coeducación en las escuelas.<sup>153</sup> Así, por ejemplo, se tiene el siguiente pronunciamiento:

Ha llegado a nuestras manos una hoja suelta que, bajo el título de “Abajo el Régimen Educativo del Colegio Vicente Rocafuerte”, se ha hecho circular y en la que después de tergiversar los hechos y asentar falsedades se incita a la rebelión contra las autoridades del Colegio formulando seis postulados con los que se pretende ilusionar a la juventud y que no son otra cosa que la más paladina manifestación de los sentimientos anarquizantes que animan a los autores de tal publicación. Nosotros, que hemos seguido paso a paso la marcha del Establecimiento desde que se iniciaron las labores del nuevo Personal Administrativo que hemos podido observar el progreso que en sus estudios han hecho nuestros hijos merced a las normas pedagógicas y disciplinarias que se han implantado y que entendemos que es sólo mediante un régimen de orden y disciplina que pueden desarrollarse las labores educacionales en beneficio de nuestros hijos [...] Por lo mismo, porque estamos convencidos de que ningún generoso interés mueve a los autores de la publicación mencionada, porque estamos ampliamente satisfechos de la labor desarrollada en el Colegio Nacional Vicente Rocafuerte, queremos dejar expresa constancia de nuestra aprobación a la política administrativa adoptada por el régimen del Plantel.<sup>154</sup>

El conflicto en torno a la coeducación reflejaba tensiones educativas, pero también encerraba la lucha entre los sectores liberales y conservadores en Ecuador. Los liberales defendían la coeducación como parte de su proyecto de modernización y democratización, mientras que los conservadores buscaban restaurar un orden social basado en valores tradicionales. Esta polarización ideológica se manifestaba en debates

---

<sup>152</sup> El Comercio, “Padres de alumnos prometen apoyo”, 5 de octubre de 1933.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> El Comercio, “Padres de alumnos prometen apoyo”, 5 de octubre de 1933.

públicos, protestas y en la formulación de políticas educativas que buscaban imponer una visión u otra sobre el lugar de la educación mixta en la sociedad ecuatoriana.<sup>155</sup>

La eliminación de la coeducación tuvo un impacto significativo en las oportunidades educativas de las mujeres, limitándolas a un sistema segregado que priorizaba la educación doméstica. Al instaurarse un modelo educativo que separaba a hombres y mujeres, las mujeres quedaron confinadas a un currículo que reforzaba los roles tradicionales y les impedía acceder a una formación integral que les permitiera desarrollarse profesionalmente.<sup>156</sup>

La comparación entre la educación segregada y la coeducación revela diferencias significativas en el enfoque y los resultados. Mientras que la coeducación promovía un ambiente de aprendizaje colaborativo y equitativo, la educación segregada reforzaba los estereotipos de género y limitaba las oportunidades de las mujeres. La segregación educativa no solo obstaculizaba el desarrollo profesional de las mujeres, sino que también perpetuaba una cultura de desigualdad que se traducía en la exclusión de las mujeres de espacios donde podrían haber competido en igualdad de condiciones con los hombres.<sup>157</sup>

### **3.4 Disputa ideológica sobre la coeducación: el velasquismo y su impacto en la coeducación**

La eliminación de la coeducación durante el gobierno de Velasco Ibarra tuvo consecuencias a largo plazo en el sistema educativo ecuatoriano. Este cambio significó un retroceso en los avances logrados en la educación de las mujeres, consolidando un modelo segregado que limitaba su acceso a una educación integral.<sup>158</sup> Las políticas educativas que promovieron la segregación limitaron las oportunidades profesionales de las mujeres, perpetuando una cultura de desigualdad que se reflejaba en su exclusión de roles activos en la vida pública y laboral.<sup>159</sup> Como resultado, las generaciones de mujeres que siguieron crecieron en un contexto donde sus aspiraciones estaban condicionadas por normas patriarcales y una educación orientada al hogar.<sup>160</sup>

---

<sup>155</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>156</sup> El Comercio, “Se decretará la clausura”, 24 de diciembre de 1933.

<sup>157</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

<sup>158</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>159</sup> El Comercio, “Padres de alumnos prometen apoyo”, 5 de octubre de 1933.

<sup>160</sup> El Comercio, “Se reanudan las actividades”, 7 de enero de 1934.

A pesar de las políticas segregacionistas impuestas durante el velasquismo, la coeducación se reintrodujo en el sistema educativo ecuatoriano a mediados del siglo XX.<sup>161</sup> El retorno a la educación mixta fue parte de un movimiento más amplio hacia la modernización y la búsqueda de la igualdad de género que se intensificó en las décadas siguientes. La coeducación se consolidó nuevamente como un modelo educativo fundamental, manteniéndose hasta la actualidad y contribuyendo al empoderamiento de las mujeres en la educación y el trabajo.

El conflicto en torno a la coeducación formó parte de una lucha más amplia por la igualdad de género en la educación y en la sociedad ecuatoriana.<sup>162</sup> Las tensiones entre sectores liberales y conservadores en el ámbito educativo reflejaron una batalla más extensa por los derechos y la autonomía de las mujeres.

Las lecciones derivadas del conflicto ideológico en torno a la coeducación son significativas para la política educativa en Ecuador. La resistencia de sectores conservadores a la inclusión de la coeducación pone de manifiesto la importancia de abordar las desigualdades de género en la educación de manera crítica y proactiva.<sup>163</sup> Es fundamental reconocer cómo las políticas educativas pueden convertirse en herramientas de control social y perpetuación de estructuras injustas

El legado del velasquismo en la política educativa dejó una huella profunda en sistema educativo ecuatoriano. Las decisiones tomadas durante este periodo, que buscaban reforzar los valores tradicionales a través de la educación segregada, tuvieron un impacto duradero en la forma en que se percibió la educación de las mujeres en el país. Este legado se reflejó en la persistencia de estereotipos de género y en la resistencia a las reformas educativas que buscan la igualdad.<sup>164</sup>

A lo largo de las décadas, la Iglesia Católica mantuvo su influencia en la política educativa de Ecuador. Su papel fue fundamental en la promoción de valores conservadores y en la oposición a la coeducación, lo que llevó a la consolidación de un modelo educativo que priorizó la moral religiosa sobre la igualdad de género.<sup>165</sup> Esta relación entre la Iglesia y el Estado fue un factor determinante en la configuración del sistema educativo, impactando en la formación de las mujeres.

---

<sup>161</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.

<sup>162</sup> El Comercio, "Se decretará la clausura", 24 de diciembre de 1933.

<sup>163</sup> *Ibid.*

<sup>164</sup> El Comercio, "Padres de alumnos prometen apoyo", 5 de octubre de 1933.

<sup>165</sup> Ecuador Ministerio de Instrucción Pública, *Informe del Ministro de Educación 1934*, 33-4.



## Conclusiones

Esta investigación analiza el impacto de la educación laica y coeducativa en Ecuador entre 1898 y 1938, centrándose en la incorporación de las mujeres a las instituciones educativas y las dinámicas de su participación. El análisis de las políticas educativas de los gobiernos liberal y velasquista revela que la coeducación fue un avance significativo para las mujeres, permitiéndoles acceder a espacios educativos previamente inaccesibles y promoviendo su inclusión en el sistema educativo nacional.

La hipótesis central sostiene que la coeducación, impulsada inicialmente por el liberalismo y consolidada por el velasquismo, fue un paso importante para la inclusión de las mujeres en la educación formal, lo que a su vez favoreció su participación en el proyecto de modernización estatal. Los resultados de esta investigación confirman que la educación femenina durante estos períodos permitió a las mujeres acceder a nuevas oportunidades educativas, aunque en un contexto que seguía siendo en gran parte condicionado por las estructuras sociales y de género de la época.

El objetivo de este estudio fue analizar cómo la educación laica y coeducativa funcionó como un mecanismo de inclusión para las mujeres, permitiéndoles participar en el sistema educativo, aunque de manera selectiva. Para ello, se examinaron los currículos educativos, la asignación de docentes y las restricciones en el acceso de las mujeres a ciertos espacios educativos. Los hallazgos reflejan que, aunque la coeducación no eliminó completamente las desigualdades de género, permitió a las mujeres tener un acceso más amplio a la educación, lo cual fue un paso crucial para su desarrollo y autonomía.

En cuanto a los objetivos específicos, el estudio identificó patrones de inclusión de las mujeres en la educación, especialmente en áreas como la docencia y la administración, y analizó cómo se organizaban los espacios educativos dentro de las instituciones coeducativas. Además, se destacó que el modelo de educación coeducativa y laica promovido por el liberalismo y el velasquismo permitió la incorporación de las mujeres en el ámbito educativo, contribuyendo a la modernización del país.

Durante el gobierno liberal, se produjo el acceso de mujeres a la educación formal, lo que representó un avance significativo, ya que les abrió la puerta para participar en una educación de calidad. Aunque el sistema educativo seguía condicionado por las expectativas conservadoras, la educación fue diseñada para responder a las necesidades

del Estado, ofreciendo a las mujeres una formación que les permitió insertarse en áreas previamente dominadas por los hombres.

El velasquismo, lejos de retroceder en los avances del liberalismo, consolidó y formalizó estas oportunidades educativas, adaptándolas al modelo de modernización que promovía. Este proyecto educativo permitió a las mujeres participar en la sociedad, a través de la incorporación de asignaturas como economía del hogar, puericultura y labores manuales, lo que proporcionó nuevas herramientas y conocimientos que favorecieron su rol dentro de la sociedad y el proyecto estatal.

Ambos períodos revelan una visión pragmática de la educación femenina. Liberalismo y velasquismo ampliaron el acceso educativo, facilitando la inclusión femenina, pero dentro de jerarquías de género. A pesar de las limitaciones, las mujeres resistieron y redefinieron su posición mediante clubes, escuelas de oficios y el mercado laboral.

La coeducación tuvo un impacto ambivalente, ya que, aunque aumentó la participación femenina en la educación, no logró transformar de manera radical las estructuras de poder que limitaban su inclusión plena. Sin embargo, las oportunidades educativas ofrecidas fueron cruciales para las mujeres, ya que les permitieron desarrollarse dentro de las condiciones del sistema educativo de la época y, en muchos casos, ampliar sus horizontes.

Este trabajo contribuye a una revisión crítica de la historiografía educativa ecuatoriana, mostrando que tanto el liberalismo como el velasquismo promovieron políticas que ampliaron el acceso a la educación para las mujeres, lo cual representó un avance significativo en su inclusión en la sociedad. Aunque la discriminación hacia la mujer persistía, el acceso a la educación fue un paso fundamental que les permitió desarrollar estrategias de resistencia, así como redefinir su rol dentro de la sociedad ecuatoriana.

El principal aporte de este estudio es demostrar que la educación laica y coeducativa, aunque en algunos aspectos limitada, fue un medio para ampliar las oportunidades para las mujeres y contribuir a su inclusión en el sistema educativo. Además, se reconoce la importancia de las formas de resistencia femenina que emergieron dentro del sistema educativo, lo que enriquece nuestra comprensión de los procesos de inclusión y exclusión en la historia educativa del Ecuador.

La coeducación en Ecuador entre 1898 y 1938 fue un fenómeno lleno de tensiones, pero también representó un avance significativo hacia la inclusión de las mujeres en la

educación. El liberalismo y el velasquismo utilizaron la educación como una herramienta clave para consolidar un modelo de modernización estatal que permitió a las mujeres acceder a nuevos espacios, aunque dentro de un marco condicionado por las estructuras de poder de la época. Este trabajo invita a reflexionar críticamente sobre los límites del discurso de progreso y las dinámicas de poder que han moldeado la educación y el rol femenino en la sociedad ecuatoriana.



## Bibliografía

- Alemán, Hugo. *Tránsito de generaciones: El Instituto Nacional “Mejía”: medio siglo de educación democrática*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1947.
- Ayala Mora, Enrique. “Una perspectiva histórica general de la Revolución Liberal Ecuatoriana”. *Universidad-Verdad: Revista de la Universidad del Azuay* (1995): 17-35.
- Cueva Dávila, Agustín. *Entre la ira y la esperanza*. Quito: Sector Público Gubernamental, 2008.
- Ecuador Instituto Nacional Mejía. “Historia”. *Instituto Nacional Mejía*. Accedido el 23 de agosto de 2023. <https://inmejia.edu.ec/fundacion/>.
- . *Para la historia: documentos*. Quito: Escuela de Artes y Oficios, 1902.
- Ecuador Ministerio de Instrucción Pública. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1898.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1899*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1899.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1904*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1904.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1914*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1914.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1917*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1917.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1920*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1920.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1923*. Quito: Ministerio de Instrucción Pública, 1923.
- . *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1935*. Quito: Escuela de Artes y Oficios, 1935.
- . *Informe del Ministro de Educación a la Nación en 1934*. Quito: Biblioteca del Congreso, 1934.
- Ecuador. *Constitución*. 14 de enero de 1897.
- . *Ley de Instrucción Pública decretada por la Asamblea Nacional de 1897*. 6 de julio de 1897.

- . *Ley Orgánica de Instrucción Pública*. 1906.
- El Comercio. “Padres de alumnos del Colegio Rocafuerte prometen apoyo a la Superioridad del Plantel”. *El Comercio*. 5 de octubre de 1933.
- . “Se decretará la clausura del Colegio Rocafuerte”. *El Comercio*. 24 de diciembre de 1933.
- . “Se reanudan las actividades del Colegio Rocafuerte”. *El Comercio*. 7 de enero de 1934.
- Freile, Carlos. “Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)”. *Para el aula* 13 (2015): 4-6. [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea\\_013\\_0004.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0004.pdf).
- Goetschel, Ana María. “La separación de los sexos: Educación y relaciones de género”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales* 16 (2017): 124-8. <http://hdl.handle.net/10469/2175>.
- . *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya-Yala, 2007.
- Guerrero Blum, Edwing. *El Mejía en la década de los 30*. Quito: Editorial Colegio Mejía, 1930.
- . *Historia del Instituto Nacional Mejía: cien años de educación laica*. Quito: Editorial del Honorable Concejo Provincial de Pichincha, 1995.
- . *Instituto Nacional Mejía historia y proyección: ciento dieciocho años de educación laica y democrática*. Quito, Instituto Nacional Mejía, 2015.
- Luna Tamayo, Milton. “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 55 (2020): 79-110. <https://doi.org/10.29078/procesos.v.n55.2022.3148>
- . “*Educación ciencia en Ecuador 1830-1940. Entre la modernidad y la Colonialidad*”. Quito, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2024.
- Mejía Moncayo, Román Diego. “La construcción del cuerpo laico-nacional: la educación física dentro del proyecto de la secularización social entre 1906-1935 en las revistas del magisterio en Ecuador”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2021. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8166>.
- Mera Martínez, Juan León. “La escuela doméstica”. *El Fenix*. Quito: Imprenta del Clero, 1880.
- Meza Bolaños, Reinaldo Elías. “El Instituto Nacional Mejía: historia institucional y proyección sociopolítica (1897-2007)”. *Cuadernos UCAB*, n.º 19 (2021): 116-34.

<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/cuadernosucab/article/view/6168>.

- Noboa, Alejandro. *Recopilación de mensajes dirigidos por los Presidentes y Vicepresidentes de la República, Jefes Supremos y Gobiernos Provisorios a las Convenciones y Congresos Nacionales desde el año 1819 hasta nuestros días*. Guayaquil: Imp. de El Tiempo, 1907.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia* 1, n.º 8 (1996): 34-54. doi: 10.29078/rp.v1i8.404.
- . *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: el caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito: Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018.
- Paladines Escudero, Carlos. *Figuras y símbolos de la educación en el Ecuador*. Riobamba: Edipcentro, 2002.
- Pérez Navarro, Camila, y Roberto Rojas. “El primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria pública en Chile: el caso de la sección femenina del Liceo de Aplicación”. *Historia Social y de la Educación* 9, n.º 2 (2020): 154-75. doi: 10.17583/hse.2020.4455.
- Rodas, Raquel. *Nosotras que del amor hicimos*. Quito: Editorial Fraga, 1992.
- Sinardet, Enmanuel. “La mujer en el proyecto nacional de la revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿qué representación de la mujer?”. Ponencia presentada en el XIII Coloquio de Historia Canario-Americana, VIII Congreso Internacional de Historia de América, Las Palmas de Gran Canaria, 2000.
- Terán Najas, Rosemarie, y Guadalupe Soasti. “La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador 1930-1950”. *Procesos*, n.º 23 (2006): 39-55. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/1978/1767>.
- Terán Najas, Rosemarie. “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”. *Historia Caribe* 12, n.º 30 (2017): 81-105. doi: 10.15648/hc.30.2016.4.
- Uzcátegui, Emilio. *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad, 1981.
- Velasco Ibarra, José María. *Mensaje presentado al Congreso Nacional de 1935, por el Excmo. Sr. Dr. Dn. José María Velasco Ibarra, Presidente del Ecuador*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1935.