



EL LUGAR DE LA CIENCIA EN
LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

TOMO I

ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR (1870-1950)

MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA



El lugar de la ciencia en la educación de las mujeres.

Tomo I: Enseñanza secundaria y superior (1870-1950)

Primera edición: 2018

Segunda edición (actualizada y ampliada): 2020

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N.º 298710

ISBN Obra completa N.º 978-956-244-427-9

ISBN Tomo I N.º 978-956-244-428-6

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario del Patrimonio Cultural

Emilio De la Cerda Errázuriz

Director Nacional del Servicio Nacional

del Patrimonio Cultural

Carlos Maillet Aránguiz

Directora Museo de la Educación Gabriela Mistral

María Isabel Orellana Rivera

EL LUGAR DE LA CIENCIA
EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

TOMO I
ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR
(1870-1950)

María Isabel Orellana Rivera

2020

© Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Chacabuco 365, Santiago de Chile.

www.museodelaeducacion.gob.cl

Investigación histórica, textos y edición: María Isabel Orellana Rivera.

Ayudante de investigación: Nicole Araya Oñate.

Selección de fotografías: María Isabel Orellana Rivera, Nicole Araya Oñate.

Propiedad de las imágenes:

Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Colección Museo Histórico Nacional.

Archivo Fotográfico y Audiovisual, Biblioteca Nacional de Chile.

Fotografía de portada: Alumna no identificada, Liceo N.º 1 de Niñas de Santiago, 1940.

Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.

Imagen de contraportada: Alumna de la escuela de enfermería de la Universidad de Chile durante su período de internado en el Hospital José Joaquín Aguirre, Santiago, 1946.

Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.

1.000 ejemplares.

Diseño e impresión: Gráfica LOM.

Libro de distribución gratuita. Prohibida su venta.

A mi amigo y maestro Igor Saavedra Gatica, Premio Nacional de Ciencias 1981, hombre de una ética a toda prueba, para quien el ejercicio de la ciencia no tenía género ni clase social.

PRESENTACIÓN

Contemplando las funciones de los museos aparecen inmediatamente aquellas relacionadas con adquisición, conservación, investigación, exhibición y educación. En esta presentación no nos detendremos en todas éstas, sólo destacaremos la importancia contemporánea de la investigación en la relación cotidiana con la comunidad, con la ciudadanía y con la audiencia de las instituciones museales.

El museo constituye un espacio de investigación indisoluble a la comunicación y a la relación con el público que lo visita; a partir del acervo que resguarda contribuye a la construcción de saberes, debates, discusiones y reflexiones que favorecen el conocimiento de una audiencia cada vez con más exigencias de contenidos educativos no formales. Este es el caso del libro *El lugar de la ciencia en la educación de las mujeres. Tomo I: Educación secundaria y superior (1870-1950)*, que nace de la problematización e indagación de las colecciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Pero esta publicación, en su segunda edición, no sólo visibiliza la importancia de las colecciones y su educación, sino que también propone una forma específica de abordarlas, cruzando dos elementos que por mucho tiempo estuvieron marginados en nuestra historia y que, en el contexto actual, cobran suma relevancia: historia de la educación e historia de las mujeres.

La historiadora inicia su investigación examinando el trabajo de distintos autores que permiten entender la ciencia moderna con el propósito de delinear el oficio del científico. Luego se introduce en una década clave para la educación de las mujeres en Chile (1870), en la que aparecen las peticiones de Antonia Tarragó e Isabel Le Brun y, además, el decreto Amunátegui, este último, como bien sabemos, posibilitó el ingreso de las mujeres a la Universidad. Pero no se queda sólo en estos hechos, sino que avanza más allá para develarnos sucesos posteriores traspasando las fronteras del siglo XIX y culminando en 1950, época en la que podemos observar a mujeres -aún pocas- estudiando y ejerciendo distintas profesiones,

entre ellas, aquellas relacionadas con las ciencias. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados, el déficit estructural de nuestro sistema educativo ha mermado un mejor desarrollo de la educación científica femenina. Abordar la educación de las mujeres resulta así un acto necesario y problemático para intentar comprender cuestiones tan actuales como, por ejemplo, por qué predomina un currículum humanista, el poco aprecio por las carreras técnicas o la escasez actual de científicas.

El libro que en esta oportunidad presentamos forma parte del trabajo investigativo del Museo de la Educación Gabriela Mistral, labor enlazada fuertemente con su barrio, con la comunidad toda y con la ciudadanía en general que ha estado presente desde la reapertura de esta institución, en 2006. Pero esta labor, además de nutrir su quehacer diario, culmina con publicaciones que se distribuyen gratuitamente entre sus visitantes llegando, principalmente, a docentes, estudiantes, investigadoras, investigadores y público general.

Carlos Maillat Aránguiz
Director Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
--------------------------	-----------

PARTE I

MUJER: ENTRE LA NATURALEZA Y LA COSTUMBRE.....	13
---	-----------

CAPÍTULO I

FILOSOFÍA, CIENCIA Y GÉNERO.....	15
---	-----------

1. NATURALEZA Y GÉNERO	28
2. LOS ILUSTRADOS Y LA CIENCIA MODERNA: EL OFICIO DEL CIENTÍFICO	30
2.1 BACON: CRÍTICA AL ESTADO DE LAS CIENCIAS	31
2.2 DESCARTES: EMPLEAR LA RAZÓN	38
2.3 NEWTON: FILOSOFÍA EXPERIMENTAL	40
2.4 HUME: LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA PARA EL ENTENDIMIENTO HUMANO ...	46
2.5 KANT: CRÍTICA A LA METAFÍSICA	50
2.6 ROUSSEAU: EL ESPÍRITU DE LA MUJER EN EMILIO.....	60
3. HIPÓTESIS DEL ORIGEN DE LA PREVALENCIA MASCULINA EN EL CAMPO CIENTÍFICO	66

CAPÍTULO II

LA MUJER EN LA CIENCIA: DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y DEBER SER FEMENINO .	75
---	-----------

1. PROPUESTAS QUE SE ESTRELLAN.....	81
1.1. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS: LA MUJER COMO SUJETO RACIONAL Y COGNOSCENTE	82
1.2. ERNESTO TURENNE: LA MUJER EN OFICIOS SUBORDINADOS	86
2. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA FEMENINA.....	91
2.1. LA MUJER IGNORANTE DAÑA A SU ENTORNO: LOS PELIGROS PARA LA FAMILIA Y LA NACIÓN.....	92
2.2. LA MUJER SE EDUCA PARA TRABAJAR SÓLO EN CIERTAS ÁREAS: LA CASA DE MUÑECAS O EL LABORATORIO EN MINIATURA	97
2.3. NO TODAS PUEDEN EDUCARSE DE LA MISMA MANERA: ILUSTRACIÓN PARA UNA MINORÍA	103
2.4. LA FRAGILIDAD FÍSICA DE LA MUJER ES EXPRESIÓN DE SU FRAGILIDAD MORAL: LA CIENCIA COMO MECANISMO DE CONTENCIÓN DE IMPULSOS.....	107

3.	EDUCACIÓN CIENTÍFICA VERSUS DEBER SER FEMENINO.....	112
3.1.	LOS ROLES DE HIJA, ESPOSA Y MADRE.....	112
3.2.	LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA COMO PERTURBACIÓN DE LO FEMENINO.....	118
3.3.	LA EDUCACIÓN MODERNA Y EL MASCULINISMO DE LA MUJER.....	124

PARTE II

EDUCACIÓN CIENTÍFICA FEMENINA: ENTRE LO PRIVADO Y LO PÚBLICO.....	131
--	------------

CAPÍTULO I:

CIUDADANAS DE SEGUNDA CLASE PARA LA REPÚBLICA DE LAS LETRAS.....	133
---	------------

CAPÍTULO II:

LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR: ¿ATRIBUCIÓN DE LA FAMILIA

O DEL ESTADO?.....	145
---------------------------	------------

1.	LIBERTAD DE ENSEÑANZA	146
2.	EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMENINA: ¿QUIÉN SE HACE CARGO?	167

CAPÍTULO III:

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMENINA:

ENTRE LA INDIFFERENCIA Y LA PRECARIEDAD	179
--	------------

1.	MALAS DECISIONES Y DÉFICIT DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR.....	181
2.	TRANSFORMACIÓN DE LICEOS PARTICULARES EN LICEOS FISCALES	208
3.	LAS VICISITUDES DE UNA COMPLEJA EXPANSIÓN.....	212

CAPÍTULO IV:

EDUCACIÓN CIENTÍFICA SECUNDARIA Y SUPERIOR:

INTENTOS DE REFORMAS Y RENOVACIÓN DEL CURRÍCULUM	219
---	------------

1.	REFORMAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	222
2.	REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL Y UNIVERSITARIA	243

CAPÍTULO V:

LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO: EJERCICIO DE PROFESIONES.....	257
---	------------

CONCLUSIONES	281
---------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	287
---------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El trabajo que les presentamos a continuación corresponde a la segunda edición del libro publicado por el Museo de la Educación Gabriela Mistral el año 2018. En esta oportunidad, continuando con la reflexión desde la historia de las mujeres, hemos querido reorganizar y agregar algunas ideas que favorezcan la comprensión en torno a la exclusión de las mujeres de la ciencia, manteniendo la división metodológica establecida en la primera edición, de manera de comprender el origen de dicha exclusión desde dos áreas distintas. En la primera, examinamos la relación entre filosofía, ciencia y género femenino con el fin de interpelar el lugar que han habitado las mujeres, desde la modernidad en adelante, en contraposición a la masculinidad atribuida a la práctica científica. En la segunda, tratamos de identificar cómo esta relación contradictoria y la tensión entre lo privado y lo público se tradujeron en acciones de particulares y políticas estatales que impactaron la educación científica femenina secundaria y superior en Chile.

De este modo, nos adentramos en la oposición permanente entre lo racional y lo sensible presente entre 1870 y 1950, período aún de débiles políticas públicas orientadas a la educación científica de este segmento, centrándonos en el proceso de imposición de una figura ideal siempre en tensión con la representación masculinizada de la mujer instruida que participaba de la ciencia. Para esto, indagamos, por una parte, en el pensamiento de autores considerados clave para el desarrollo de la ciencia moderna y la construcción social del oficio del científico (Platón, Aristóteles, Francis Bacon, René Descartes, Isaac Newton, David Hume, Immanuel Kant, Charles Darwin, Adam Smith y Jean-Jacques Rousseau, entre otros); y, por otra, en publicaciones, actas de congresos, revistas, sesiones del Senado y de la Cámara de Diputados, mensajes presidenciales y legislatura que recogieron las discusiones provenientes de círculos políticos, educativos e intelectuales. Esto nos permitió entender por qué se produjo una mayoritaria participación masculina en el campo

científico, quedando las mujeres relegadas a un rol periférico y subordinado.

Para establecer un diagnóstico de cómo las bases filosófico-educativas abordadas se transfirieron a nuestro país, nos interesamos igualmente en los discursos en disputa entre quienes defendían y quienes rechazaban el derecho de las jóvenes a educarse y a participar de la ciencia y del espacio público. Esto nos permitió acercarnos a las dificultades que enfrentaron las primeras universitarias y a las representaciones sociales sobre el deber ser femenino que pesaban sobre ellas. Así, fueron apareciendo liceanas, estudiantes normalistas, médicas, enfermeras, dentistas, farmacéuticas y docentes, las que, a pesar de los prejuicios y las malas decisiones políticas, legitimaron silenciosamente su accionar en espacios concebidos en su tiempo sólo como territorios masculinos.

PARTE I
MUJER: ENTRE LA NATURALEZA
Y LA COSTUMBRE

CAPÍTULO I

FILOSOFÍA, CIENCIA Y GÉNERO

Durante el siglo XIX y una parte importante del siglo XX la cultura occidental pensó el ámbito científico como un terreno esencialmente masculino y, por tanto, la ciencia -que es una actividad que explica la naturaleza a través de la racionalidad-, debido a sus características intrínsecas, no podía abrirse al mundo sensible e irracional de lo femenino. Esta visión predominante escasamente cuestionaba cuál era el oficio del científico moderno y por qué se excluía a las mujeres de este tipo de conocimiento. Al observar esta prevalencia masculina, entendida como una mayor presencia de hombres en el campo científico respecto de otras disciplinas, como la pedagogía, cabe preguntarse si era especialmente significativa o representativa del empeño masculino o si se trataba más bien de la consecuencia de la intervención de variables que cruzaban transversalmente la problemática educativa durante este período, como el origen geográfico, la clase y la situación de subordinación en la que se encontraban las mujeres. Dicho de otro modo, ¿eran las características del oficio del científico las que determinaban su exclusión o, simplemente, era la relación jerárquica que se establecía entre género, comportamiento, acceso y ejercicio de una profesión lo que las ponía en una posición de desventaja a la hora de intentar acceder al conocimiento científico? Para responder a este cuestionamiento, lo primero que necesitamos saber es dónde se ancló esta separación evidente entre hombres y mujeres y sobre qué fundamentos se articularon los discursos que alejaron a estas últimas de “lo masculino”.

Si nos remontamos a la tradición filosófica clásica, pilar fundamental sobre el que se construye la tradición de pensamiento racional -terreno en cuya ausencia la ciencia moderna no se hubiera construido-, encontramos diferencias capitales entre la filosofía de Platón y la de Aristóteles, donde el razonamiento del primero no atribuye funciones propias a la mujer, en cambio, para el segundo,

éstas son una expresión de su condición natural. En el pensamiento platónico el alma es usuaria del cuerpo y éste es meramente un objeto de uso, por lo que la función corporal depende del requerimiento del alma. Para Aristóteles la forma¹ de operación siempre debe calzar con el instrumento, de ahí su analogía acerca de que no vamos a encontrar la forma de la carpintería en una flauta, en este sentido, el requerimiento del alma depende de la naturaleza del sujeto. Conforme con esto, el alma platónica² no tiene género mientras que el alma aristotélica posee naturaleza femenina o masculina.

Platón aborda la relación entre alma y género corporal en su obra capital, *República*, que culmina en el mito de Er, una moraleja final para la argumentación de este texto considerado como un todo, en el cual el alma es descrita como una entidad sin sexo ni género que elige nacer hombre, mujer, esclavo o incluso criatura de otra especie en un ciclo de metempsicosis³. Se da cuenta de acuerdo con esto de que el género corporal que el alma elige consiste en un medio para la realización de la virtud.

En la perspectiva platónica, la virtud se logra en el desempeño de una función social u oficio, el cual es gobernado por una razón exclusiva que se aplica a la atención de una necesidad, por ejemplo, en el caso de la medicina, la salud. Mientras la sociedad está conformada por individuos que son carentes en muchos aspectos, cada oficio es una finalidad perfecta, cuyo cumplimiento consiste en la satisfacción de una deficiencia específica. De este modo, la realización del oficio es el logro de esta perfección exclusiva, por lo que se trataría de una condición formal enteramente ajena a la condición del operante, o sea, al género de quien practica dicha actividad, en la medida en que posea el saber hacer correspondiente. Esta idea se relaciona también con el principio de división del trabajo que Platón presenta en la *República*.

1 Para Platón, la *forma* es la idea; para Aristóteles, es la esencia; para Kant, es el concepto a priori.

2 Esta noción de alma reaparece en la modernidad como espíritu pensante. Para saber más, refiérase a: Descartes, R. (2005). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alianza Editorial.

3 El ciclo de los distintos cuerpos que habita un alma inmortal.

Otro conjunto de reflexiones que nos ayuda a comprender cómo la visión platónica no se posiciona desde la diferenciación por género lo encontramos en las referencias que hace al cuidado de la ciudad (Platón, 1988), el que es realizado por hombres y mujeres sin distinción, pues la diferenciación profesional no contempla el sexo ni otras características accidentales, como, por ejemplo, el color del cabello. Cabe notar, por otra parte, el conflicto dialógico que se produce entre naturaleza y virtud. La primera supone ciertas condiciones de género, la segunda, según este filósofo, es la finalidad del alma⁴.

Hacemos presente que Platón sigue pensando la naturaleza de las mujeres como más débil que la de los varones, lo que explicaría, según él, por qué éstos las superan en la mayoría de los oficios, salvo en algunos propios del género femenino, como la costura. Sin embargo, hay disponibilidad de la razón para el alma sin preferencia de género. Por lo tanto, ambos logran lo mismo pero en un grado desigual. La distinción de grado es característica de sus trabajos y conforme a ella se presenta la analogía entre figuras iguales en su identidad, pero distintas en su tamaño o presencia, por ejemplo, el hombre y la polis, el primero de los cuales es un microcosmos de la segunda. Así, las figuras se presentan más grandes o más tenues, unas dentro de otras, siendo, no obstante, ellas mismas, siempre que se den conforme a la misma razón. Dentro de este marco conceptual, la mujer es una figura igual al hombre, pero menor o, dicho de otro modo, una versión más pequeña. Vale notar que en lengua griega ambos se denotan por el sustantivo neutro *anthropos*. No debemos olvidar que estamos considerando, en este caso, las figuras actuales y generadas, siendo éstas aquellos medios de existencia que el alma elige en el mito de Er y de los cuales es usuaria en vida.

Como ya señalamos, a nivel del alma no hay diferencia de género, ya que al ser una constitución de ideas, las mismas pueden subsistir en diferentes realidades corporales, de modo que la misma finalidad se desea o se interpreta a partir de distintos medios. Así como

4 El alma es una constitución de ideas sin género, simple en su identidad, múltiple en su discriminación y múltiple y mayor o menor en su ejecución, siendo de acuerdo a esta naturaleza, agencia operativa en la técnica u oficio.

en su cumplimiento las finalidades se limitan y se determinan de acuerdo con los medios -conforme a lo cual llegan a realizarse de una u otra manera-, la eventual realización del alma se condiciona por la actualidad corporal que se dispone para su uso. De acuerdo con esto, la resolución que finalmente obtenga dependerá de las condiciones de posibilidad que rijan sobre ella, de ahí la importancia de la elección de la existencia corporal que se destaca en el mito de Er. Por ejemplo, el alma que se destine a una vida en la estepa no podrá realizarse como navegante, aunque sí podrá alcanzar la felicidad por otras vías, más fáciles o más difíciles, dependiendo de la sabiduría de su elección. Lo que es importante en un medio es que conduzca a un buen fin. Todos los fines son buenos mientras los medios para su realización sean adecuados.

La dialéctica entre alma y cuerpo o voluntad y condición tiene expresión histórica, por ejemplo, en la frase que se le atribuye a Elizabeth I, cuando el 9 de agosto de 1588, al dirigirse a la fuerza terrestre de su ejército preparado para recibir la invasión de las flotas de la armada española, advierte: "I may have the body of a weak and feeble woman, but I have the heart and stomach of a King, and a King of England at that" (*Tal vez tenga el cuerpo débil de una mujer, pero tengo el corazón⁵ y el estómago de un rey, y de un rey de Inglaterra*). Su discurso tuvo una recepción exitosa.

A diferencia de Platón, para quien la virtud es la salud y poder de un alma sin género y una excelencia que se cultiva por el buen uso de medios corporales, Aristóteles, su discípulo más aventajado, la concibe como la perfección de un organismo natural de género masculino o femenino. En el pensamiento aristotélico, por ende, tanto el alma como la virtud se categorizan de acuerdo a esta diferenciación. Conforme a este paradigma, la distinción de género es una diferencia sustancial del ser, pues tanto el hombre como la mujer tendrían una virtud propia, que sería una función de la relación natural existente entre ambos, relación que se entiende bajo el concepto de amistad, temática que desarrolla en el capítulo VII de su libro. Releva así una relación complementaria entre estos agentes,

5 Bajo la perspectiva de la consideración que estamos desarrollando, por "corazón" léase "alma".

aspecto que lo acerca a Platón, pues un determinante capital en la formación de la sociedad en la *República* es el hecho de que cada individuo es deficiente en muchos aspectos, por lo que requiere del contacto con los otros. Sin embargo, Aristóteles trata la constitución de la familia como un organismo natural, mientras su maestro la disuelve, concibiendo una sociedad o polis orgánica directamente constituida por sujetos particulares y complementarios.

Respecto del vínculo entre cónyuges, en Aristóteles cada uno tiene una esfera de actividad propia y la relación entre ambos es la misma que existe entre gobernador y gobernado, donde la forma del gobierno se realiza en el cuidado de su objeto propio: en el caso del rey, el súbdito; en el caso del marido, la mujer.

Sobre la división del trabajo entre cónyuges, Aristóteles considera esto una faceta natural de la especie humana por la que se encuentra provisión para las necesidades de la vida⁶. Describe así la relación conyugal como una unión para beneficio mutuo distinta de una asociación para fines puramente procreativos, la que, remarca, se da en los animales. En este sentido, la relación entre esposos sigue siendo esencialmente de amistad, la que Platón concibe entre socios y que es constitutiva en la forma del trabajo. Desde esta perspectiva, el ser humano se sigue pensando como una unidad, productor de la polis, pero con la diferencia de que la esfera doméstica se subordina a la esfera pública, de modo que la esposa se subordina al marido. Los esclavos, en tanto instrumentos, forman parte del aparato doméstico; la virtud de la esposa consistirá, entonces, en saber hacer uso de estos instrumentos⁷.

El interés común, igualmente, es parte de la relación conyugal, por lo que ésta no debe ser despótica o tiránica. Pero la mujer o esposa,

6 La concepción de selección natural en Darwin explica la causa de la división del trabajo en Aristóteles. Para ahondar en este punto, examinar el capítulo 4 de su obra *El origen de las especies*: "Selección natural; o la supervivencia de los más aptos", en el que se refiere a que "ningún naturalista duda de la ventaja de la 'división fisiológica del trabajo'" (p. 103). Sobre el principio de la división del trabajo en la producción humana, refiérase a: Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones*, capítulo 1.

7 La esclavitud no se presenta en la *República*, pues la colaboración entre ciudadanos se genera por un interés común.

teniendo una virtud propia de su género, se encuentra excluida o subordinada respecto de la excelencia propia de los oficios. Platón (1988), en cambio, como ya señalamos, establece que no existe virtud propia o excluyente para el sexo femenino.

Esta diferenciación entre sexos la encontraremos también siglos más tarde en la obra de Charles Darwin *The Origin of Species by Means of Natural Selection*, publicada en 1859, quien, en el capítulo 2, nota diferencias estructurales entre individuos de la misma especie, independiente de la variación contingente que se produce en ellos; cita como ejemplo los dos sexos en los animales, las castas en los insectos sociales y las diferentes fases en organismos que realizan la metamorfosis (Darwin, 1994). A su juicio, estos diferentes tipos deben estar interconectados en su historia evolutiva por variaciones graduales intermedias. En el capítulo 3 de su libro plantea el principio de adversidad como factor capital que rige sobre la evolución. Con respecto al hombre y la mujer, este principio es determinante en la cooperación y complementación entre ambos, siendo aquí la adversidad de la mortalidad infantil de relevancia particular. Debido a la necesidad de su cooperación, los dos sexos como tales no pueden competir -como hacen individuos de distinta o de la misma especie- y están obligados, por necesidad, a complementarse o a usar al otro. La razón que se expresa aquí es que cosas parcialmente insuficientes o incompletas hacen uso de otras; esto pasa tanto entre partes de una misma especie (sexos) como entre distintas especies. De esta forma, el principio de adversidad puede concebirse de modo platonizante como el principio de condición limitante, siendo el hecho de que es a partir de su limitación que los materiales o medios de existencia serán de uno u otro modo (contingentes), lo que sería el origen del cambio. La evolución procede de una situación acotada en que existen cosas reales y disponibles para el uso. Donde no hay límites, no existen cosas que estén disponibles para usar y, por lo tanto, no tienen lugar diferentes maneras en que esto pueda ocurrir. Así, la limitación supone su contraparte, la libertad, y este par se reconcilia en la realización.

Darwin expone así la evolución de acuerdo a las condiciones de la necesidad, la que es entendida como una condición, tanto implacable

como limitante, que da lugar al uso entre formas incompletas que van evolucionando. Asimismo, la estructura de un sexo se mantiene en estrecha relación funcional con la del otro, hecho que, según señala en el mismo capítulo 3, se daría también entre especies diferentes que forman parte de redes alimenticias.

Ahora, teniendo en cuenta esto, se pone en evidencia que los distintos hábitos de vida inciden, en cierta medida, en la modificación de los distintos sexos por proceso de selección natural, es decir, que la costumbre ofrece apertura para la evolución física o natural. Las buenas costumbres -o el comportamiento que lleva al éxito- son seleccionadas y, por lo tanto, son seleccionadas también las características físicas o naturales que contribuyen a la realización de estas costumbres. Por ejemplo, donde existe la costumbre de premiar a los ganadores de juegos atléticos se favorece el desarrollo de características naturales que contribuyen al éxito atlético, que se dan independientemente de este condicionante. Esto puede ponerse en el contexto del principio aristotélico de la cercanía entre naturaleza y costumbre, donde la naturaleza es algo que ocurre siempre y la costumbre algo que ocurre con frecuencia (habitualmente). Es decir, lo que es habitual deviene natural.

Habiendo aclarado aquí el modo en que esto se realiza bajo el paradigma del pensamiento darwiniano y en relación con lo que hemos planteado respecto de las condiciones limitantes sobre aquello que se da o que se genera en la naturaleza, podemos hacer presente el siguiente concepto de naturaleza: el hecho natural no es un hecho necesario, sino aquel que nace a partir de lo necesario o en respuesta a ello. Es decir, no es una finalidad sino un medio para su realización, conforme a lo cual se producen soluciones naturales que contribuyen a la satisfacción de requerimientos o deficiencias, siendo estas últimas, en otras palabras, necesidades. Bajo este marco conceptual, se observa que la naturalización o incorporación de la división de funciones y el uso recíproco entre sexos son soluciones naturales que tienen tendencia a ocurrir, dicho de otro modo, que se tienden a generar en respuesta a la limitación del estado de actualidad. Por lo tanto, son recurrentes, teniendo lugar de diversas formas y en diversas circunstancias.

Darwin considera, además, que el apareamiento es un principio general de la reproducción, es decir, que encuentra expresión en las acciones de distintas especies. Esto parece ser un eje muy significativo en la concepción de la evolución por selección natural, ya que, en términos metafísicos, el resultado del apareamiento o la generación de un individuo nuevo a partir de dos progenitores distintos es algo que puede ser *de una u otra manera* -condición esencial de medios con respecto a fines-, mientras que el resultado de la reproducción asexual, por simple multiplicación únicamente, puede ser de un solo modo. En la unión de dos entidades distintas compuestas en otra unidad, la composición de la nueva entidad puede ser de una o de otra manera, en ausencia de otros determinantes, siendo el hecho de que algo puede ser de uno u otro modo un principio y condición fundamental para la historia evolutiva y la naturaleza de las especies. Se observa que el apareamiento o reproducción sexual es una condición que aumenta en gran medida la influencia de este principio sobre aquello que se da en la naturaleza. Es decir, aumenta la variación.

Teniendo en cuenta esta situación, volvemos a recalcar que el oficio científico considerado como un empeño de perfección formal, no de contingencia⁸, es algo distinto de la naturaleza de las cosas o de las personas, y no tiene distinción de género, ya que ésta es una condición natural de la generación y en sí misma una solución evolutiva para la reproducción. Que los hombres y no las mujeres dominen el campo del trabajo científico es un accidente de generación, porque aquel hecho que se produce o se genera por naturaleza es aquel hecho que pudo ser de una o de otra manera.

A partir del paradigma darwiniano podemos también adentrarnos en la teoría de la acción social de Max Weber, modelo analítico y explicativo del comportamiento humano en sociedad, en el que la emoción figura como categoría⁹. Aquí, al igual que en Darwin

8 Entendemos por contingencia lo que puede ser de una u otra forma, es decir, lo azaroso, impredecible o no necesario.

9 Para saber más, leer: Weber, M. (1946). *Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press; Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica; y Kalberg, S. (2013). La sociología weberiana de las emociones: un análisis preliminar. *Sociológica*, 28(78), 243-260.

y Hume¹⁰, estamos tratando con explicaciones científicas y naturalistas del comportamiento y del desempeño humano, es decir, con una continuación y desarrollo del naturalismo aristotélico. En este marco es relevante el principio de especialización en filosofía o en ciencia que menciona Adam Smith en *La riqueza de las naciones* y que subraya Weber posteriormente cuando sostiene que un logro realmente definitivo y bueno en la actualidad es siempre un logro especializado.

Ahora bien, el conjunto del principio aristotélico-natural de división del trabajo entre los sexos y el principio de la especialización profesional en Smith y en Weber conllevan, a nuestro juicio, en cuanto a su resultado formal, a la idea de la especialización femenina científica en funciones subordinadas. El principio de división de funciones, siendo un principio formal conforme al paradigma naturalista científico, aparece en distintas facetas de la existencia. En Aristóteles, por ejemplo, lo encontramos en la familia como principio o distinción natural de división del trabajo por sexos; en Platón como principio de división formal entre oficios o, dicho de otro modo, principio de distinción funcional o racional; en Darwin como principio de especialización biológica. Remarcamos aquí que, al analizar estos principios, observamos una confusión conceptual que se presenta en el paradigma naturalista respecto del pensamiento estrictamente racional.

Bajo el paradigma naturalista aristotélico -dentro de cuyo marco ubicamos el pensamiento evolutivo de Darwin para el propósito de este trabajo-, las divisiones funcionales entre partes de la especie se confunden con las divisiones funcionales entre oficios, de acuerdo con un pensamiento estrictamente racional. Las primeras son el resultado de las condiciones de generación de acuerdo a la necesidad o a la contingencia. Las segundas son el resultado de un proceso de consideración racional que debe atenerse a los principios del entendimiento. Vale notar también una posible objeción: ¿no son los oficios, que cambian con los tiempos, tanto como sus herramientas y las técnicas que usan un producto de

10 Más adelante trataremos la utilidad que Hume le atribuye a la filosofía para el entendimiento humano.

circunstancias contingentes y materiales? Se admite esto, pero son también funciones cuya estructura dependiente de la razón no es contingente, porque existen en función del principio del bien, y en cuanto es así son racionales. En cambio, a nuestro juicio, la condición de género, anclada en el sexo, opera en el campo contingente, de allí la confusión conceptual que se produce.

Respecto del pensamiento ilustrado, en cuanto apunta a la disposición formal del trabajo en la sociedad, Adam Smith es un buen representante de este modo de concebirlo, dado que tiene por objetivo la aclaración conceptual que conlleva a la eficacia cognitiva y práctica. La finalidad del pensamiento ilustrado es comprender el mundo a partir de la razón y la naturaleza. En este marco, la libertad no consiste en hacer aquello que se quiere, sino aquello que se requiere. Como veremos más adelante, en esto consiste el empeño de Kant en la *Crítica de la razón pura*; en establecer la correcta forma del pensamiento de acuerdo con principios naturales y necesarios, de manera que la investigación concreta pueda tomar el curso y el desarrollo más adecuado. Dicho de otra manera, se trata de la eliminación de obstáculos para el pensamiento -los que se dan a raíz del error-, siendo de esta forma la razón el producto del trabajo y el logro de la libertad, es decir, para emplear una metáfora, la apertura de una vía de riego que permite que el agua alimente el campo deseado. Este punto resulta relevante porque, como es sabido, el lema y el principio del pensamiento ilustrado es la libertad.

Smith, como pensador ilustrado, expone la matriz de interrelaciones de producción y de consumo, que consiste en una red de oficios diferenciados y en el intercambio de productos y de servicios en un flujo de alimentación recíproca. Se empeña así en identificar, de acuerdo a su principio de libre alimentación, los obstáculos para este desarrollo, los que, según él, se encuentran en la restricción y la reglamentación artificiosa que se produce, por ejemplo, cuando un sector de la economía (manufactura o comercio) dispone la reglamentación a su favor (tasas, impuestos, etc.), desequilibrando la balanza natural. En este sentido, el resultado del trabajo que obtenemos es siempre algo que ocurre por sí mismo o que fluye naturalmente, ya que el trabajo consistiría en deshacernos de dichos obstáculos.

Aquello que puede darse de un modo o de otro, como expusimos, es espontáneo en cuanto no haya nada para evitarlo. Eliminado el obstáculo, la solución viene sola. En el pensamiento ilustrado el obstáculo es la ignorancia o la estupidez. Desde esta perspectiva, respecto de la relación ciencia-género, se destaca la cercanía entre una concepción naturalista y una exclusión de las mujeres del campo de la investigación científica, pues se puede concebir, bajo un paradigma basado en un principio de libre naturaleza, que una tergiversación del orden natural dará lugar a una obstaculización del curso libre y natural del desarrollo; en otras palabras, el desempeño o protagonismo femenino en las ciencias será un obstáculo para su progreso, ya que, como veremos más adelante, bajo una concepción naturalista aristotélica, el lugar natural de la mujer es como ser subordinado en la economía recíproca.

Cabe recordar que la imposición despótica no forma parte del pensamiento ilustrado y aristotélico, pues el despotismo sería más bien una “enfermedad” o una “desviación” del modelo. Como ya señalamos, si entendemos la naturaleza como una expresión de la razón bajo condiciones limitantes, este pensamiento se produce a partir de una confusión conceptual entre razón y naturaleza, es decir, se confunde la especie con la medida. Recordemos que para Platón la mujer es igual al hombre, pero más pequeña en sentido relativo. Para este último, la naturaleza es una tergiversación genética del orden racional; para los pensadores ilustrados, la corrupción y el error son una tergiversación del orden natural. Kant, en cambio, transita entre ambos campos, pero su corazón está con la belleza y la Metafísica.

La igualdad y la libertad entre individuos -donde esta última deriva de la primera- son principios sociales capitales del pensamiento ilustrado, pues suponen una ausencia de subordinación, la que no por eso deja de estar presente en la sociedad. Bajo el paradigma naturalista, esta situación relativa se entiende bajo la figura de reciprocidad¹¹. Ahora bien, ¿por qué, aun cuando la libertad es un

11 Observamos estos planteamientos, por ejemplo, en los contratos sociales de Hobbes, T. (1999). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza; y de Rousseau, J.-J. (1958). *Contrato social o principios del derecho político*. Buenos Aires: Editorial Perrot.

principio esencial del ser humano, vemos que ciertos individuos se subordinan a otros en función de circunstancias exógenas o de sus propios intereses? Desde una perspectiva simplificada, en la unidad familiar que describe Aristóteles, los débiles se subordinarían a los fuertes, de modo que los primeros constituirían, en conjunto con los segundos, un sistema. De acuerdo a su pensamiento, ésta es una condición de la especie¹².

Bajo este paradigma, la mujer, aunque posee por esencia la misma libertad que el hombre, se subordinaría al esposo en una relación conyugal, lo que se debería a que le resultaría más ventajoso permanecer al lado de un hombre que pudiera realizar ciertas tareas con más eficacia que realizarlas ella misma, debido al tamaño o fuerza superior de su compañero respecto de sí misma. Pero si nos remitimos a las discusiones sobre la educación de las mujeres y su aproximación a la ciencia durante el período analizado, ¿estamos realmente frente a un asunto de libre elección, basado en la naturaleza de cada género, o se trata de circunstancias impuestas, marcadas por representaciones acerca de lo femenino y del espacio en el que se les permite interactuar? A continuación, nos adentraremos en esta encrucijada.



Retrato de mujer. Álbum fotográfico de Roman Bonn, Alemania, c. 1890.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

1. NATURALEZA Y GÉNERO

Como ya mencionamos, bajo el principio de analogía platónica, hombres y mujeres son iguales –nos referimos a su condición racional y no natural–, aunque estas últimas sean, generalmente, más pequeñas en términos relativos y establezcan una relación de reciprocidad subordinada con el más grande (ejemplo: cuidado de hijos por provisión y protección). Sin perder de vista este principio –que permite a las manos femeninas realizar todas las tareas que realizan las del hombre– y a juzgar por el comportamiento social atribuido a cada género, se establece una diferenciación arbitraria en cuanto a comportamiento y funciones. Ahora bien, centrándonos en el paradigma del naturalismo científico, veamos cómo se relaciona esto con el proceso de evolución por selección natural expuesto por Darwin, pensamiento que forma parte de los fundamentos en los que se basan algunas de las discusiones que se generan a partir de 1872, cuando Antonia Tarragó eleva su solicitud al Consejo Universitario y al Gobierno para que las mujeres puedan rendir exámenes válidos para el ingreso a la universidad.

Darwin explica que el principio de selección opera por fuerza de necesidad en función del bien del organismo seleccionado, porque da lugar a la sobrevivencia y a la reproducción del mismo. Sin embargo, señala que para lograr la preservación natural o la sobrevivencia del más apto, la selección opera siempre en vista de la utilidad y no cuida de apariencias externas, excepto cuando éstas le son útiles. Por eso muchos organismos exitosos son, para la estética humana, repugnantemente feos, tanto en su aspecto físico como en su forma de vivir. En este sentido, la naturaleza es como un jugador de ajedrez, para quien, si le resulta más expedito ganar con una jugada cruda y directa en vez de hacerlo con una estrategia más elegante, ejecutará sin vacilar la primera alternativa. Por esta razón, decimos, respetando la terminología conceptual platónica, que el principio de selección natural opera en función de lo conveniente y no de lo bueno, porque el Bien (con mayúscula) es, por fuerza de razón, siempre bello. Esto quiere decir que el éxito evolutivo puede ser, según la nomenclatura platónica, conveniente –e incluso bueno, en sentido relativo–, pero no necesariamente

bello ni bueno en sentido verdadero. Este es el escollo de la razón instrumental, que se da siempre en función de lo expedito.

El logro expedito es un bien relativo que se produce para el organismo o la especie cuando se obtiene una ganancia en relación con el entorno propio o el de otras especies. No obstante esto, las ganancias en función de determinantes absolutos de forma son también ventajosas, por ejemplo, un buen sentido de orientación aporta beneficios si consideramos que la distancia más corta entre dos puntos es una línea recta. De este modo, son determinantes de la evolución selectiva tanto los relativos como los absolutos, pero los primeros son contingentes, es decir, conviene a la jirafa tener un cuello largo porque hay acacias altas en su entorno, aunque la figura del cuello alargado no sea la más bella necesariamente para la especie o la que más “luzca” en la sabana africana.

Volvamos ahora a la figura de la especie humana en dos partes: hombre y mujer. Vemos que esta disposición natural es una solución de la naturaleza que, mientras sea expedita, no es necesariamente la solución más bella. Por esto, en la *República* Platón presenta la ciudad más bella como una en la que luchan y hacen filosofía tanto hombres como mujeres. Esta es una disposición que supera el estado natural y genético de la especie, en la que la figura o idea de la mujer es una expresión de la idea racional de una sociedad buena y no la explicación de la figura natural que podemos encontrar en la ciencia naturalista. La libertad de la ciencia natural –cuyas soluciones se determinan por necesidad en función del mismo criterio de lo expedito, que es causa ejecutiva de la selección evolutiva– es una libertad esclava de la naturaleza y, por lo tanto, una libertad sólo aparente, no verdadera.

En Darwin, el proceso de evolución por selección natural tiende a generar diversificación y especialización. A partir de la cantidad (muchos individuos de una sola especie), se genera la diversificación (variedad entre individuos), a partir de ésta, la especialización (diferentes funciones) y, a partir de esta última, el éxito reproductivo y la multiplicación. Pero los atributos seleccionados sólo se presentan en el organismo en las circunstancias asociadas a la selección, por ejemplo, la barba se produce solamente en el

hombre crecido. De esta manera, el principio de selección sexual causa la generación de atributos que se asocian con las mismas circunstancias de selección y, conforme con esto, los diferentes atributos de los sexos encuentran expresión en éstos de modo exclusivo. Si la selección por competencias, de acuerdo al principio de la división de funciones, se produce en un solo sexo, encontrará expresión sólo en éste la especialización en competencias y, por lo tanto, la diversificación productiva. En el otro, conforme con esta lógica, debido a una carencia de asociación entre las circunstancias de selección y el atributo seleccionado, éste no encontrará expresión. De este modo, conforme al principio aristotélico de que la costumbre –siendo condiciones circunstanciales– está muy cerca de la naturaleza, se producirá una disminución en la especialización productiva en el sexo donde este atributo no se seleccione, lo que devendrá en una carencia natural o genética. Desde esta óptica, las mujeres, de acuerdo a la lógica de división del trabajo imperante, quedarían excluidas del oficio del científico, aun cuando la ciencia misma no plantee mayoritariamente, como veremos a continuación, esta distinción arbitraria.

2. LOS ILUSTRADOS Y LA CIENCIA MODERNA: EL OFICIO DEL CIENTÍFICO

Para entender cómo el pensamiento ilustrado incidió en la imagen que se promoverá en Chile durante las discusiones acerca de la educación científica femenina en la antesala del nuevo siglo, es necesario identificar cuál es el oficio del científico. Para esto, nos detendremos en algunos de los grandes intelectuales (filósofos, científicos y educadores) que le dan forma. Obviamente, no realizaremos un análisis exhaustivo de todas las obras aparecidas, pero sí nos enfocaremos en parte de los trabajos de Francis Bacon, René Descartes, Isaac Newton, David Hume, Immanuel Kant y Jean-Jacques Rousseau, pues nos parecen significativos no sólo para entender el desarrollo de la ciencia moderna, sino también para indagar en esta suerte de ilustración tardía chilena en la que se define el nuevo rol de la mujer en el ámbito científico y en el espacio público.

2.1. BACON: CRÍTICA AL ESTADO DE LAS CIENCIAS

En 1620, Francis Bacon revoluciona el mundo de lo que en ese entonces se conocía como ciencia y la forma como ésta se había concebido al publicar su obra magna *Novum Organum*, en la que pone el acento en el uso del entendimiento humano y la relación que hay entre la ignorancia de las cosas y los daños que esta ignorancia ocasiona¹³. Contraponiéndose a la tradición imperante en la fecha que escribe, su propuesta, basada en la necesidad de usar un método, resulta muy importante, pues implica un cambio en la forma de conocer. Al respecto señala: “mientras los hombres admiran y celebran las falsas fuerzas de la mente, dejan a un lado y pierden las que verdaderamente están a su alcance si se le aplicaran los debidos auxilios y ella misma fuera prudente ante las cosas y no se lanzara contra ellas impotentemente” (Bacon, 1949: p. 37).

Al criticar el estado de las ciencias, es enfático al plantear que el intelecto humano debe abrirse a “un camino enteramente distinto del que ha sido conocido por los anteriores y proporcionar otros auxilios para que la mente pueda usar de sus derechos respecto a la naturaleza de las cosas” (p. 41). Las ideas contenidas en este párrafo serán desarrolladas al comienzo de su trabajo, abordando de manera específica la producción del conocimiento, la importancia de un método y el propósito de la ciencia. En relación con el primero, critica la exigua elaboración de conocimientos, dado que a lo que asistimos en realidad es a repeticiones diversas de lo mismo más que a una nueva producción, “de tal modo que a primera vista parecen numerosas, y hecho examen, escasas” (p. 42). Esto responde, según él, al habitus científico existente, pues la legitimidad y preeminencia de ciertos autores e ideas sólo provoca una especie de transcripción de lo conocido, que lleva a un estancamiento de las ciencias y a una suerte de servilismo intelectual, pues “la filosofía y las ciencias intelectuales a modo de estatuas, son adoradas y celebradas, pero

¹³ En el prefacio de su obra Bacon desarrolla dos nociones fundamentales para entender su crítica a la filosofía natural: el método y la interpretación.

no avanzan; aún más, algunas veces es en su primer autor cuando están en su máximo vigor, y degeneran a continuación” (p. 43).

Sus ideas acerca de que el conocimiento no avanza o aumenta escasamente y que predomina la repetición se vislumbran de manera permanente; es más, cuando se refiere a aquellos hombres que han decidido buscar un camino distinto, señala que éstos también se han mantenido dentro de los referentes aceptados sin impactar significativamente el avance de las ciencias: “aquellos que han querido experimentar por sí mismos y añadir algo a las ciencias, y mostrar sus fines, no se han atrevido en absoluto a apartarse de lo aceptado ni dirigirse a las fuentes de las cosas, sino que creen que han conseguido algo grande con sólo añadir e insertar algo propio, juzgando para sí mismos que pueden sustentar su modestia y su libertad al añadir” (p. 44). Más adelante agrega: “y así estos hombres enmiendan algunas cosas, pero las hacen progresar poco y su aprovechamiento es para mejor pero no para más” (p. 45).

Destaca, igualmente, la importancia de la utilización del método por sobre el genio y las habilidades personales. Propone una actitud de desconfianza sobre aquellos conocimientos que se han fundado sólo en el juicio de los hombres, planteando vincular lo empírico con lo racional mediante la utilización de un método que guíe “los pasos por un hilo” (p. 47). Pero el método no basta, también es necesario perfeccionar los conocimientos, perfeccionamiento que se consigue por medio de un avance permanente tanto en la cantidad como en la producción de nuevos conocimientos, de manera que éstos sean útiles: “quiero advertir a todos los hombres en general, que mediten en los verdaderos fines de la ciencia, y no se dirijan a ella por gusto, ni para disensiones, ni con el fin de despreciar a otros ni para su bienestar o su fama o su poder o bajezas semejantes sino para rendimiento y utilidad de la vida; y que la perfeccionen y gobiernen en caridad” (p. 50). A este respecto, afirma que los inventos son incrementales a partir de la experiencia y no de la intuición racional.

La anécdota que describe Adam Smith sobre el niño que inventó la válvula automática para la máquina de vapor en *La riqueza de las naciones* es un buen ejemplo de este planteamiento¹⁴.

“Por sus frutos los conoceréis”, pareciera ser la frase que ronda a Francis Bacon. Risieri Frondizi, al referirse a este tema en el prólogo de *Novum Organum* (1949), señala que el objetivo de la investigación científica es dotar a la vida de inventos y recursos para que el hombre domine la naturaleza, como, por ejemplo, la navegación marítima y aérea, desvaneciendo el mito del utilitarismo que se le atribuye:

No debe creerse, por cierto, que Bacon defendía un estrecho utilitarismo y juzgaba de los descubrimientos científicos de acuerdo a su posible aplicación inmediata. Tal forma de utilitarismo está sólo en la mente del vulgo. Ni Bacon ni los pragmatistas contemporáneos han concebido la “utilidad” o aplicación de los descubrimientos científicos en tal sentido. El fundamento pragmático está en la base del conocimiento, como finalidad general de las ciencias, y no en cada uno de los descubrimientos parciales (Frondizi, 1949: p. 16).

Lo que propone, entonces, es abrir un camino distinto al que han seguido los antiguos filósofos. En este sentido, identifica dos posibles vías: un método para cultivar las ciencias, que denomina *anticipación de la inteligencia*, y uno para crearlas, que denomina *interpretación de la naturaleza*. Ambos obedecerían a “dos tribus o familias de filósofos y pensadores, que, lejos de estar enemistadas y apartadas entre sí, estén unidas y enlazadas por mutuos servicios” (Bacon, 1949: p. 68).

Quienes cultivan las ciencias –o más bien, la filosofía natural que se basa en el conocimiento establecido a partir de la lógica

14 Smith (2016), en el apartado que le dedica a la división del trabajo, cuenta que “en las primeras máquinas de vapor se empleaba permanentemente a un muchacho para abrir y cerrar alternativamente la comunicación entre la caldera y el cilindro, según el pistón subía o bajaba. Uno de estos muchachos, al que le gustaba jugar con sus compañeros, observó que si ataba una cuerda desde la manivela de la válvula que abría dicha comunicación hasta otra parte de la máquina, entonces la válvula se abría y cerraba sin su ayuda, y le dejaba en libertad para divertirse con sus compañeros de juego. Uno de los mayores progresos registrados en esta máquina desde que fue inventada resultó así un descubrimiento de un muchacho que deseaba ahorrar su propio trabajo” (p. 40).

y la matemática— se atienen, según él, exclusivamente a los descubrimientos realizados, debido a la premura del tiempo, a razones de la vida práctica o a la debilidad de la mente. En cambio, aquellos que crean dan un paso más, pues no buscan “vencer al adversario con argumentos [argumentación lógica] sino a la naturaleza con industria y finalmente no emitir conjeturas bonitas y probables sino saber con seguridad y con pruebas palmarias” (p. 68). Él se inscribe en este último escenario e invita a sus lectores a seguir adentrándose en el secreto mismo de la naturaleza.

De este modo, por medio de aforismos interpreta la naturaleza y considera al hombre como su servidor cuando la obedece, dado que no puede modificar sus leyes. En cambio, el hombre como intérprete tiene un rol más activo, pues debe explicar el significado de los fenómenos naturales. El segundo aforismo está vinculado con lo anterior, pues la interpretación de la naturaleza requiere de auxilios, es decir, de un método: “ni la mano derecha ni el entendimiento abandonado a sí mismo pueden mucho, la cosa se lleva a cabo con instrumentos y auxilios de los que precisa tanto la inteligencia como la mano; y del mismo modo que los instrumentos de la mano impulsan o guían los movimientos de ésta, así los de la mente inspiran el intelecto o le previenen” (p. 72). No obstante, carecemos de él y por esto critica el estado de las ciencias, ya que sus descubrimientos se deberían más al azar y al empirismo —entendido éste como la experiencia que se adquiere por los sentidos— que a la ciencia misma, por lo que el gran problema (causa y raíz) sigue siendo el uso del método.

En relación con esto, Newton, en el prefacio de *Principia Matemática*, señala que la geometría es un problema mecánico y que si hubiera alguien capaz de trazar figuras con absoluta perfección, éste sería el geómetra más perfecto de todos: Dios.

Critica también la lógica sustentada sobre el silogismo, pues la forma que se utiliza para descubrir conocimientos perpetúa errores y nociones que no se ajustan a la verdad y terminan perjudicando más que favoreciendo el trabajo científico. Esta lógica (tradicional) a la que se refiere no es capaz de descubrir nuevas verdades debido a que está fundada sobre silogismos que confunden y le restan

fundamento real. La respuesta a esto es la *verdadera inducción*. En este sentido, afirma que nuestras nociones son generales y mal definidas. Para él, como ya lo señalamos, hay dos caminos para descubrir la verdad: la anticipación, que proviene de los sentidos, y la interpretación de la naturaleza, que permite llegar a *los principios más generales*. Ambos parten de los sentidos y de los hechos particulares, “sin embargo, hay en ellos una diferencia inmensa: mientras el uno toca apenas de pasada la experiencia y los hechos particulares, el otro se detiene sistemática y ordenadamente en ellos; aquél establece desde el principio ciertas generalidades, abstractas e inútiles, mientras que el otro se eleva gradualmente a aquello que realmente es más conocido en el orden de la naturaleza” (Bacon, 1949: p. 78).

Bacon denomina *anticipaciones* al raciocinio de tradición antigua o aristotélica en boga por aquellos años para estudiar la naturaleza, dado que es temerario y prematuro. Esta forma se caracteriza por ser la base para consensos y por conquistar la aprobación fácilmente. Por ejemplo, el principio de que lo semejante tiende o se atrae a lo semejante ofrece una argumentación para explicar la gravedad. Ante este panorama, es imposible que las ciencias progresen por acumulación, por lo que “es preciso recomenzar el edificio desde lo más hondo de sus cimientos si no queremos estar dando vueltas sin fin en un círculo cerrado con progreso exiguo y casi desdeñable” (p. 81). Esta crítica apunta a que, a partir de principios o generalizaciones de la razón, no se obtiene conocimiento de hechos concretos de la naturaleza por la vía de la deducción.

Además de la necesidad de un método, pone en evidencia la presencia de cuatro clases de ídolos o de nociones falsas que impiden buscar la verdad: la tribu, la caverna, el foro y el teatro. Pese a ello, su propuesta de interpretación de la naturaleza requiere de la doctrina de los ídolos; para poder alejarlos del entendimiento es necesaria, entonces, la inducción.

Sobre el entendimiento humano, señala que éste tiende al error, porque es torpe y fácil de sorprender por cosas que alimentan la fantasía, por lo que generaliza. También es voraz y no reposa, exigiendo más leyes generales que le permitan avanzar, sin lograrlo.

Está influenciado por su voluntad y afectos, lo que “engendra ciencias caprichosas y arbitrarias (*scientias ad quod vult*), pues el hombre cree verdadero lo que preferiría él que lo fuera” (p. 90).

Es interesante mencionar que, en una nota a pie de página, Risieri Frondizi afirma que la idea de Bacon de que el entendimiento no es *luz seca* referiría a una idea de Heráclito de que el alma seca es la más sabia y mejor, pues no se conmueve con las pasiones. El entendimiento es, por tanto, engañado por los sentidos, “en cuanto que las cosas que hieren a los sentidos tienen mayor preponderancia que las que no los hieren inmediatamente aunque éstas sean más importantes” (p. 91). Es también abstracto y generaliza e “imagina que es constante aquello que es fugaz y transitorio” (p. 92). Se fija así por principio formal el absoluto desconocido de la naturaleza y, por esto, su proyecto no se exceptúa del hecho de que la libertad de pensamiento tiene como condición necesaria el establecimiento de principios.

Una de sus obsesiones vitales se centra en el trabajo y los sistemas filosóficos, principalmente en la producción griega y la tergiversación que hace la física de Aristóteles en contraposición a filósofos presocráticos más naturalistas, según él, como Heráclito o Anaxágoras. De estas reflexiones concluye que la falsa filosofía es de tres clases: sofística (fundada en nociones vulgares), empírica (fundada en pocos experimentos) y supersticiosa (que mezclada con la teología sería la más perjudicial).

Profundizando en las causas del escaso progreso de las ciencias, apunta en primer lugar a “la escasez del tiempo propicio a ellas” (p. 119). En segundo lugar, sostiene que los filósofos estaban más preocupados por temas referidos a la moral, la política o la teología –o por hacer ostentación de sus propuestas– que por centrar su atención en la filosofía natural. Cabe recordar que durante la Antigüedad era opinión generalizada entre los estoicos que la filosofía natural era inútil. La tradición moral a partir de Sócrates desestima la investigación de la naturaleza. Prueba de ello es su diálogo con Fedro, en el que le explica a su joven amigo que no sale de la polis porque el árbol no le enseña nada. Una tercera causa a la que alude se refiere a que la filosofía natural se entendía más

como una especie de terreno intermedio para entrar a otros temas que como un área a la que se le debía destinar dedicación exclusiva.

Otra causa es la falta de fines de las ciencias, pues, para Bacon, “no se puede avanzar en línea recta en una carrera cuando la misma meta no se ha colocado y fijado claramente” (p. 122). En este marco, dicha meta tiene un propósito específico: “dotar a la vida humana de nuevos inventos y recursos” (p. 122). Nos encontramos aquí con el concepto de libertad (la naturaleza es maestra), que será posteriormente retomado también por Rousseau. No obstante todas estas causas, “el obstáculo con mucho el mayor para el progreso de las ciencias y para acometer nuevas empresas y conquistas de ellas, se encuentra en la desconfianza de los hombres y en la presunción de imposibilidad” (p. 136). Por lo mismo, plantea la necesidad de regenerar las ciencias “haciéndolas surgir metódicamente desde la experiencia y reconstruyéndolas de nuevo” (p. 141) a partir de leyes sólidas. Aquí se enmarca su inducción incompleta, basada en casos negativos, dado que constituye una forma de considerar todos los casos posibles.

Cabe precisar que hay distintos tipos de inducción: completa (que corresponde a la totalidad de un número limitado de casos observados y comprobados), por simple enumeración e incompleta (también llamada científica). Más tarde, Immanuel Kant también reflexionará en torno a esto en las categorías del juicio¹⁵. Tanto la inducción por simple enumeración como la inducción científica corresponden a inducciones incompletas, dado que asumen, de una clase infinita, sólo un número limitado de casos. Sin embargo, la diferencia radica en que la primera sólo considera los casos positivos, mientras que la segunda agrega además los casos negativos (en una tabla que Bacon denomina de “ausencia”). De este modo, concluye el libro primero señalando que al arte de interpretar la naturaleza no le atribuye *necesidad absoluta*, pues “la *interpretación* es la obra natural y verdadera de la mente, una vez cercenado lo que estorba” (p. 170).

15 Cf.: Kant (1970), Libro II de *Crítica de la razón pura*. Madrid: Clásicos Bergua.

Como hemos visto, para este pensador el método resulta fundamental para avanzar en el conocimiento científico, idea que será retomada casi veinte años después por René Descartes cuando publique, en 1637, su primera obra de renombre, en la que pondrá énfasis, además, en otro elemento constitutivo del pensamiento científico: el uso de la razón.

2.2. DESCARTES: EMPLEAR LA RAZÓN

En su libro *Discours de la méthode. Pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences* (1637), René Descartes transita entre consideraciones filosóficas, metodológicas, morales, teológicas y científicas, poniendo énfasis, primero que todo, en la razón como el rasgo que nos distingue de los animales. Para él, el buen sentido o razón es la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso. Ésta es igual en todos los hombres, sin embargo, la forma de razonar es distinta porque hay diversos caminos (métodos) a seguir: “la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros, sino tan sólo de que dirigimos nuestros pensamientos por derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas. No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien” (Descartes, 2010: p. 39). De ahí la importancia de conducir la razón.

Con el título otorgado al prefacio de su libro –“Para bien dirigir la razón y buscar la verdad en las ciencias”– nos entrega rápidamente indicios del sentido que le otorga a su trabajo. El propósito de su obra no es conminar a los otros a escoger un determinado camino, sino exponer su propia forma de conducir la razón, en tanto un método que a él le funciona. Por tal motivo, aclara que no busca enseñar sobre un método en particular, sino más bien mostrar, desde la experiencia, cómo maneja su vida, “para que cada cual pueda formar su juicio, y así, tomando luego conocimiento, por el rumor público, de las opiniones emitidas, sea éste un nuevo medio de instruirme, que añadiré a los que acostumbro emplear” (p. 40). Pretende avanzar a partir del progreso personal, pues si bien los otros pueden eventualmente aprender de su modelo, no pretende dar consejos o que lo imiten.

En esta misma línea, el traductor del libro, Manuel García Morente, en una nota a pie de página, señala que Descartes ha explicado que llama a su libro “Discurso” y no “Tratado del método” porque no busca enseñar un método en el sentido teórico, sino más bien exponer una “práctica constante”. Por lo mismo, la labor científica no requeriría de un genio o de grandes dotes intelectuales, sino sólo de seguir un método. Idea en la que se alinea con Bacon, quien establece un método de interpretación experimental, Descartes, por su parte, establece uno de pensamiento racional (duda, análisis, orden, revisión). Mientras Bacon proyecta un trabajo en equipo, Descartes propone el criterio absoluto del individuo pensante. En este sentido, el traductor, citándolo, señala: “mis descubrimientos no tienen más mérito que el hallazgo que hiciere un aldeano de un tesoro que ha estado buscando mucho tiempo sin poderlo encontrar”¹⁶.

Desde su perspectiva, el uso del método permite aumentar el conocimiento, pero esto no se logra sin la búsqueda de las consideraciones correctas que permitan elaborarlo, elevándolo “poco a poco hasta el punto más alto a que la mediocridad de mi ingenio y la brevedad de mi vida puedan permitirle llegar” (p. 40). Los pasos que propone para su elaboración son: la duda (*no admitir como verdadera cosa alguna*), la división de las partes, avanzar de lo simple a lo complejo y, por último, “hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada” (p. 53).

Aceptando que es importante guiarse por un método, ¿cuál es la consecuencia de utilizarlo? Según este autor, permite, por una parte, usar la razón en todo y, por otra, que, sin sujetarlo a ninguna materia en particular, el espíritu se acostumbre “a concebir los objetos con mayor claridad y distinción” (p. 55). Ahora bien, dentro de esta lógica, y sin caer en el escepticismo, dudar resulta fundamental para encontrar la verdad, “apartando la tierra movediza y la arena, para dar con la roca viva o la arcilla” (p. 62). Por lo mismo, lo que tiene que persuadirnos siempre es la “evidencia de la razón... no de la imaginación ni de los sentidos... pues la razón no nos dice que

16 Nota del traductor, p. 41.

lo que así vemos o imaginamos sea verdadero, pero nos dice que todas nuestras ideas o nociones deben tener algún fundamento de verdad” (p. 71).

Resulta sobresaliente en este método –y, en general, en los procedimientos metódicos de la época– el espíritu de prolijidad y la idea de la eliminación de lo falso como parámetros del trabajo científico. En este sentido, Bacon representa el espíritu del proyecto de la ciencia moderna empírica, Descartes el medio para llevarla a cabo y Locke (1690)¹⁷ el establecimiento de sus principios formales.

Como vemos, tanto Bacon como Descartes reivindican el método y la razón como partes fundantes del proceso científico y de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, esto no tiene sentido si no le añadimos una explicación que nos permita encontrar las leyes que rigen la naturaleza. Es por esto que no podemos entender la ciencia moderna sin el aporte de Isaac Newton.

2.3. NEWTON: FILOSOFÍA EXPERIMENTAL

Philosophiæ naturalis principia mathematica –en castellano *Principios matemáticos de la filosofía natural*–, publicada por primera vez en 1687, es, sin duda, la obra más importante de la mecánica clásica y una de las más influyentes de la física moderna. Con ella Isaac Newton no sólo cambia la forma de comprender el universo, sino que establece, además, las bases de parte importante de las leyes que lo rigen. Por eso no es de extrañar que Edmundo Halley, en la oda con la que se da inicio al texto en su primera edición, exponga la importancia del conocimiento sobre las leyes que gobiernan los cielos y el papel que jugó la razón. Esta especie de prólogo permite delinear tanto algunas ideas que circulaban en aquella época sobre los cuerpos celestes como el impacto que tiene la obra de Newton hasta nuestros días. Es menester resaltar una idea que está muy presente en esta especie de apología y que hace referencia a lo desconocido o lo que está escondido. El mundo de las fuerzas

17 Para saber más, leer: Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

físicas, hasta ese entonces, era aquello que se encontraba oculto y que, generalmente, había sido también fuente de temor para la humanidad. Representaba por tanto la mezcla de dos elementos que habían marcado el devenir de la sociedad occidental: lo desconocido y el miedo. Así lo expone Halley:

Ya no se oculta la fuerza que mueve el orbe más lejano
Encaramado sobre su trono el Sol ordena a todas las cosas
Tender hacia él por inclinación y caída,
Y no padece que los cursos de las estrellas sean rectos
Mientras se mueven cruzando el vasto vacío;
Sino que consigo mismo como centro acelera los orbes
En inmóviles elipses. Conocemos ahora los rumbos
Bruscamente cambiantes de los cometas, otrora fuente
De pavor; no temblamos ya acobardados bajo apariencias
De astros barbados (Halley, 1982: p. 197).

Cuando Newton escribe (segunda mitad del siglo XVII) definitivamente algo estaba cambiando en Europa. Las nuevas ideas científicas (por ejemplo las de Galileo, Bacon y Descartes) estaban reestructurando saberes y levantando nociones desconocidas hasta ese entonces o que circulaban en un restringido número de personas. En este marco, Halley reafirma la idea de posicionar la razón como un elemento que saca al hombre de su ignorancia, pues le permite conocer, aprender y explicar el cosmos a través, por ejemplo, del rumbo de los cometas, el movimiento de la Luna, el cambio de las estaciones del año y el movimiento de las mareas. Igualmente, en su oda es posible vislumbrar el impacto que le atribuye a la publicación de los *Principia*, pues, a través de ellos, festeja, “contemplamos la política del cielo [y] ... discernimos el orden inmóvil de las cosas [lo que nos permite conocer una verdad que se encontraba oculta, por lo que] ningún mortal puede acercarse más a los dioses” (Halley, 1982: p. 198) que este británico, que transita entre la ciencia, la matemática y la filosofía.

Dentro de los innumerables aportes de la obra de Newton al desarrollo de la ciencia, destaca la jerarquía que le atribuye a la posibilidad de demostrar los argumentos que se plantean. En el prefacio que escribe en la primera edición de su libro, fechado el 8 de mayo de 1686, se refiere al rol de la demostración. Parte su intervención aludiendo a

los antiguos y a la importancia de la mecánica para investigar las cosas naturales. Igualmente, menciona que los modernos reducen los fenómenos de la naturaleza a las leyes matemáticas. Señala que los antiguos consideraban dos aspectos de la mecánica (destacando que son uno y el mismo ejercicio): una parte racional, asociada a lo geométrico, que procede con exactitud por medio de la demostración; y otra práctica, relacionada con las artes manuales (con lo mecánico), que se caracteriza por no ser tan exacta. Estas artes se relacionarían con los movimientos de los cuerpos y la geometría con la magnitud de los mismos. Bacon en su obra también se refiere a este punto cuando señala que existen instrumentos físicos que guían la mano y mentales que guían la inteligencia. Cabe subrayar aquí la relación que establece Newton entre geometría y mecánica, pues el obstáculo a la ciencia consiste, según él, en la imperfección de instrumentos y de operaciones.

Igualmente, contrapone la ciencia estudiada por los antiguos con su propuesta filosófica, que buscaba relacionar la matemática con la filosofía. Sobre el primer aspecto, para él, "la mecánica racional será la ciencia de los movimientos resultantes de cualesquiera fuerzas, y de las fuerzas requeridas para producir cualesquiera movimientos, propuestas y demostradas con exactitud. Esta parte de la mecánica fue cultivada por los antiguos, que sólo consideraron la gravedad (no siendo un poder manual) a la hora de mover pesos mediante esos poderes" (Newton, 1982: p. 200). Lo que busca Newton en cambio es deducir los fenómenos de la naturaleza conociendo las fuerzas que los producían:

Pero yo considero la filosofía más que las artes, y no escribo sobre potencias manuales, sino naturales, tomando ante todo en cuenta las cosas que se relacionan con gravedad, levedad, fuerza elástica, resistencia de fluidos y fuerzas semejantes, tanto atractivas como impulsivas; por consiguiente, ofrezco esta obra como principios matemáticos de filosofía, pues toda la dificultad de la filosofía parece consistir en pasar de los fenómenos de movimiento a la investigación de las fuerzas de la Naturaleza, y luego demostrar los otros fenómenos a partir de esas fuerzas (p. 200).

Este ciclo es clave, pues la ciencia newtoniana parte de la experimentación y redonda en la demostración, pero el eje o la razón del proceso es la formalización sintética de los fenómenos naturales, es decir, la sintetización de principios, de forma que determinan los fenómenos. En este sentido, se vuelven relevantes dos conceptos para investigar la naturaleza: las proposiciones matemáticamente demostradas y la deducción: “me gustaría que pudiésemos deducir el resto de los fenómenos de la Naturaleza siguiendo el mismo tipo de razonamiento a partir de principios mecánicos” (p. 200).

En el prefacio de la segunda edición del libro, el 12 de mayo de 1713, el editor Roger Cotes, miembro del Trinity College, se refiere al método de la filosofía newtoniana, identificando tres formas de abordar la filosofía natural¹⁸: la primera, derivada de Aristóteles y los peripatéticos –y que atribuye a la doctrina escolástica– le arroga cualidades ocultas o específicas a las cosas, de manera que la procedencia de los fenómenos resulta desconocida. “Estos autores afirman que los diversos efectos de los cuerpos surgen de las naturalezas particulares de esos cuerpos. Pero no nos dicen de dónde provienen esas naturalezas y, por consiguiente, no nos dicen nada” (Cotes, 1982: p. 205).

Una segunda forma se relaciona con entender que para otros “toda materia es homogénea y que la variedad de formas percibida en los cuerpos surge de algunas afecciones muy sencillas y simples de sus partículas componentes [concepto de sustancia, aquello que padece]” (Cotes, 1982: p. 205). Sin embargo, a pesar de avanzar de las cosas simples a las complejas, éstos caen en el error de imaginar más de la cuenta, por lo que “caen en sueños y quimeras despreciando la verdadera constitución de las cosas, que, desde luego, no podrá deducirse de conjeturas falaces cuando apenas si logramos alcanzarla con comprobadísimas observaciones” (p. 205). Igualmente, critica que este grupo, al partir de “hipótesis como primeros principios de sus especulaciones” (p. 206), sólo puede componer una *fábula ingeniosa*.

18 Cabe recordar que cuando Newton escribe la Física se denominaba filosofía natural o cosmológica.

La tercera forma a la que alude se relaciona con la filosofía experimental. “Estos pensadores deducen las causas de todas las cosas de los principios más simples posibles; pero no asumen como principio nada que no esté probado por los fenómenos. No inventan hipótesis, ni las admiten en filosofía, sino como cuestiones cuya verdad puede ser disputada” (p. 206). El método de la filosofía experimental es analítico y sintético, de manera que “a partir de algunos fenómenos seleccionados deducen por análisis las fuerzas de la naturaleza y las leyes más simples de las fuerzas; y desde allí, por síntesis, muestran la constitución del resto” (p. 206). Este sería, señala su exalumno, el modo de filosofar de Newton.

Cotes reafirma también la necesidad de un método que privilegie decididamente la comprobación, desechando cualquier rol que pudiera cumplir la imaginación en la filosofía natural. Sobre este aspecto señala que “puesto que la filosofía newtoniana nos parece verdadera, concédasenos la libertad de abrazarla y retenerla, siguiendo causas probadas por los fenómenos, en vez de causas sólo imaginadas y sin probar todavía” (p. 214). En este sentido, otorga gran importancia a la deducción y a la identificación de los principios que rigen los fenómenos: “el asunto de la filosofía verdadera es deducir las naturalezas de las cosas de causas realmente existentes y buscar aquellas leyes que el artífice máximo eligió como fundamento para su hermosísimo orden del mundo, en vez de aquellas mediante las cuales podría haber hecho lo mismo si hubiese querido” (p. 214). Para comprender este argumento, cita como ejemplo el movimiento de las manecillas del reloj, el que podría ser realizado por una pesa o por un muelle encerrado dentro del mecanismo. Si nos posicionamos desde la filosofía experimental, el procedimiento para conocer el movimiento debiera ser el siguiente: “mirar efectivamente las partes internas de la máquina, si quería encontrar el verdadero principio del movimiento propuesto” (p. 215). De este modo, hay que buscar las causas probadas mediante la experimentación y la observación y, luego, buscar las leyes que lo rigen: “no debemos buscar esas leyes a partir de conjeturas inciertas, sino aprenderlas de observaciones y experimentos” (p. 220).

En este contexto, la causa se comprendería como forma que produce su efecto cuando todos sus fenómenos propios tienen lugar o están presentes, de aquí la necesaria prolijidad para encontrarlos todos por experimentación y reunirlos bajo una concepción formal sintética o ley. Por ejemplo, cuando un espejo se coloca en una determinada inclinación entre una luz y un objeto, éste último se iluminará por luz reflejada. La razón geométrica de esta ocurrencia es la equivalencia entre el ángulo de incidencia y el ángulo de reflejo.

En resumen, Newton, tomando elementos de Johannes Kepler, Galileo Galilei y Nicolás Copérnico, reflexiona, argumenta, sistematiza y crea el paradigma de la ciencia moderna, construcción muy distinta al proyecto baconiano, pero igualmente importante. Mientras que Bacon concibe la ciencia sistemática, pública, metódica (aplicación de la técnica científica de la inducción y de la investigación, a partir de hipótesis) –en otros términos, la técnica inductiva como un método que se puede aplicar en masa–, Newton, en cambio, representa el paradigma del pensador científico (que además es filósofo), que reúne las teorías, las partes del pensamiento que ya existen, pero que no se han sintetizado en un concepto, para elaborar una explicación probada de la naturaleza. Este pensador no fue el que descubrió el comportamiento de los astros, la gravedad o el heliocentrismo, como Copérnico, o las órbitas de los planetas, como Kepler, sino el que tomó todos estos conocimientos y los transformó en ciencia matemática, geométrica, no tanto investigativa empírica. Ahora bien, en la ciencia encontramos conviviendo estas dos miradas (la ciencia de hormiga de Bacon versus la ciencia de genio de Newton), aunque, como veremos, analizando a Hume, éstas nunca están muy cómodamente ajustadas.

2.4. HUME: LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA PARA EL ENTENDIMIENTO HUMANO

En el prólogo de la edición de bolsillo de *Investigación sobre el conocimiento humano*, obra que David Hume escribe en 1748, Jaime de Salas Ortueta formula dos grandes principios metodológicos del empirismo clásico del siglo XVII, intentando aplicarlos a problemas filosóficos:

- A) Todas nuestras representaciones se fundamentan en la experiencia.
- B) Las cuestiones de hecho, es decir, las proposiciones fácticas no son reductibles a relaciones de ideas (De Salas, 2012: p. 12).

Si bien la tesis de que todas nuestras percepciones dependen de la experiencia ya había sido planteada por John Locke en 1690¹⁹, con quien Hume coincide en muchos aspectos, el desencuentro con éste se halla en la forma de comprender dicha superioridad “una vez admitida su anterioridad en el tiempo y su función genética” (De Salas, 2012: p. 12), pues para él “apenas cuenta la contraposición simple-complejo²⁰ a la hora de clasificar nuestras representaciones; lo importante, por el contrario, es el grado de vivacidad que distinguen las percepciones llamadas sensaciones, las primeras en llegar a la mente, y las llamadas ideas de la memoria y de la imaginación” (p. 13). Por tanto, no hay línea divisoria fija entre impresión e idea, lo que hace la distinción es la vivacidad con que cada una se expresa. No obstante, a pesar de lo interesante que pueda resultar este planteamiento, el aporte más original de Hume a la filosofía radica en el segundo principio, en el “que se refiere no a los contenidos de conciencia, sino al modo de relacionarlos en la mente, a lo que clásicamente se llama juicio” (p. 14). Toda su filosofía se asienta sobre este principio de asociación. Clasifica estos juicios o proposiciones en evidentes (*dos más dos son cuatro*) y conocidas y comprobables empíricamente (*el Sol saldrá mañana*); las que

19 Locke establece que todo se compone de ideas, unas simples y otras complejas.

20 Recordemos que el pensamiento se compone de ideas que se dividen en dos clases: simples y complejas, donde las últimas se componen de las primeras.

hacen referencia también a dos tipos distintos de conocimientos: el racional y el empírico, los que se encontrarían, según De Salas, al mismo nivel.

Para el prologuista, en este libro también podemos observar la concepción de saber que tiene Hume y el sentido que le otorga al conocimiento: “el saber no sólo ya no puede, sino que ni siquiera debe ajustarse a sí mismo. El sentido del conocimiento es, por el contrario, ayudarnos a vivir” (p. 20).

Hume inicia su libro señalando que hay dos maneras de tratar la filosofía moral o la ciencia de la naturaleza humana: la filosofía ética y la filosofía especulativa. La primera, fácil, clara, elocuente y asequible, “considera al hombre primordialmente como nacido para la acción” (Hume, 2012: p. 27); la segunda, precisa y abstracta, “como un ser racional más activo, [que intenta] formar su entendimiento más que cultivar su conducta” (p. 28). La importancia de estas afirmaciones radica en la utilidad del primer tipo de filosofía, pues “tiene mayor papel en la vida cotidiana, moldea el corazón y los sentimientos y, al alcanzar los principios que mueven a los hombres, reforma su conducta y los acerca al modelo de perfección que describe” (p. 29). Propicia también, a nuestro juicio, la promoción de ciertos valores morales. La filosofía especulativa, en cambio, “se desvanece cuando el filósofo abandona la oscuridad y sale a la luz del día y, por tanto, no pueden sus principios tener influjo alguno sobre nuestra conducta y comportamiento” (p. 29).

Rousseau apunta también a este tema cuando se refiere al estado de naturaleza. Lo que determina el malestar individual o social no son concepciones formales sino hechos de costumbre; asimismo, el bienestar se determina por hechos de naturaleza. De este modo, la libertad se concibe como el desembarazo de tergiversaciones artificiales y la admisión del principio de naturaleza libre como determinante formal.

El proyecto educativo de Rousseau es el desecho de la moralidad tergiversada, la propuesta de Hume, en cambio, es el abandono de las concepciones metafísicas infundadas. Nótese que el patrón conceptual naturalista es la ausencia de concepciones positivas

formales. En este sentido, la filosofía abstrusa –como él la denomina– se aleja de la utilidad cotidiana provocando inevitablemente error e incertidumbre. Señala también que el filósofo es un ser aislado de la sociedad, poco aceptado por el mundo corriente, “al suponerse que no contribuye nada ni a la utilidad ni al placer de la sociedad, ya que vive alejado del contacto con la humanidad, y está envuelto en principios igualmente alejados de la comprensión de ésta” (p. 30). Por esta razón, es imperioso que se vincule con su entorno, atendiendo a que es un ser racional, sociable y activo.

Para este filósofo la experiencia es fundamental en el origen de las ideas, por lo que precisa la diferencia para la mente humana entre sentirla o vivirla y su evocación o imaginación posterior. Divide las percepciones de la mente en dos tipos según su fuerza o vivacidad: pensamientos o ideas (menos fuertes e intensas) e impresiones (intensas). Como estas últimas, menciona oír, ver, sentir, amar, odiar, desear y querer. A pesar de que define, preliminarmente, el pensamiento del hombre como un campo ilimitado –dado que no está encerrado en los límites de la naturaleza y de la realidad–, vuelve a reflexionar y se da cuenta de que tal afirmación no tiene asidero, pues “aunque nuestro pensamiento aparenta poseer esta libertad ilimitada, encontraremos en un examen más detenido, que, en realidad, está reducido a límites muy estrechos, y que todo este poder creativo de la mente no viene a ser más que la facultad de mezclar, transportar, aumentar o disminuir los materiales suministrados por los sentidos y la experiencia” (p. 43). Existe entonces una dependencia conceptual entre libertad y sujeción. Únicamente los esclavos tienen la posibilidad de ser libres. La liberación es el cambio de un amo por otro mejor, es decir, la adquisición de la salud, que en el pensamiento ilustrado es un libre movimiento natural. En relación con esto, notemos la antinomia capital en Kant entre necesidad y libertad, pues, a pesar de ser obligados a existir conforme a la determinación natural, no hay impedimento alguno para pensar la libertad como concepto. En este sentido, la capacidad de la mente depende de la experiencia²¹, por lo

21 Cabe agregar en relación con el tema de la libertad que, según Kant, se limita por la experiencia, de modo que la frontera entre sujeción y libertad se establece en ésta.

que los pensamientos derivan necesariamente de las percepciones más intensas. En sus propias palabras: “todas nuestras ideas, o percepciones más endebles, son copias de nuestras impresiones o percepciones más intensas” (p. 44). La única manera, entonces, de que una idea tenga acceso a la mente es mediante la experiencia inmediata y la sensación. Ahora bien, cuando una idea deriva de una sensación o impresión fuerte es posible distinguir sus límites, pues, identificando la impresión que la originó, evitamos confusiones con ideas semejantes. Cabe mencionar que dicha confusión sería propia de las ideas abstractas que, para este autor, son débiles y oscuras, dado que “la mente no tiene sino un dominio escaso sobre ellas; tienden fácilmente a confundirse con otras ideas semejantes; y cuando hemos empleado muchas veces un término cualquiera, aunque sin darle un significado preciso, tendemos a imaginar que tiene una idea determinada anexa” (p. 46).

Identifica tres principios de conexión entre ideas: semejanza, contigüedad en el tiempo o en el espacio y causa y efecto; los tres se fundan en el primer principio de asociación. Para estar seguro de que no faltan principios que den cuenta de esta conexión, ejemplifica repetidamente, con el propósito de que “cuantos más casos examinemos y más cuidado tengamos, mayor seguridad adquiriremos de que la enumeración llevada a cabo a partir del conjunto, es efectivamente completa y total” (p. 50). Esto tiene su correspondencia con la forma del juicio universal que define Bacon (1949) y que se mencionó anteriormente.

Otra idea fuerza de Hume radica también en reemplazar los razonamientos a priori por la experiencia que se constata al observar que los objetos particulares están continuamente unidos entre sí. Kant tomará los hilos de estas indagaciones para atarlos en su síntesis formal, cuando, en 1781, publique por primera vez *Crítica de la razón pura*, tratado en el que argumenta en torno al conocimiento, la metafísica, la experiencia y la razón.

2.5. KANT: CRÍTICA A LA METAFÍSICA

Juan Bergua (1970), en la nota preliminar de la *Crítica de la razón pura*, señala que cuando se escribe esta obra la naturaleza ofrecía dos caminos al pensamiento humano para llegar a la verdad: “el racionalismo cartesiano, que ... no veía en el conocimiento sensible sino apariencias y contradicciones ... [y el empirismo] para el que, por el contrario, los conceptos no eran sino residuos de las sensaciones” (p. 87). No obstante, esta diferenciación es interpretativa, porque ambas vías se basan en la sustitución del pensamiento por un método. Ésta es la nueva forma de la lógica moderna, el contexto actual de la máxima de Protágoras, “*el hombre es la medida de todas las cosas*”. El hombre se re-crea o crea a sí mismo sobre una tábula rasa a la que se le introduce la indagación sistemática. El procedimiento formal y la negación de contenido introducen, como consecuencia, la revelación de la verdadera forma natural. La naturaleza, como el sol o la medusa, no se descubre mirándola directamente, sino de reojo. Este es el nuevo camino que también propone Bacon, el camino a la libertad, lo que finalmente lamenta en cierto modo Horkheimer (2010) en la *Crítica de la razón instrumental*: la lógica inherente de la razón natural que conduce inevitablemente al desarrollo hacia la eventualidad distópica de una administración total y al reemplazo total de sentido con verdad natural científica (eventualidad que ha encontrado su realización en la actualidad). En este caso, igualmente el sentido se encuentra en lo que Horkheimer denomina “ideas sintéticas”, las que encontramos en el pensamiento “new age” o en el eclecticismo, que son, sin embargo, como todo anacronismo, imitaciones de sentido, semejanzas externas de la idea sin la forma esencial.

Si bien al momento que escribe había algunas tendencias eclécticas, Immanuel Kant intenta levantar una respuesta desde su criticismo, poniendo énfasis en tres puntos. Los dos primeros: la razón y la experiencia como “las únicas fuentes del conocimiento humano²²”; el tercero, la evidencia de que ni sobre ellos ni combinándolos se podía

22 Para Kant, la intuición (materia directa sensible) sin conceptos es ciega; los conceptos sin intuición son vacíos.

levantar el tan inestable edificio de la Metafísica” (p. 87). Bergua insiste repetidamente en que, para este pensador, la primera fuente de entendimiento es la experiencia. Sin embargo, hace hincapié, parafraseándolo, en que, aunque “todo conocimiento debute CON la experiencia, [esto] no prueba que se derive DE ella” (p. 88), por lo que estaríamos más bien, dice el traductor, en el campo de la razón.

Así, en la lógica kantiana, nuestros conocimientos serían de dos clases: *a posteriori* (producto de la experiencia) y *a priori* (sin que medie tal condición). De aquí se desprende su crítica de la razón, específicamente al método que utiliza la Metafísica y su imposibilidad para ser considerada una ciencia, pues, sin ayuda de la experiencia el pensamiento puro no puede deducir conocimientos, por lo que los principios que son “por definición inaccesibles a la experiencia –Dios, Universo, relaciones con la pretendida divinidad, etcétera–, son absolutamente incognoscibles para nosotros” (p. 94). Sin embargo, según Bergua (1970), no todo está perdido, dado que la Metafísica sí podría avanzar en los conocimientos (algo que no había podido hacer hasta ese momento), mediante la posibilidad de una Metafísica en general, “absolutamente nueva y distinta ... doble, de la que la 'crítica' kantiana viene a ser como el prefacio: la 'Metafísica de la Naturaleza', que determine las condiciones a priori de todo conocimiento experimental y la 'Metafísica de las costumbres', que busque las condiciones a priori del acto moral” (p. 98).

En relación con estas ideas, Hume había señalado que la forma de pensar se origina, por costumbre, en la experiencia, es decir, que pensamos en términos de causa y efecto porque la regularidad de los hechos de nuestra experiencia nos ha enseñado a concebir que se producen ciertos efectos a partir de ciertas causas. Por ejemplo, observamos que siempre que agregamos agua a la cal se produce una reacción efervescente; por lo tanto concluimos que el conjunto de estas materias es la causa y la efervescencia es el efecto. En el aprendizaje sobre los fenómenos del mundo se produce una generalización y abstracción en la concepción de una ley de causa y efecto en general, que no tiene otro origen sino el de los fenómenos particulares. Es necesario que pensemos de esta manera porque nos lo enseña la naturaleza (o la necesidad de los hechos). Sin

embargo, no es necesario a priori que exista una causa metafísica de causa y efecto, la que es una relación que no se observa en la realidad. No es un “matter of fact” (cuestión de hecho). La relación de causa y efecto es una especie de asociación que se genera a partir de la contigüedad en el espacio y el tiempo.

Kant no está de acuerdo con la concepción por hábito que propone Hume, pues, a su modo de ver, la ley de causa y efecto es anterior (a priori) a la experiencia, porque sin ella la ocurrencia del pensamiento es imposible. Esto se debe a que el pensamiento es discursivo y el discurso toma lugar en el tiempo, el que tiene la estructura relacional de anterior y posterior, lo que para él es la forma del sentido interno de los fenómenos; el espacio o extensión sería, en cambio el sentido externo. Es decir, que el espacio es una condición necesaria a priori para los fenómenos extensos mientras que el tiempo es una condición necesaria para los fenómenos del pensamiento.

En el prefacio de la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, escrito en 1781, señala que la razón está condenada a estar siempre abrumada por cuestiones imposibles de responder debido a que sobrepasan su naturaleza y, dado “que las cuestiones no tienen jamás fin, se ve en la necesidad de recurrir a principios que van más allá de todo uso posible de la experiencia ... por lo que no tiene ya mediante ella, medio alguno de [verificar los errores]. El terreno en que se efectúan estos combates sin fin es lo que se llama Metafísica” (p. 159). Es por esto que, para él, ésta sólo conduce a la oscuridad y al error. Cabe señalar que en el momento en que escribe, la Metafísica está siendo cuestionada. Ante esto, Kant señala la necesidad de transformar el estado de las ciencias dado el caos existente: “Hoy, que se ha (tal se cree al menos) intentado en vano todas las vías, impera el tedio y el más total indiferentismo, lo que engendra el caos y las tinieblas en las ciencias, pero que no obstante y al mismo tiempo son la fuente, o al menos el preludio, de una transformación próxima y de un renacimiento de estas mismas ciencias, a las que un celo torpe ha vuelto oscuras, confusas e inutilizables” (pp. 160-161).

No está claro que esta transformación haya tenido lugar; el proyecto científico ya estaba en marcha y Kant escribe hacia el término del

siglo XVIII. La antinomia que señala desemboca en el romanticismo ya terminado el Siglo de las Luces. A inicios del XIX Shopenhauer concibe la fenomenología de la naturaleza bajo el orden de una voluntad substancial, luego Hegel aborda la síntesis de la existencia (algo tendencioso, al parecer) en la *Fenomenología del Espíritu*. Posteriormente, a mediados del siglo, el materialismo marxista representa un nuevo acercamiento a la vía metodológica científica moderna y durante la segunda mitad del siglo XIX se expresa la postura positivista.

Sin embargo, todos estos debates son ajenos, en cierto sentido, al progreso del proyecto científico, que, ya bien establecidos sus objetivos y principios, sigue su propia marcha indiferente y rinde fruto cuantioso en este periodo en Darwin y Maxwell, entre otros. Aquí juega un papel fundamental la razón, en tanto que es capaz de criticar el estado de las cosas. Es por esto que Kant la invita a emprender nuevamente la difícil tarea de conocerse a sí misma y establecer “un tribunal que la garantice en lo que afecta a sus pretensiones legítimas para que pueda, a cambio, condenar todas sus usurpaciones infundadas, no de una manera arbitraria, sino en nombre de sus leyes eternas e inmutables. Ahora bien, este tribunal no es otra cosa sino la Crítica de la razón pura misma” (p. 161). Esta crítica está dirigida, como ya señalamos, a aquella razón que no se mezcla con la experiencia (la Metafísica) y no es otra cosa que *el poder de la razón*, desprendido de la experiencia y llevado a todo orden de cosas, pues la cuestión fundamental es saber “¿qué pueden y hasta dónde pueden conocer el entendimiento y la razón, independientemente de la experiencia?” (p. 165).

No estamos en condiciones de saber con certeza en qué medida la ciencia moderna necesitó de la filosofía kantiana (recordemos que Newton es anterior), pues su problemática es filosófica –la posibilidad y la naturaleza del entendimiento– y como filósofo, su objeto es esto último. En cambio, el objeto de la ciencia empírica es otro: demostrar y explicar los hechos naturales. Esta explicación es una dilucidación analítica que no supone necesariamente entendimiento, por ejemplo, la receta de un pastel se puede seguir al pie de la letra de forma exitosa sin comprender nada de repostería. El entendimiento se ha reemplazado por el método y los elementos o contenidos que éste

emplea se usan en la razón científica instrumental conforme a la exigencia *on a need to know basis* (según y cuando se requiera saber), cuyo objetivo es el logro de utilidades para la humanidad. Bajo esta premisa, la formación y el conocimiento responden estrictamente a la necesidad (emanada de la naturaleza).

El prefacio de la segunda edición, aparecido en 1787, comienza refiriéndose al camino que ha seguido la lógica, la que para él no da certezas ni avanza en el conocimiento: “lo que es preciso aun admirar en ella es que, hasta el momento, no ha podido hacer, tampoco, paso alguno hacia adelante, y que, por consiguiente, a juzgar por las apariencias, parece completa y terminada” (pp. 171-172). A esto se refiere la anticipación del pensamiento y la interpretación de la naturaleza que recalca Bacon y que mencionamos anteriormente, pues no es otra cosa que “una ciencia que expone con detalle y prueba de manera estricta, únicamente las reglas formales de todo pensamiento (sea este a priori o empírico, tenga éste o aquél a tal o cuál objeto, encuentre en nuestro espíritu obstáculos accidentales o naturales)” (p. 172); por lo que sólo constituiría *el vestíbulo de las ciencias*, debido a que sólo permitiría apreciar los conocimientos, mientras que las ciencias permiten buscarlos. Dado que no puede haber ciencia sin razón—afirma Kant— desde la filosofía, es necesario conocer algo a priori en ellas.

Como ya señalamos, por esta época, el paradigma de Newton ya se ha establecido y el proyecto científico avanza. Los descubrimientos de Leibniz y Pascal son también anteriores a Kant. En este sentido, el conocimiento de la razón puede referirse a dos formas: “ora simplemente para determinar este objeto y su concepto (que debe ser dado por otra parte), ora para realizarlo. Uno constituye el conocimiento teórico de la razón, el otro el conocimiento práctico” (p. 173). Ejemplos de este conocimiento teórico son la Matemática y la Física, pues deben determinar sus objetos a priori. Cabe hacer notar que siempre el paso de la primera a la segunda supone un cierto desfase, ya que, como hemos dicho, el hecho natural —o de generación en lenguaje platónico— es un hecho que puede ser de una u otra manera o que es contingente.

Por esto, como dice Newton en el prefacio de su obra, el trazado u operación mecánica perfecta la realizaría el geómetra o mecánico perfecto, es decir, quien hiciera uso de un instrumento perfecto. El objetivo de la ciencia es el descubrimiento de esos instrumentos perfectos. No obstante, la contingencia obstruye siempre las explicaciones de alcance total (continuamente aparecen cisnes negros). La libertad o proceso de liberación consiste en seguir, con instrumentos cada vez más avanzados, las enseñanzas de la maestra naturaleza, a partir de imitaciones de los movimientos que realiza.

Sin embargo, la forma o razón que es el producto de este proceso de indagación se subordina conforme al principio de la ciencia natural, a la naturaleza libre (principio teológico secularizado), de manera que el modo crítico de pensar consiste en una forma de libertad. Esto conduce al principio de falsificación de Popper (2006) en el racionalismo crítico²³. La libertad científica consiste, entonces, en la ausencia de dogmatismo, pero dicha libertad lleva consigo ciertos problemas²⁴ porque el cientificismo “absolutista” es una libertad esclava de la naturaleza.

De este modo, y tras abordar varios ejemplos de Matemática y Física, Kant señala la forma de proceder:

Es preciso, pues, que la razón se presente a la Naturaleza teniendo en una mano sus principios, únicos que pueden dar a los fenómenos concordantes entre ellos la autoridad de leyes, y en la otra, la experimentación que ha imaginado según estos principios, para ser instruida por ella, cierto, pero no como un escolar que deja al maestro que le diga cuanto le place, sino, por el contrario, como un juez actuante que obliga a los testigos a responder a las cuestiones a que les somete (p. 175).

En este sentido, por ejemplo, la Física busca la idea en la naturaleza guiada por la razón, pues de ahí aprende lo que no puede conocer (comprobación de hipótesis racionales). Esta vía segura para

23 Refiérase a la primera parte (Teoría del Conocimiento) de Popper, K. (2006). *Escritos selectos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

24 Cf.: Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.

la ciencia, la aleja de los simples titubeos con los que tuvo que contentarse por largo tiempo. Así, la razón se ha descubierto por la evolución del pensamiento. No obstante, no hay que confundir esto con una idea de que haya venido a ser o que se haya creado por la evolución racional humana. Para Kant, la razón es una forma existente por necesidad, pero se ha ido revelando con los avances científicos. De esta manera, aunque la ciencia encuentra en la naturaleza la comprobación de sus hipótesis o razones, la razón que se sujeta a ensayo y comprobación se ha ido formando por la maestría de la naturaleza.

En cuanto a la consecución de la libertad, ésta consiste en una realización llevada a cabo por la utilización de medios, sean éstos herramientas o materiales. La liberación se produce como parte esencial del proceso del trabajo en el que el operario llega a utilizar algún medio *de otra manera*, de un modo beneficioso que le permite moverse o crecer. Se cuenta que el teorema de Pitágoras se derivó de la trigonometría de los egipcios, quienes medían la altura de las pirámides por la extensión de sus sombras. Muchos de los principios de la Mecánica, por ejemplo el de la palanca, se han descubierto a raíz de la aplicación de un mismo objeto o medio a distintos usos, lo que devino en una generalización conceptual de su forma operativa. De este modo, podemos concebir el origen de conceptos como línea recta (la distancia mínima entre dos puntos) o esfera (la forma que rueda en cualquier sentido de manera más perfecta), pues, tanto las formas como los instrumentos materiales llegan a constituirse en medios para la ejecución de otros trabajos, lo que —a raíz de su aplicación a distintos usos, como hemos dicho— tiene por producto la aparición de más verdades formales. Cabe insistir en que, como señala Bacon (1949), los instrumentos o medios pueden ser mentales (por ejemplo, órganos de lógica) o físicos (por ejemplo, un compás).

Dicho lo anterior, podemos vislumbrar en la obra de Kant un discurso que apunta al método de las ciencias, es decir, al camino para alcanzar los conocimientos. Por tal motivo, vuelve a criticar la Metafísica en tanto conocimiento especulativo que se desprende de la razón, alejado de la experiencia y “a favor de simples conceptos (y no como la Matemática aplicando sus conceptos a la intuición)”

(p. 175)²⁵. Esta aplicación tiene relación con lo que acabamos de mencionar sobre trabajo y aprendizaje. En este marco, la razón siempre está en apuros al darse cuenta de que el camino seguido no conduce a la meta y, por lo tanto, “no hay medio, pues, de dudar en afirmar que su método no ha sido hasta aquí sino un simple tanteo, y, lo que hay de fastidioso, un tanteo entre simples conceptos” (p. 176). Ante esta situación, la Matemática y la Física representan un cambio en el método, digno de imitación para la Metafísica (en la medida que lo permite su analogía), pues tienen en común esta idea de los conocimientos racionales.

Ahora bien, cabe preguntarse por qué esta crítica férrea y constante a la Metafísica; la apertura del prefacio nos da algunos indicios, pues, según el filósofo, al juzgar los resultados, ésta no ha conducido a nada debido al método utilizado. Por esta razón, la invita a hacer un cambio como el de Copérnico, el que, dado que no podía explicar los movimientos de los astros, cambió la perspectiva del observador: “se puede hacer un ensayo semejante, en lo que afecta a la intuición de los objetos [perspectiva cartesiana]. Si la intuición debiera regularse sobre la naturaleza de los objetos, no veo cómo se podría conocer algo a priori; si el objeto, por el contrario (en tanto que objeto de los sentidos) es regulado de acuerdo con la naturaleza de nuestro poder de intuición, me puedo representar a maravilla esta posibilidad” (p. 177). Con esto, Kant aporta en la *Crítica* un sistema instrumental universal de pensamiento. De esta manera, la Metafísica puede recurrir a la experiencia para que le proporcione sus objetos de reflexión, lo que le permitiría avanzar en los conocimientos: “este ensayo triunfa a maravilla y promete a la Metafísica, en su primera parte, en donde no se ocupa sino de los conceptos a priori, cuyos objetos correspondientes pueden ser dados en la experiencia de acuerdo con sus conceptos, el seguro camino de una ciencia” (p. 178).

Así, los objetos de los sentidos se validan por la razón formal y pueden admitirse como materia para el pensamiento, ya

25 Para Kant, la intuición sensible o empírica (percepción) se refiere exclusivamente al conocimiento de un objeto conocido que se encuentra frente a quien lo conoce. No admite, por tanto, otros tipos de intuición como la meramente intelectual.

que la intuición se somete al tribunal o criterio de las formas de pensamiento (categorías) o, visto desde otra perspectiva, encuentran su realización por virtud de dichas formas, como a través de ventanas. Es decir que la crítica de Kant aporta un marco formal para el pensamiento que es condición para nuestra concepción de la existencia. Todo objeto experimentado tiene que situarse como idea (un dolor en la pierna, una línea recta en el horizonte); la matriz formal de relaciones en que se sitúan nuestras ideas (que podrían ser simples o complejas si las pensamos a la luz del pensamiento de Locke) les da lugar en la existencia. Bajo este paradigma, se puede concebir que solamente el ser racional tiene experiencia porque sólo quien posea esta facultad es capaz de situar sus ideas. Los seres vivientes no racionales estarían excluidos, por tanto, de la condición de la experiencia. Esto se relaciona con en el espíritu cartesiano (*Cogito, ergo sum*), es decir, ordeno sistemáticamente o formalmente mis concepciones, luego existo por necesidad y soy principio y árbitro de mi propia experiencia.

Lo anterior implica un cambio de método, ya que los objetos están dados por la experiencia y no por una especulación a priori. Este método solo permite avanzar en aquello que posibilite la experiencia, lo que “constituye un asunto esencial por excelencia de esta ciencia” (p. 179). Cabe precisar, dice Kant, que las *cosas en sí* (es decir, en su existencia pura independiente de cualquier representación) permanecen desconocidas para nosotros, mientras que sólo podemos conocer los fenómenos (o sea, los objetos que pertenecen a la intuición sensible) en forma de representación. Aquí es importante detenerse, pues propone una mirada más activa del sujeto que conoce: “en el conocimiento a priori nada puede ser atribuido a los objetos sino aquello que el sujeto pensante saca de él mismo” (p. 180)²⁶. De este modo, siguiendo el ejemplo de geómetras y físicos, lo que busca con su obra es una *revolución total* que impacte en la obra misma “de esta Crítica de la razón pura

26 Kant señala que lo incondicionado (fundamento último de todo conocimiento) que la razón exige a las cosas en sí, nos hace salir de los límites de la experiencia y de los fenómenos y se expresa en las tres ideas trascendentales: yo, mundo y Dios.

especulativa. [Se trata por tanto, de] un tratado de método y no un tratado de la ciencia misma” (p. 180).

Otra pregunta que cabe formularse y que él mismo anticipa es ¿para qué sirve esta crítica a la Metafísica? Ante esto, responde que hay una utilidad negativa: “no podremos jamás, mediante la razón especulativa, arriesgarnos más allá de los límites de la experiencia [y una utilidad] positiva en cuanto nos demos cuenta de que los principios sobre los cuales la razón especulativa se apoya para aventurarse más allá de sus límites tienen una realidad como consecuencia inevitable no una extensión, sino más bien, si se mira la cosa de cerca, un acortamiento del uso de nuestra razón” (p. 181). Entonces, por una parte, es una crítica negativa porque limita la razón especulativa a la experiencia posible y, por otra, una crítica positiva en tanto que permite dar a la razón pura una utilidad práctica que, para él, consistiría en otorgarle un uso moral. Así, “el único conocimiento especulativo posible de la razón quedará limitado a los simples objetos de la experiencia” (p. 182).

Según este filósofo, para que la Metafísica avance, es fundamental hacer una crítica a la razón pura porque sólo ésta “puede cercenar en sus raíces el materialismo, el fatalismo, el ateísmo, la incredulidad de los librepensadores, el fanatismo y la superstición, plagas que pueden llegar a ser perjudiciales para todo el mundo, en fin, el idealismo y el escepticismo, que son peligrosos más bien para las escuelas, pero que difícilmente pueden llegar hasta el público” (p. 188).

Por otra parte, también enfrenta la crítica con el dogmatismo. No obstante, señala que la primera no se opone a un *procedimiento dogmático de la razón*, pero sí “a la pretensión de ir por delante con un conocimiento puro (el conocimiento filosófico) sacado de conceptos según principios tales que aquellos de los que la razón hace uso desde hace largo tiempo sin preguntarse cómo ni con qué derecho ha llegado a ellos” (p. 188), pues el dogmatismo avanza sin hacer crítica. Sin embargo, ésta se vuelve importante, dado que “es más bien la preparación necesaria para el desarrollo de una Metafísica bien establecida en tanto que ciencia que debe ser tratada necesariamente de una manera dogmática y estrictamente sistemática, por consiguiente escolástica (pero no popular)” (p. 189).

Como hemos visto Kant indaga acerca de las condiciones epistémicas del conocimiento, centrando su crítica en la *Metafísica*, pero también reflexionando acerca de las condiciones morales, tema que también había sido abordado por Jean-Jacques Rousseau en su libro *Emilio*, el que si bien no es en estricto rigor un tratado de filosofía, constituye un elemento capital para entender la filosofía de la Ilustración y la relación que se establece entre ciencia, educación y género femenino.

2.6. ROUSSEAU: EL ESPÍRITU DE LA MUJER EN *EMILIO*

En *Emilio o De la educación*, publicado en 1762, Jean-Jacques Rousseau plantea que este estudiante de laboratorio, en cuyo comportamiento basa su propuesta filosófica-educativa, es el hijo de la naturaleza y Sofía es su compañera, con quien comparte semejanzas, pero de quien se aleja por diferencias naturales. Inicia el capítulo V planteando las similitudes que convocan a ambos sexos, las que se alinean a las características masculinas:

Sofía debe ser mujer igual que Emilio es hombre, es decir, tener todo lo que conviene a la constitución de su especie y de su sexo para ocupar su puesto en el orden físico y moral... En todo lo que no atañe al sexo, la mujer es hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades, las mismas facultades; la máquina está construida de la misma manera, sus piezas son las mismas, el juego de la una es el del otro, la figura es semejante y bajo cualquier enfoque que los consideremos no difieren entre sí prácticamente en nada (Rousseau, 2011: p. 564).

Bajo este análisis, son diferentes pero complementarios, siendo lo que tienen en común lo que pertenece a la especie y lo que los diferencia lo que concierne a su sexo²⁷, por lo que el conjunto de

27 Quien, varias décadas más tarde, también establecerá una diferenciación significativa y subordinada entre hombre y mujer es Friedrich Hegel, el que en su obra *Principios de la filosofía del derecho*, publicada en 1820, sostiene que la diferencia entre ambos "es la que hay entre el animal y la planta; el animal corresponde más al carácter del hombre, la planta más al de la mujer, que está más cercana al tranquilo desarrollo que tiene como principio la unidad

ambos y sus especificidades puede considerarse “el hombre” u homo sapiens.

Destaca en su planteamiento la separación que hace de las etapas que vive Emilio en función de su edad, desde que viene al mundo hasta los 20 años. En la cuarta etapa (15 a los 20 años) cobra una importancia capital la educación moral y religiosa, pues es cuando, a su juicio, éste *se completa como hombre*. Sin embargo, esta educación está pensada únicamente para él. De esta forma, en su pensamiento, encontramos jerarquías de sexo que se manifiestan en la preeminencia del género masculino y la subordinación y dependencia asimétrica de las mujeres con respecto a sus compañeros. Dentro de esta perspectiva, es tan importante en ellas el Ser como el Deber Ser, pues están

A merced del juicio de los hombres: no les basta con ser bellas, es preciso que agraden; no les basta con ser prudentes, es preciso que sean tenidas como tales; su honor no está solamente en su conducta, sino en su reputación, y no es posible que la que consiente en pasar por infame pueda ser nunca honesta. Cuando obra bien el hombre sólo depende de sí mismo y puede afrontar el juicio público, pero obrando bien la mujer sólo cumple con la mitad de su tarea, y no le importa menos lo que se piensa de ella que lo que en efecto es (p. 575).

De esta forma, la mujer domina a la naturaleza únicamente a través del hombre, como instrumento. Se sujeta, por lo tanto, a la opinión. Esto la sitúa en una relación indirecta con el objeto de la ciencia. Obedecer entonces a los deberes que a cada uno le competen, teniendo conciencia de su lugar en el mundo, permitirá a las mujeres lograr la felicidad.

El elemento capital en la obra de Rousseau es la distinción entre la existencia natural y la existencia moral (entendida esta última

indeterminada de la sensación. El Estado correría peligro si hubiera mujeres a la cabeza del gobierno, porque no actúan según exigencias de la universalidad, sino siguiendo opiniones e inclinaciones contingentes. Sin que se sepa por qué, la educación de las mujeres tiene lugar de algún modo a través de la atmósfera de la representación, más por medio de la vida que por la adquisición de conocimientos, mientras que el hombre sólo alcanza su posición por el progreso del pensamiento y por medio de muchos esfuerzos técnicos” (p. 287).

como comportamiento social). Así, el hombre natural vive según la necesidad y el hombre moral conforme a la opinión. El hombre padece una condición existencial de enajenamiento de sí, por lo que se disocia en función de las apariencias o, dicho de otro modo, de las opiniones que son susceptibles a la tergiversación. Esta distinción se puede caracterizar en términos de masculino y femenino. El primero, se ciñe a la razón, por tanto es libre; el segundo, se encuentra preso de sus pasiones (orgullo, envidia, amor, etc.). En este contexto, libertad y razón se identifican, ambas tienen lugar a partir de la naturaleza y la naturaleza es aquello que tiene lugar a partir de la necesidad; la razón consiste, entonces, en el entendimiento de esta condición. Por ejemplo, por fuerza de necesidad, la distancia más corta entre dos puntos es una línea recta y la coincidencia de estos dos hechos es racional. El hombre se libera de la falsa opinión o de la moral tergiversada cuando se sujeta a la exigencia de la necesidad. Es libre si no desea más de lo que puede y, conforme con esta actitud, aprende la razón de los hechos naturales; así, las restricciones del espacio le enseñan las razones de la geometría. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la razón natural es empírico, idea que se acerca a la observación que Bacon realiza en *Novum Organum* sobre instrumentos y aprendizaje. Emilio, entonces –hombre libre–, aprende toda clase de arte natural y este aprendizaje es el origen de su entendimiento, el que se basa en la condición esencial de la especie homo sapiens que se denomina “sentido común”.

El sentido común consiste, a nuestro juicio, en una facultad discriminante, una inteligencia básica y común a los sentidos que incluye hechos como el movimiento y la cantidad. Todos los sentidos registran estas variantes. A partir de este funcionamiento básico, de fábrica, por decirlo en un lenguaje simple, se construye el entendimiento en la persona por experiencia. Siguiendo este razonamiento, podemos afirmar que, en principio, todos los individuos tienen la misma capacidad de aprendizaje²⁸.

Para Rousseau, las diferencias entre individuos se producen por una desigualdad natural que es en primer lugar física, pero que se

28 Descartes se refiere a este punto en la introducción al *Discurso del método*.

encuentra aumentada bajo la óptica de la moralidad o la opinión²⁹. Esto se refiere a la condición natural del hombre y de la mujer; la del primero es de fuerza, la de la segunda, de debilidad. Es por esto que, para él, el arquetipo del hombre libre es Robinson Crusoe, un ser autónomo e independiente capaz de salvarse a sí mismo. La mujer, en cambio, no puede abastecerse sola, necesita del hombre, pues es un ser sujeto a restricciones o no libre por naturaleza. Ahora bien, como la libertad del hombre se obtiene a partir de la sujeción de éste a las restricciones de la necesidad, la libertad de la mujer se obtiene a partir de su sujeción al hombre o a la necesidad de su género. El hombre se libera obedeciendo a la naturaleza y aprendiendo su razón, la mujer se libera obedeciendo al hombre y entendiéndolo. En esta lógica, la razón domina a Emilio y el pudor a su compañera.

El Ser Supremo ha querido honrar del todo a la especie humana: dando al hombre inclinaciones sin medida le da al mismo tiempo la ley que las regula, a fin de que sea libre y se mande a sí mismo; entregándole a pasiones inmoderadas, une a esas pasiones la razón para gobernarlas; entregando a la mujer a deseos ilimitados, une a esos deseos el pudor para contenerlos (p. 566).

De esta forma, la mujer logra un cierto dominio sobre su compañero, análogo al dominio que éste logra sobre la naturaleza. En su aprendizaje, el hombre adquiere conocimientos sobre para qué sirven las cosas, Sofía, en cambio, sobre qué efectos producen. La consecuencia de la necesaria sujeción o subordinación de la mujer al hombre es, entonces, que ésta razona en función de la opinión o en función de aquello que agrada o desagrada. Este modo de pensar se genera a partir de una condición común de los seres humanos (el sentido común) y en razón de su débil condición física y su consecuente dependencia³⁰. Así, el objeto natural de la razón femenina es la opinión; mientras que el objeto natural de la razón

29 Rousseau trata en extenso estas ideas en su escrito *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, publicado en Ámsterdam, en 1755, y pieza capital, junto con el *Contrato social*, de su teoría política.

30 Atendiendo a esta idea de Rousseau, como veremos más adelante, cuando analicemos las representaciones sociales en torno a la educación de las mujeres, esta fragilidad física se entenderá como una expresión de debilidad moral.



Plano americano de un hombre y una mujer. Álbum fotográfico de Roman Bonn, Alemania, ca. 1890. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

masculina es el hecho natural. A juicio de Rousseau, el pensamiento de la especie humana tiene estas dos facetas, y por tanto, el comportamiento de cada sexo se define en función del lugar que ocupan en este orden preestablecido.

Analizando el pensamiento de los autores aquí descritos, podemos definir el oficio del científico, entre el período moderno y la Ilustración, en los siguientes términos: se trata de aquella actividad que tiene por materia el hecho natural, por producto la ley natural, por modo operativo el método sistemático y por principio gobernante la razón. En este marco, el mejor ejemplo de este principio y de su herencia del paradigma teológico lo encontramos en Isaac Newton y su búsqueda de la comprensión del mundo natural creado por un geómetra perfecto (Dios). Se trata, por tanto, de una función social de producción que busca la generación de entendimientos y de leyes que pretenden una universalidad de aplicación para lograr un dominio y control eficaz sobre la naturaleza, en la que el uso de la razón y el dominio que poseen quienes la utilizan aparecen como elementos gobernantes para acercarse a la verdad y a la comprensión del mundo.

Si ponemos en relación esta definición con las características femeninas, observamos que en el caso de Bacon, Descartes, Newton, Hume y Kant, ninguno se refiere específicamente a una supuesta incapacidad de las mujeres en relación con el conocimiento o con el oficio del científico, las aprensiones se centran más bien en el campo del comportamiento femenino, tema que es tratado principalmente por Platón, Aristóteles y Rousseau. En el caso de los dos primeros, bien podríamos decir que uno piensa el mundo desde la Metafísica (en términos de ideas), mientras que el otro, al igual que Rousseau, constata hechos naturales y de costumbres. Es por esto que, luego de indagar en algunos de los fundamentos filosóficos en los que se sustentan tanto la ciencia moderna como la prevalencia atribuida al género masculino sobre el femenino, podemos avanzar una hipótesis sobre sus orígenes. Retomaremos para esto la idea que deriva de la consideración de la naturaleza y de las costumbres de la mujer frente a las del hombre.

3. HIPÓTESIS DEL ORIGEN DE LA PREVALENCIA MASCULINA EN EL CAMPO CIENTÍFICO

El planteamiento de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, relativo a que la costumbre está muy cerca de la naturaleza, explica una tesis principal de este filósofo: aquello que es habitual deviene natural. Esta tesis se sitúa bajo la división que establece sobre las causas de realización humana: *fisis*, *ethos* y *logos*, las que se traducen cercanamente como naturaleza, costumbre y razón. En este sentido, la respuesta a argumentos tales como “la mujer tiene determinada naturaleza, por lo tanto, desempeña determinadas actividades” puede generarse conforme al modo “la mujer ha adquirido determinadas costumbres, por lo tanto ha adquirido determinada naturaleza”. Como veremos más adelante, el atributo del “masculinismo” que se le imputa a las mujeres que se adentran en áreas reservadas a los hombres en el período que investigamos bien puede entenderse desde esta óptica.

Cuando nos interrogamos acerca del desempeño de acuerdo al género, una pregunta que surge inmediatamente es si esto es común a todas las profesiones o si existe algo en el trabajo científico, representativo de la praxis masculina propiamente tal, que no se presenta tan nítidamente en otros campos profesionales y que sería determinante de la prevalencia masculina o de la exclusión femenina. Como ya mencionamos, en sentido contrario a esto, y respecto a los oficios, Platón argumentó en la *República* que no había ninguno específicamente propio de la mujer, por lo que ella se encontraba en condiciones de realizar cualquier actividad, incluida la de militar.

A seguir de estos puntos, la hipótesis que formulamos es que la prevalencia masculina en las ciencias tiene su origen en la división del trabajo en las comunidades humanas, que establece costumbres propias para los distintos sexos que serían generadoras, supuestamente, de formas de comportamiento natural de acuerdo a la tesis de Aristóteles (y de Darwin, bajo una perspectiva evolutiva

temporal). En esta lógica, la división de funciones establece distintos campos de desempeño masculino y femenino, de acuerdo a la esencia operativa de dichas funciones. En el primer caso, el campo exterior y público, en el segundo, la esfera doméstica.

Si pensamos el desempeño de un oficio en términos de cuidado del objeto propio, la mujer cuida y suministra el hogar, éste es su objeto propio de acuerdo al pensamiento aristotélico, por tanto, el oficio de la mujer es el gobierno de la casa, la polis en miniatura según este filósofo. En esta línea argumentativa, la virtud propia de la mujer es una especie de versión en miniatura de la virtud política, la que se tiene en el pensamiento aristotélico como la virtud por excelencia del ser humano. Así, el hombre se realiza como un ser político, la mujer, en cambio, bajo esta concepción, encontraría su realización en la virtud doméstica o en la facultad de dirigir el hogar. Destacamos aquí esta situación de subordinación, que ya hemos mencionado, y que se encontraría en los hechos naturales, es decir, se constata, según Aristóteles, que la naturaleza tiene este carácter, por lo tanto, es conforme a la razón. Lo que queremos presentar aquí, de acuerdo a la perspectiva de la modernidad ilustrada científica, es la forma de esta situación subordinante publica-doméstica, comprendida en su relación analógica, en la que el objeto de cuidado de la mujer es una especie de casa de muñecas con respecto al objeto de cuidado del hombre (para Aristóteles, la polis). Cabe hacer notar que para el propósito de lo que estamos argumentando, no señalamos diferencia entre el naturalismo aristotélico y el moderno en cuanto en ambos se entiende por ciencia a la comprensión del orden natural.

Admitiendo que Aristóteles observa y constata que la facultad de la mujer se subordina a la facultad del político, vamos a tomar esta forma y variar la materia que la constituye: donde para los antiguos la facultad por excelencia era la facultad política, vamos a decir que para los modernos la facultad por excelencia o paradigmática para el ser humano será la facultad del científico, cuya forma hemos resumido en la definición de su oficio expresada en páginas anteriores. De este modo, la casa de muñecas ya no será la polis en miniatura, sino el laboratorio en miniatura, pues la ciencia femenina no tendría relación directa con la razón natural y se relacionaría con la ciencia, del mismo modo que la facultad doméstica se relaciona

LO QUE LA PUERICULTURA PROPONE

— JOVENES con un abnegado sentido de las responsabilidades frente al niño —

MADRES con un concepto ennoblecido de la maternidad y sus deberes —



10.948 alumnas de los Liceos de la República salen a la vida sin nociones de higiene infantil y cuidado del niño —

salus

Toma fotográfica de panel explicativo sobre la enseñanza de la Puericultura. Exposición Retrospectiva de la Enseñanza. Santiago de Chile, 1941. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

ORCIONA Y LO QUE CHILE NECESITA



1.050
alumnas de los Liceos
fiscales y particulares
reciben nociones que les
permitirá encarar con co-
nocimiento las responsa-
bilidades de la vida
adulta

Entusiastas y decididos defen-
sores del niño a cuya tesonera labor se debe la redacción del primer
Programa de Puericultura (1928) y la implantación definitiva de la
asignatura en los Liceos de Niñas de la República (1933)

con la facultad política. Esto no quiere decir que la actividad científica de la mujer haya sido durante este período necesariamente doméstica en su aplicación, sino que poseía una relación analógica y subordinada a la ciencia masculina, idea que se alinea tanto con la noción aristotélica de las funciones de los géneros, que hemos expuesto, como con la concepción de Rousseau sobre la relación indirecta de la mujer con la naturaleza y su existencia y actividad en función de imágenes o de opinión, bajo el precedente conceptual de la forma analógica que se expresa en Platón entre cosas iguales en su forma, pero desiguales en su tamaño. Pero, ¿cuál es la importancia de este razonamiento? A nuestro juicio, esta desigualdad deviene sustancial –no relativa– bajo el paradigma naturalista que se hereda de Aristóteles, por eso tomamos de él la idea de una relación natural subordinada, y ahora sustancial, con el hombre (conforme a la razón natural) y la expresamos en función de los valores de la época moderna, en la que el científico desempeña la facultad humana por excelencia. Esto se traduce en que la condición conforme a la razón natural es determinante para el desempeño del oficio del científico, de acuerdo a como lo hemos definido.

Cabe aclarar que la naturaleza no tiene que entenderse como algo que exista en estricta conformidad con la necesidad (“natural” no quiere decir “necesario” o que no se pueda cambiar), el hecho natural es el que toma lugar a partir de la necesidad y no, obligatoriamente, en estricta identificación con ésta. Por lo que podemos afirmar que la situación subordinada de la mujer es una razón meramente aparente y no necesariamente verdadera, buena o bella en sentido absoluto. Dicho de otro modo, ponemos en cuestión el principio de razón natural que es gobernante para el oficio del científico en la modernidad y la relación subordinada que condujo el desempeño femenino a actividades consideradas “menores”, como el cuidado del cuerpo (medicina o enfermería) o de la infancia (pedagogía o puericultura), actividades que quedarían agrupadas bajo el paraguas de las denominadas “ciencias domésticas” o, de acuerdo al término griego, de la “oikonomía” –la administración y gerencia de la propiedad doméstica– que ha devenido en “economía” en castellano y que correspondería –por costumbre o por naturaleza– a las funciones propias de la mujer.

Recapitulando, el desempeño de acuerdo al género obedece, a nuestro juicio, a las determinaciones de una división principal del trabajo en las comunidades, que deviene natural para algunos conforme a la adquisición de costumbres y que está caracterizada por una distinción esencial entre el modo de trabajar doméstico y el modo exterior o público. Obviamente, la gerencia doméstica tiene sus propias reglas, el punto es que sus objetivos penden de consideraciones superiores. La representación de la mujer en este sentido es la de un agente que no trata con la verdadera razón de su objeto de trabajo, sino que lo valora en función del juicio del usuario (el dueño del hogar). En realidad, no se distingue en esto de ningún oficio, cuyo producto recibe valor y se conoce a partir del usuario, pero, nuevamente, no estamos tratando con un oficio como tal, sino con una forma diminuta o subordinada de la facultad discriminante y científica (desempeño y realización máxima del ser humano en la época moderna). El problema para la valoración del pensamiento científico femenino se manifiesta cuando se toma en cuenta la situación de la mujer que indica Rousseau: su relación indirecta con el conocimiento y directa con la opinión. En consecuencia, podemos observar la facilidad con que se procede a este modo de pensar a partir del paradigma de Aristóteles, el que es una racionalización de las formas sociales de la vida ateniense, caracterizada por un elevado nivel de especialización y perfección de oficios y una clara demarcación entre el terreno masculino y femenino, mediada por la correspondiente subordinación.

En resumen, a las mujeres se les atribuye un cierto carácter científico, pero menor (oficio subordinado según Rousseau), ellas juegan a la ciencia, pero no la comprenden, lo que nos lleva a la idea de mimesis o imitación, se copia la forma, pero no se entiende su contenido. Más adelante, veremos en qué se traduce este argumento, cuando analicemos las representaciones sociales que se elaboran en torno al conocimiento femenino y a su participación en la esfera pública.

Lo anterior nos invita, por una parte, a introducir el concepto de valoración de actividades en relación con el espacio en el que se desenvuelven las mujeres y, por otra, a considerar la aplicación de la distinción entre modos de trabajo subordinado y subordinante en los



Mujeres no identificadas, 1930. Colección Museo Histórico Nacional.

campos de otros oficios. De esta manera, se presentan diferencias de valoración respecto de hombres y mujeres a raíz de las actitudes de la comunidad, en general, y de las actitudes de miembros de un género en relación con los miembros del otro, en particular. En esta línea de razonamiento, ciertas virtudes femeninas, como el cuidado y la sensibilidad interpersonal, son valoradas socialmente; en cambio, y hablando muy generalmente, se reconoce y valora como una virtud de carácter masculino la capacidad de lograr objetivos (capacidad muy relacionada con el oficio científico), la que se tiende a considerar como una actitud negativa en el caso de las mujeres (ambiciosas, trepadoras, masculinas).

En atención a lo expuesto, y dado que los caracteres masculino y femenino pueden encontrarse en uno o en otro sexo, igualmente que los distintos oficios pueden ser desempeñados por unos u otras, durante el período estudiado, a nuestro modo de ver, la diferenciación de tareas entre hombres y mujeres en el campo de la ciencia se sustentó en disposiciones alimentadas por un errado sentido de lo científico y, como veremos a continuación, por representaciones sociales negativas en torno al comportamiento de las mujeres en el espacio público, razones que las apartaron de la ciencia, sin que hubiera para ello fundamentos biológicos o científicos justificados que sustentaran dicha exclusión.

CAPÍTULO II

LA MUJER EN LA CIENCIA: DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y DEBER SER FEMENINO

La primera mitad del siglo XX, heredera del positivismo que se desplazó desde el siglo anterior, trajo el convencimiento a parte importante de la sociedad de que la ciencia nos liberaría, permitiendo alcanzar no sólo un desarrollo sostenido y equitativo, sino también la anhelada felicidad. De esta forma, y como ya vimos, a través de explicaciones racionales fundadas en la observación y la sistematización, seríamos capaces de entender y manejar nuestro entorno, además de saber cuál era el lugar que ocupábamos en el universo. Como el mismo siglo XX se encargó de demostrarnos, esto no sólo no ocurrió, ya que la humanidad de la mano de la ciencia llegó al borde de la aniquilación, sino que, además, esta última se transformó en una certeza y en la explicación necesaria y suficiente para mantener muchas de las estructuras tradicionales de dominación. Horkheimer y Adorno (2006) nos recuerdan que “los hombres no sólo han superado a sus inmediatos predecesores, sino que los han exterminado de forma tan radical como pocas veces una especie más reciente lo ha hecho con la especie anterior, sin exceptuar a los saurios carnívoros” (p. 266). Esta suerte de exterminio no se dio sólo en términos físicos, también operó en términos simbólicos, al dejar al margen del proceso a una gran masa de personas, entre las que ciertamente se contaban las mujeres. Paradojalmente, esta ausencia, si bien de antigua raigambre, encontró la justificación para separarlas de la mayoría de los campos del conocimiento en parte importante de los mismos principios en los que Occidente sustentó su desarrollo y su paso hacia la modernidad: la filosofía aristotélica y el liberalismo, pues como precisan Horkheimer y Adorno (2006), “la liberación de los burgueses de la injusticia del pasado feudal y absolutista ha servido, a través del liberalismo, para desatar la producción mecánica, así

como la emancipación de la mujer termina en su adiestramiento como especie de arma. El espíritu y todo lo bueno se halla –en su origen y en su existencia– ligado sin remedio a este horror” (p. 266).

Paralelamente, la ciencia moderna desplazó las fronteras del conocimiento a un camino sin retorno, sin embargo, al mismo tiempo que ésta avanzaba en su comprensión de la naturaleza, como muy bien lo describe Rosa María González (2006), la ciencia y la tecnología se convirtieron, tanto a nivel de países como de relaciones sociales cotidianas, “en muchos sentidos, en instrumento legitimador de las estructuras de dominación y poder político, económico y social”. Dentro de esta lógica de supremacía, las mujeres fueron relegadas a un espacio infinitamente menor que sus compañeros y se estableció que “el prototipo del científico es un hombre blanco de clase media que habita en un país industrializado” (p. 774). Para González, esto se relaciona con las diversas representaciones sociales sobre el conocimiento y quiénes pueden construirlo y apropiárselo, por lo que la ideología de género media “entre el nacimiento de la ciencia moderna y las transformaciones económicas y políticas que acompañaron su nacimiento” (p. 775). Esto dejaría en evidencia, según esta autora, la rivalidad entre dos tipos de filosofías: *la mecánica y la hermética*.

La mecánica –posición sostenida por Bacon– cuya metáfora central describe a la ciencia como poder, como fuerza con la suficiente *virilidad* como para penetrar y sojuzgar a la naturaleza que, a decir de Keller, ha impregnado la retórica de la ciencia moderna. En contraste con esta posición, los alquimistas sostenían la imagen de la ciencia como la conjunción de mente y materia, la fusión de masculino y femenino. Mientras que el ideal metafórico de Bacon era el superhombre *viril*, el de los alquimistas era el hermafrodita (p. 775).

González plantea que no podemos hablar de ciencia ni de género sin deconstruir estas nociones, pues, analizando su contenido podremos identificar los mecanismos de exclusión de las mujeres. Es por esto que importa detenerse en los discursos que cuestionan los espacios en los que se desenvuelven y su relación con el conocimiento científico. La autora cita para el caso de México de principios del

siglo XX, el pensamiento de Blaise Pascal, científico y matemático nacido en Francia en el siglo XVII, como ejemplo de los fundamentos en los que se sostenían algunos discursos que defendían la idea de que las mujeres no podían adentrarse en el terreno masculino de la ciencia: “tienen una memoria de las más felices ... sus sentimientos son firmes; pero sus opiniones resultan un tanto vagas ... viajan alrededor de las ideas, en lugar de abordarlas; exponen bien, sienten con vivacidad, imaginan poco, razonan confusamente y raras veces concluyen”³¹. Si bien esta argumentación se enmarca en el contexto mexicano, su contenido no dista mucho de buena parte de los discursos que encontramos en Chile en este mismo período.

Ahora bien, cuando se toma la opción metodológica de utilizar como herramienta el análisis del discurso, es necesario tener presente que los relatos deben ser examinados e interpelados cuidadosamente, de manera de, por una parte, dilucidar la relación entre éstos y el contexto específico en el que surgen y, por otra, identificar lo que Josefa García de Ceretto y Mirta Giacobbe (2009) denominan “las estrategias de manipulación de la información, de parte de 'los formadores de opinión' [que se materializan] mediante la creación de consensos o de discursos que influyen en los lectores” (p. 117). Esto resulta particularmente importante cuando escudriñamos en los sistemas de creencias de quienes imponen los discursos y los valores en torno a la construcción del modelo femenino ilustrado de fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Por tanto, más allá de la obtención de la información, indagar en el contenido narrativo involucra considerar también elementos como:

El análisis de la implicación: tener en cuenta todo lo que en el texto se expresa de forma implícita, “el análisis de lo no dicho”. Las formas más comunes son los presupuestos –proposiciones cuya verdad se da por descontada– y los sobreentendidos –presunciones que el lector infiere de la intención del que habla–.

El estilo: el uso de palabras o estructuras que implican una valoración negativa...

31 Citado en González, R. (2006). Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, p. 784. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003004.pdf>.

Las representaciones sociales: al analizar las estructuras ideológicas puestas en juego por el periodista [el editor o el autor del artículo] se analiza la ideología grupal. Las representaciones sociales son para Teun van Dijk, la conexión entre el texto y el contexto, entendiendo este último como “el marco” en el que se interpretan las expresiones textuales (p. 117).

Cabe detenerse en este último punto, pues cuando hablamos de representaciones sociales debemos asumir la complejidad que conlleva analizar las concepciones de quienes las generan. Esto implica considerar el aspecto cultural donde se originan, pues como señala Denise Jodelet (1999), son siempre representación de algo (un objeto) y de alguien (un sujeto). En este contexto, las características de estos elementos inciden en lo que éstas son, pues cada representación es compartida por un grupo. Esta particularidad ratifica la importancia que tiene para las personas, en tanto seres sociales y culturales, manejar un cierto número de imágenes mentales que les permitan desarrollar una suerte de sentido de pertenencia en relación con el colectivo. Desde este ángulo de análisis, Moscovici las define como:

Sistemas de valores, ideas y prácticas en que la función es doble: en primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse y manejar su medioambiente material, enseguida, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad procurándoles un código para designar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo³².

Dicho de otra forma, toda representación es el producto de una construcción que se transforma en un sistema de acogida, en una malla conceptual que permite decodificar y apropiarse de elementos de información nuevos o diferentes (Désautels & Larochelle, 1989). Se trata de una “preparación para la acción”, que modela y reconstituye el medio social, dándole sentido a los comportamientos individuales y volviendo las relaciones sociales estables y eficaces. Esta preparación para la acción permite a los individuos, por una

32 Citado en Semin, G. (1999). Prototypes et représentations Sociales. En Jodelet, D. (Dir.), *Les Représentations Sociales*. París: P.U.F. p. 243.

parte, manejar y volver comprensible la información que proviene de su medio social y, por otra, compartirla y resolver problemas específicos ligados a las relaciones entre las personas y los grupos. Las representaciones sociales nos ayudan, por lo tanto, a nombrar y definir los diferentes aspectos de nuestra realidad cotidiana, a interpretarlos y a decidir sobre ellos, permitiéndonos tomar una posición al respecto y defenderla (Jodelet, 1999). Además, ponen en juego una relación entre al menos tres elementos: la representación misma, su contenido y un utilizador. A los que se puede agregar un cuarto: el productor de la representación, cuando éste es distinto del utilizador (Sperber, 1999). Como señala Ferrán Casas (2006):

En la tradición de Moscovici y su escuela, se defiende que toda representación social se construye a partir de un proceso dialéctico entre:

La objetivación: Se hace concreto lo abstracto. Nociones tan imprecisas como ‘enfermedad’, ‘locura’, ‘psicoanálisis’, ‘(teoría de la) relatividad’, ‘profesión’, ‘infancia...’, se nos aparecen como ‘realidades’, las ‘naturalizamos’.

El anclaje: La representación y su objeto se ‘enraízan’. El objeto es integrado cognitivamente dentro del sistema de pensamiento preexistente, y se carga de unos significados y de unas utilidades, que orientan las conductas y las relaciones sociales (p. 31).

Podemos, entonces, concluir que son construcciones mentales, colectivas y operacionales, que condicionan los comportamientos de los seres humanos permitiendo la articulación de la información que proviene del medio social, lo que también afecta esa misma construcción. De ahí, la importancia que éstas tienen en el análisis del discurso, sobre todo cuando examinamos minuciosamente sus diferentes componentes: titulares, encabezados, títulos de las conferencias o presentaciones y actores involucrados, entre otros (García de Ceretto & Giacobbe, 2009). Por esto, en el marco de esta investigación, entenderemos por representación social al resultado de una elaboración mental de valores, actitudes y referencias culturales compartidas por un grupo de personas y articuladas en función de una realidad específica.

Atendiendo a estas reflexiones buscamos identificar cómo se evidencian, en parte de los escritos de la época, las distintas

posiciones en torno a la educación femenina. Al realizar este ejercicio, debemos tener presente, como muy bien lo señala Marc Bloch (1952), que “no todas las narraciones son verídicas y, a su vez, las huellas materiales pueden ser falsificadas” (p. 65). En este sentido, y parafraseando a Foucault (1988), podemos señalar que los discursos están formados por signos que sirven para bastante más que para indicar cosas; y “es ese *más* lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese 'más' lo que hay que revelar y hay que describir”(p. 68).

De esta forma, este autor nos recuerda lo importante que es definir no sólo lo que se dice, sino quién lo dice, pues “la positividad de un discurso –como el de la historia natural, de la economía política o de la medicina clínica– caracteriza su unidad a través del tiempo, y mucho más allá de las obras individuales, de los libros y de los textos. [Sin embargo, como también él mismo lo expresa,] esta unidad no permite ciertamente decidir quién ha dicho la verdad”(p. 166), lo que sí nos permite es analizar a quienes hablan del mismo fenómeno, a quienes hablan al *mismo nivel* o a la “misma distancia, desplegando el mismo campo conceptual, oponiéndose sobre el mismo campo de batalla” (p. 166). En este marco hemos realizado nuestro análisis, entendiendo que las narraciones están sujetas de manera ineludible a su contexto de origen, pues:

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tiene por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad... el discurso no es simplemente aquello que trasluce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1992: p. 11).

Apoyándonos en las nociones antes descritas, una segunda hipótesis que guía nuestro trabajo sostiene que hay tres elementos gravitantes a la hora de entender por qué la masificación de la educación científica femenina fue tan lenta durante las décadas posteriores a la puesta en marcha del decreto que autorizaba a las jóvenes a realizar estudios universitarios. Estos serían las

representaciones sociales sobre la educación de las mujeres y su relación con la ciencia; la concepción acerca del impacto que tendría en el deber ser femenino la modificación o el desplazamiento de los roles de las mujeres desde el espacio privado al espacio público; y la falta de políticas públicas y de infraestructura educativa. Nos aproximaremos, entonces, en las páginas siguientes a la complejidad de las discusiones llevadas a cabo entre 1870 y 1950, de manera de identificar algunos de los modelos femeninos que se legitimaron y las concepciones que los subyacen, así como las intenciones provenientes tanto del Estado como del mundo privado que incidieron en las decisiones que se tomaron. Esto nos permitirá entender, en parte, cómo las mujeres, sin que hubiera un proyecto científico y educativo específico para ellas, se adentraron en un terreno eminentemente masculino, franqueando las barreras de una educación patriarcal en la que sólo tenían cabida si conservaban el rol que “por naturaleza” les era atribuido en el hogar.

1. PROPUESTAS QUE SE ESTRELLAN

La trilogía educación, ciencia y género femenino provoca resistencias hasta el día de hoy, pues si bien ya nadie discute que las mujeres participen de la esfera científica, todavía subyacen algunas representaciones sociales, dentro del aula y al interior de los laboratorios, que impiden un desarrollo igualitario entre ambos sexos. Para entender esta evolución, debemos remitirnos a las concepciones que fueron la punta de lanza de un proceso que lleva ya más de ciento cuarenta años en nuestro país, razón por la cual nos centraremos en dos autores con visiones contrapuestas acerca de la educación femenina: el intelectual puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el profesor chileno Ernesto Turenne.

1.1. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS: LA MUJER COMO SUJETO RACIONAL Y COGNOSCENTE

En 1873, Hostos, contraponiéndose a la visión preponderante en su época, plantea la necesidad de educar científicamente a las mujeres, argumentando que ambos sexos eran poseedores de las mismas facultades para conocer el mundo: “ella como él está dotada de las facultades creadoras que completan la formación física del hombre-bestia para la formación moral del hombre-dios” (p. 6). Según el primer rector del Liceo Amunátegui, el hombre había olvidado esta ley, lo que correspondía ahora era enmendar el error reconstituyendo su personalidad y responsabilizándola ante ella misma, su hogar y su sociedad:

Devolvamos a la mujer el derecho de vivir racionalmente eduquemos su conciencia para que ella sepa educar su corazón. Educada en su conciencia, será una personalidad responsable: educada en su corazón, responderá de su vida con las amables virtudes que hacen del vivir una satisfacción moral i corporal tanto como una resignación intelectual (p. 7).

Afirma con esto que la mujer es un sujeto cognoscente y que ambos sexos tenían las mismas facultades de conocer, sentir y querer, pero sin desprenderse eso sí de una visión de la ciencia entendida como agente rectificador del carácter femenino.

En este período, en que la educación femenina era impartida principalmente por congregaciones religiosas, se esfuerza por argumentar tanto la condición igualitaria de los sexos, como la necesidad social de su educación científica. Sin escapar a las representaciones de la época, establece una diferenciación entre el dominio de la razón (propio del hombre) y el dominio del corazón (propio de la mujer), en el que ésta había estado sumergida, no por decisión propia sino a causa de la educación recibida, que anulaba su personalidad y no le permitía desarrollar sus capacidades.

Educada exclusivamente como está por el corazón i para él, aislada sistemáticamente como vive en la esfera de la idealidad enfermiza, la mujer es una planta que vejeta, nó

una conciencia que conoce su existencia; es una mimosa sensitiva que lastima el contacto de los hechos, que las brutalidades de la realidad marchitan; nó una entidad de razón i de conciencia que amparada por ellas en su vida, lucha para desarrollarlas, las desarrolla para vivirlas, las vive libremente, las realiza (1873: p. 5).

Bajo esta premisa, mientras más racional, es decir, mientras más cualidades masculinas adquiriera, más posibilidades tendría de desarrollarse en plenitud. Pero las mujeres no progresaban sólo porque no tenían acceso a la educación científica, sino también por su deficiente formación, atribuible a la desidia de quienes las rodeaban: “educar a la mujer para la ciencia es empresa tan árdua a los ojos de casi todos los hombres, que aquellos en quienes tiene luz mas viva la razón i mas sana energía la voluntad, prefieren la tiniebla del error, prefieren la ociosidad de su energía, a la lucha que impone la tarea” (p. 5).

Al no educarse, la mujer permanecía en un estado irracional caracterizado por el dominio de sus instintos y la imposibilidad de dirigir su camino; lo que la oponía a la lógica racional de la sociedad positivista y, ciertamente, al oficio del científico, quitándole su libertad. De esta forma, las tradiciones sociales, intelectuales y morales la abrumaban, impidiendo la configuración de un nuevo orden social. Sin embargo, para este intelectual el problema no radicaba sólo en ella, también le pertenecía a la sociedad en su conjunto, debido al marcado carácter patriarcal y religioso en el que se educaba a los hombres que dirigirían la nación, el que dejaba fuera del plan humanista a las mujeres.

Para Hostos en la educación de la mujer intervenían factores ajenos: otros decidían por ella. Para él, el hombre sólo estaba completo en la medida que se dotaba de conocimientos científicos a su compañera, por esto, la ignorancia en la que estaba sumida sólo traía consecuencias negativas a la sociedad, pues las malas decisiones en el ámbito privado trascendían al espacio público: “el infinito número de crímenes, de atrocidades, de infracciones de toda lei están clamando contra las pasiones bestiales que la ignorancia de la mujer alienta en todas partes, contra los intereses infernales

que una mujer educada moderaría en el corazón de cada hijo, de cada esposo, de cada padre” (p. 11). Más allá de una suerte de idea mesiánica o confianza desmedida, subyacen en sus palabras las ideas de civilización y progreso, la ciencia y la educación permiten transformar la humanidad, a partir del desarrollo de la conciencia individual y social. Al analizar sus discursos saltan rápidamente a la vista estas ideas, tan propias de la lógica positivista de este período y herederas de la tradición científica moderna y del paradigma darwiniano. Por lo mismo, en la educación de las mujeres radicaría una parte importante del funcionamiento de una sociedad civilizada y de la preservación de la especie, además de las herramientas para alcanzar estos fines:

No me esforzaría tanto como me esfuerzo por demostraros la necesidad de educar científicamente al ser a quien la naturaleza ha encomendado la educación directa o indirecta de los demás seres de su especie, si no atribuyera la trascendencia que atribuyo a la educación científica de todos los seres racionales; si no esperara de ella el desarrollo de la conciencia individual i social en que fundo la esperanza de un progreso mas armónico i de una civilización mas racional; si no creyera, cada vez con evidencia mas perfecta, que estamos en una época de reconstrucción moral e intelectual, i que los materiales de esa reconstrucción están esparcidos en las entrañas de la ciencia; si finalmente, no creyera que esta América que tanto amo –i amo con fervor mas vivo cuanto mas distante la veo de su destino histórico– está obligada a resolver el problema de nuestro tiempo, basado en una nueva educación, una nueva humanidad (1873: p. 13).

De este modo, esta nueva lógica rompía con la hegemonía del paradigma religioso, proponiendo un tipo de sociedad republicana y laica, en el que el positivismo de las ciencias y la racionalidad del ser humano se transformaban en valores supremos para cuyo desarrollo la presencia femenina era necesaria y fundamental.

De acuerdo a los argumentos anteriores, el problema radicaba en la contraposición de lo masculino y racional versus lo femenino e irracional. Para Hostos las discusiones de las distintas escuelas filosóficas –cita a Spinoza, Krausse y Kant– nada tenían que ver con las facultades cognoscentes de uno u otro sexo, sino más bien con

los énfasis que le otorgaban. En este sentido, la educación de la mujer debía permitir el cultivo y desarrollo de sus facultades, pues era educable científicamente: “que dirigirá mejor su corazón cuando esté mas educada su conciencia; que sus actividades serán mas saludables cuanto mejor desenvueltas estén sus facultades, es tan evidente i es tan obvio, que por eso es necesario, indispensable, obligatorio, educar científicamente a la mujer” (Hostos, 1873: p. 9). Esta visión de las facultades femeninas permitiría ampliar el rol asignado tradicionalmente, pues para él *“la razon no tiene sexo”* por lo que no había distinción de género que impidiera conocer las leyes de la naturaleza, las características de la materia o las particularidades del espíritu.

Estos planteamientos entraban en contradicción con las percepciones sociales predominantes en Chile, aun cuando conocer el mundo a través de la ciencia constituyó un valor propio de la segunda mitad del siglo XIX en otras partes del mundo. La ciencia como valor supremo conducía al progreso y con ello al desarrollo material y civilizatorio de las naciones en su conjunto. Basado en esto, Hostos propone un plan de educación científica cuyo propósito era el conocimiento de las leyes que rigen al universo, a partir de un programa de conferencias públicas conformado por cuatro series que debían incluir leyes generales, leyes secundarias, verdades parciales y la teoría de la evolución, entre otros. La primera serie, por ejemplo, estaba compuesta por siete conferencias e incluía la descripción del universo físico, el sistema planetario, el globo terrestre, los volcanes y su acción química, la vida en los vegetales, los animales y el hombre, una descripción de la sociedad y un resumen final cuyo objetivo apuntaba a deducir de las conferencias realizadas la definición científica de leyes generales del universo. La segunda serie se concentraba principalmente en las áreas de Física y Química. La tercera, apuntaba a las leyes secundarias (movimiento, fuerza, gravitación, etc.). La última se refería principalmente a la relación entre leyes secundarias y ciencias concretas y leyes generales y ciencias especulativas. De este modo, se iría configurando un saber racional que permitiría a las mujeres conocer las disciplinas científicas y aplicar en el contexto cotidiano el conocimiento adquirido.

Como bien se sabe, esta propuesta que circuló en Chile en forma paralela a las discusiones en torno a la educación universitaria femenina, tuvo muchos detractores, tanto por la preponderancia que le asignaba a la ciencia, en detrimento de los preceptos religiosos, como por el nuevo modelo que proponía: la mujer como sujeto de conocimiento científico. Uno de esos detractores fue Ernesto Turenne.

1.2. ERNESTO TURENNE: LA MUJER EN OFICIOS SUBORDINADOS

Tras el Decreto Supremo N.º 547 del 6 de febrero de 1887, conocido desde entonces como Decreto Amunátegui, en alusión al ministro que le dio su firma, Ernesto Turenne publica en la *Revista Chilena* un trabajo sobre *Profesiones científicas para la mujer*. La frase con la que parte sus consideraciones generales versa: “Al fin ha llegado la hora de la emancipación de la mujer en Chile. Si la mujer se ilustra, se ha elevado por su cultivo intelectual, al nivel del hombre, es decir, se ha hecho libre” (1877: p. 352). Esta frase arroja rápidamente dos ideas que nutren su pensamiento. La primera: si la mujer no se instruíra, continuaría en una categoría inferior a la del hombre; la segunda, sólo podría conquistar su libertad en la medida que ocupara una posición similar a la de este último, pues para él la verdadera insuficiencia moral era la que provocaba la ignorancia: “Vosotros, los amigos de la mujer, curad esa enfermedad del alma: solo la educación científica es el remedio de esta ignorancia peligrosa” (p. 355). En su trabajo, se refiere a las discusiones generadas a partir de la promulgación de este decreto y a las polémicas entre católicos y liberales; contraponiendo el rol tradicional que había predominado (la mujer en el espacio privado como compañera del hombre, reproductora, guía de la familia y encargada del quehacer doméstico) a uno nuevo en el que participaba activamente de la vida pública a través del estudio de las ciencias y el ejercicio de carreras liberales.

Uno de los aspectos interesantes de este autor es que nos permite entender la lógica y las contradicciones de las discusiones de la

época. Por ejemplo, cuando se refiere a los obstáculos que, según distintas opiniones, tenía la mujer al ingresar a la educación superior y, posteriormente, durante el ejercicio de una profesión, reclama contra la argumentación referida a que estos estudios atentaban contra el pudor generando un conflicto moral al permitir que ambos sexos se formaran juntos. Ante esto, se pregunta: “¿entonces no se piensa en que de diario nos vemos conjuntamente en las iglesias i los teatros? I eso que a los templos concurren solas escudadas por el manto negro de la devocion. ¿Acaso será un baluarte seguro el atlas i el libro para entrar al templo de Minerva?” (p. 355). No ve por tanto un problema en que hombres y mujeres compartan espacios de estudio. Igualmente, arremete contra la argumentación acerca de que su característica principal es su irracionalidad, respondiendo ante esto: “enseñadla a pensar, i la veréis mas lúcida que vosotros mismos” (p. 355). Para Turenne no existe incompatibilidad posible entre los quehaceres domésticos y los quehaceres profesionales, por lo que negar el derecho a la educación superior a la mujer era un error y una injusticia. Pero, curiosamente, no califica de la misma manera la falta de derechos civiles:

Que se les niegue el derecho de sufragio, en atencion a la dependencia a que las leyes civiles i católicas las subordinan, eso está en la lójica de nuestras instituciones habituales; pero que se les retire el derecho de participar de los dones de las ciencias i de disfrutar de los privilegios que acuerdan las carreras profesionales, es algo que se parece a la aberración i a la injusticia (p. 353).

En esta línea argumental pareciera que educarse y participar en el servicio público eran tareas afines a las características femeninas, participar en cambio en las decisiones políticas era adentrarse en una realidad fuera de toda lógica civil y religiosa.

Turenne nos muestra también cómo la mujer se desenvuelve en el espacio público sólo en labores consideradas menores, a diferencia de los hombres quienes optaban a una amplia gama de posibilidades laborales, dando cuenta de las marcadas diferencias económicas que la relegaban a una posición de subordinación social: “ella puede ejercer muchos cargos en la baja clase social, como costurera, lavandera, cocinera, vendedora i meretriz en variadas formas; pero

en mas elevada categoría, fuera de modista, institutriz, despachera, telegrafista, tipografista, bien pocas fuentes de ganancia encuentra para procurarse un sostén independiente i honrado” (p. 355). De aquí surgen interrogantes que más adelante el mismo Turenne aclara cuando plantea para qué y para quién es la educación científica.

Su propuesta reproduce el sistema social existente, reafirmando la importancia del origen de clase a la hora de educarse. Para este pensador, la educación científica debía apuntar al desarrollo de las facultades de las mujeres de la clase alta, mientras que las mujeres pertenecientes a las clases más modestas optaban sólo a una educación industrial. De esta manera, la educación científica femenina estaría reservada a la misma élite que la educación masculina, con lo que se mantendría el equilibrio social y los valores compartidos por quienes detentaban el poder. Las mujeres pobres, en cambio, estarían destinadas a otro tipo de educación, más práctica y útil. Aquí cobrarían importancia “las escuelas talleres en que, a la vez que se enseña a leer i escribir, se eduque a las pobres en artes industriales que les aseguren la práctica de algún oficio, en vez de una didáctica teórica i de mero adorno con que hoi embarnizamos al bajo pueblo sin provecho ni para ellos ni para la sociedad” (p. 356). En esta frase queda marcado su sesgo hacia las mujeres más humildes y el desdén con el que observa otro tipo de propuestas.

Otros puntos que llaman la atención en este autor son, por una parte, la crítica que realiza al plan educativo de Eugenio María de Hostos (describiéndolo como una quimera) y, por otra, el hecho de que propone una educación que busca el desarrollo de las mujeres en las letras y las ciencias naturales, pero deja fuera, al parecer, las otras áreas del conocimiento científico, más afines a una reflexión teórica y crítica y a un conocimiento más profundo del desarrollo del universo:

No queremos la educacion quimérica fundada en los arcanos profundos de las matemáticas i la filosofía, sistema desarrollado aquí con ingenio por el ilustre viajero Eujenio María Hostos. El estudio de la gravitación, las leyes de Kepler, el cálculo diferencial e integral, según el poeta puertorriqueño, son creaciones sublimes que Dios ha inventado

para la perspicacia i fuerza psíquica de la mujer. Nosotros somos eclécticos: sin querer limitar el poder intelectual a las nociones superficiales que hieren los sentidos únicamente, queremos para ella mas ilustracion variada i positiva, fundada principalmente en el cultivo de las letras i de las ciencias naturales, es decir, en lo que alivia el corazon i da mayor ensanche a las aspiraciones de su espíritu (p. 354).

Su propuesta se alinea con las opiniones más conservadoras de la época, pues acepta que las mujeres deben recibir una educación superior, pero siempre circunscribiendo su mirada a las tareas que podrían desempeñar en el espacio público. Estas tareas se vinculan, por cierto, a las artes y las ciencias naturales, dado que las actividades que de estos campos del conocimiento se desprenden serían propias de las capacidades y características femeninas, por ejemplo, el estudio de la medicina. En este sentido, legitimar legalmente el ingreso de las mujeres a la universidad implicaba interrogarse, como lo hace el mismo Turenne, acerca de cuáles eran las profesiones que las mujeres podrían cultivar:

¿Entonces la mujer chilena se recibirá de médico, abogado, ingeniero o farmacéutico? Creemos que de todo esto nó; pero las Humanidades las habilitarán para unas cuantas profesiones mas en armonía con su organizacion delicada i su vida sedentaria. No podrán ser cirujanos, flebotomistas, ni ingenieros; pero desempeñaran con facilidad i con brillo las carreras de médico, farmacéutico, matrona, telegrafista, tenedora de libros, preceptora o profesora, abogado i escritora o literata, profesiones todas que no requieren fuerza física ni una actividad material incompatible con la manera de ser, inclinaciones i aptitudes de la mujer (p. 357).

Aquí queda clara su visión acerca del nuevo contexto educativo y los alcances que debía tener en la vida de las mujeres, ya que si bien acepta, como lo señala el Decreto N.º 547, que se les abran las puertas de la universidad, éstas no podrían ingresar a todas las carreras disponibles, sino sólo a aquellas en armonía con su sexo. En tal sentido quedaban excluidas profesiones consideradas propias del quehacer masculino. Las carreras propuestas se agrupaban en tres áreas: humanista (docencia, literatura y abogacía), científica (medicina, matrona y farmacia) y técnica y comercial (teneduría

de libros y telegrafista). Los planes de estudio para cada profesión se dividían en dos partes. En la primera se entregaba una gama de conocimientos mínimos relacionados con gramática, aritmética, historia y geografía, idiomas, religión y música; en la segunda, se ponía énfasis en los ramos de cada especialidad.

Otro aspecto que destaca en este plan son las características que Turenne define para cada ocupación femenina. Por ejemplo, la teneduría de libros, formación que duraba cinco años, permitía a las mujeres manejar negocios y capitales y desarrollar la prolijidad, la paciencia, la honradez y la constancia; farmacéutica, por su parte, de cuatro años de duración, favorecía la vida de sosiego y el trabajo moderado pero asiduo. En el área de la salud promovía el oficio de doctora (que consideraba un curso de humanidades de cuatro años de duración más un curso universitario de 5 años) como una actividad destinada, principalmente, al trabajo con mujeres y niños, y el de matrona (tres años de curso de humanidades y tres de curso universitario) como un ejercicio propio de la mujer. Destaca en este plan el hecho de que la cirugía no se incluía en la formación de las alumnas, a excepción de la patología quirúrgica y la cirugía menor practicada a los pacientes. Funda esta elección en el siguiente argumento: "A nadie se ocultará el por qué hemos suprimido la cirugía: no ha habido ejemplo de una mujer-cirujano, excepto las vivanderas rusas que con tanta destreza como serenidad se acostumbran a colocar vendajes, tablillas i otros aparatos ortopédicos: mas no sabemos que ninguna haya manejado el bisturí, el serrucho ni siquiera la lanceta del flebotomo" (p. 370). Preceptora o institutriz, por su parte, cuya formación tomaría cinco años, era una carrera que asociaba a la enseñanza del pueblo.

Resulta también interesante de destacar en sus planes para profesiones científicas que éstos integraban siempre las asignaturas de religión y música, pues para él, el adentrarse en esta área del conocimiento no significaba que se olvidaran los hábitos característicos de las mujeres.

Aquí debemos reparar un olvido de la profesion anterior, advirtiendo que los estudios relijiosos i musicales, dados los hábitos actuales de nuestro bello sexo, hacen en ella una segunda naturaleza, i que, por consiguiente, quedará

subentendida en las carreras subsiguientes. La religión católica, con rarísimas excepciones será exigida por los padres de familia como base de una buena educación moral. Su enseñanza quedará al buen criterio de los ministros de Cristo, reduciendo en lo posible la inteligencia de los dogmas con el Testamento y los Evangelios. Lo mismo diremos de la música, que es en el día un ramo práctico y tal vez el arte más difundido en el país: un buen A B C preparará a las alumnas a la adquisición sólida del canto y piano (1877: p. 365).

La visión plasmada en este plan de estudios da cuenta también del lento tránsito de nuestro país desde una sociedad clerical hacia una sociedad laica. En esta lógica conservadora, la educación femenina debía mantener su carácter católico, pero abrirse, al mismo tiempo, a otras áreas que no se contrapusieran con la naturaleza femenina y los preceptos de la religión. Es por ello que surgen algunas voces que intentan reformular la educación femenina, para adecuarse con mayor propiedad a los nuevos vientos que empezaban a soplar.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA FEMENINA

Como ya se señaló, observar los inicios de la educación científica femenina desde el estudio de las representaciones sociales nos permite identificar relaciones entre los hechos y sus contextos, de manera de proponer itinerarios de reflexión que nos ayuden a entender cómo y por qué se producen ciertos procesos o se generan fenómenos de exclusión. Es por esto que, examinando los discursos de la época e identificando algunos elementos que se repiten en los diferentes relatos, hemos definido cuatro categorías que, a nuestro juicio, rondan la discusión, en el bien entendido de que éstas tienen su origen tanto en otras representaciones, como en la estructura social misma y que, para comprenderlas, es necesario considerar también el capital cultural y el sistema de creencias de quienes las detentan y que subyace a sus contenidos. Indaguemos entonces cómo éstas se expresan en los diferentes discursos.

2.1. LA MUJER IGNORANTE DAÑA A SU ENTORNO: LOS PELIGROS PARA LA FAMILIA Y LA NACIÓN

Tanto Hostos (1873) como Turenne (1877) ya habían apuntado a las consecuencias nefastas que la ignorancia femenina acarrearía para la familia y la sociedad (aumento de criminalidad y malos cuidados de la especie, según el primero; insuficiencia moral, según el segundo). En 1887, Juan Emilio Corvalán vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de educar científicamente a las mujeres, pues para él, la única manera de que éstas pudieran cumplir con sus deberes era despojándolas de la ignorancia. A la sazón, la educación científica perseguiría un fin utilitario, ya que no tendría como propósito el ejercicio de carreras profesionales, sino más bien su provecho en el ámbito doméstico. La mujer debía, entonces, cultivar su intelecto con conocimientos científicos en el contexto del espacio privado. Por lo mismo, dirigiéndose a un grupo de muchachas, las interpela de la siguiente manera: “Jóvenes de Chile: no confiéis ni a vuestra fortuna, ni a vuestra belleza la felicidad de la vida; confiadla en poseer un alma digna, sensible a todo lo bello, grande i jeneroso; confiadla en que vuestra intelijencia se fortifique con el estudio de las ciencias” (p. 21).

Dado que la ignorancia perjudica a la familia y que ésta es la base más importante de la sociedad, hombres y mujeres deben educarse para lograr su desarrollo. El hombre, para cumplir con su misión, debe comenzar por construir su hogar, de manera de contribuir a la civilización y al progreso; la mujer, por su parte, debe someterse a su deber en el hogar prodigando a los suyos las atenciones que requieran. Corvalán centra así su discurso en la necesidad de no perder de vista el rol que está llamada a desempeñar, reconociendo sus facultades, respetando sus principios religiosos y haciendo hincapié en los efectos negativos que tiene para los suyos y para la sociedad el actuar de una madre ignorante. A su juicio, ésta sería también una mala madre, pues no estaría en condiciones de cuidar a sus hijos apropiadamente, ni mucho menos de guiarlos hacia el camino del conocimiento. En tal sentido, establece una relación

directa entre la mortalidad infantil, la ignorancia de la mujer y la influencia de las ciencias en el hogar: “medita que tantas madres son privadas de sus hijos, porque las enfermedades bajo mil formas se los arrebatan, sabiendo que su triunfo es seguro, ya que la madre arma ninguna tiene para defenderse” (p. 30). El escudo que propone es la educación científica, la que se convierte en un instrumento para criar a los hijos, hacer lo que se debe para conservarlos y administrar correctamente el hogar. Critica, igualmente, los argumentos que señalan que con la educación la mujer perdería su fe.

El autor reafirma, de este modo, el rol de la mujer reducido al hogar, siendo su deber primordial la conservación de sus hijos, para lo que la educación científica es relevante porque la forma en distintas áreas del conocimiento (fisiología, química, higiene, ciencias físicas, matemática, astronomía, historia, lógica y filosofía), mejorando el bienestar del hogar. En esta concepción, la ciencia se relaciona directamente con lo cotidiano, por lo que puede constituirse también en un conocimiento práctico, no sólo abstracto y complejo. Así, por ejemplo, la química contribuye al bienestar familiar a través del conocimiento de las sustancias y/o reacciones químicas que permiten identificar los alimentos saludables. La fisiología y la higiene, por su parte, contribuyen a cuidar a la familia, esto reviste una importancia capital en una época en la que la falta de limpieza y salubridad cobraba la vida de muchas personas, especialmente de niñas y niños. Pero no todo se reduce al cuidado del cuerpo, el conocimiento sobre las ciencias físicas aporta las explicaciones necesarias para entender el mundo que rodea a los hijos. Por ejemplo, “la madre ilustrada en astronomía, la ciencia de los mundos, de las armonías del espacio, de todo se vale, de todo se aprovecha para elevar el alma de su hijo, ennoblecer sus pensamientos i darle por ideal lo bello, lo grande, lo sublime, lo perfecto” (Corvalán, 1887: p. 32). Así, la educación científica no solo la vuelve menos ignorante, también la convierte en una buena madre.

De esta manera, el conocimiento está en función de las necesidades del hogar y de la utilidad que reporta a la familia y a la sociedad. En esta misma lógica, otras áreas que se deben desarrollar son: matemática, la que, enfocada a la economía y al ahorro, combate la miseria y evita el despilfarro y la falta de previsión; filosofía,



Toma fotográfica de panel explicativo sobre la enseñanza de las labores femeninas. Exposición Retrospectiva de la Enseñanza. Santiago de Chile, 1941. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

CHILENO AS SERIA CRISIS



1841

LA ENSEÑANZA DE LAS LABORES
FEMENINAS TIENDE A MANTENER
VIVAS LAS VIRTUDES QUE HICIERON
GRANDE EL HOGAR DE NUESTROS MAYORES

materia que orienta en la verdad y la moral y permite mantener el matrimonio; historia, disciplina que mediante el conocimiento de héroes y personajes políticos ayuda a comprender los deberes de los ciudadanos y a mantener los valores republicanos; y destrezas manuales en corte y bordado, conocimiento que, transmitido principalmente de manera familiar, debe ser aprovechado en las necesidades de la familia.

La idea de la mala crianza basada en la ignorancia rondará todo este período y será retomada más tarde por José Bernardo Suárez (1889) quien plantea también una relación de causa/efecto entre educación de las progenitoras, falta de higiene y mortandad infantil, realidad que, según él, traspasaba las barreras sociales.

La creencia de que la ignorancia daña a la patria, también está muy presente por estos años. En 1890, Ruperto Oroz afirma que hombres y mujeres tienen las mismas facultades y pueden por tanto “compartir conjuntamente las exigencias i labores que actualmente requiere la vida de los pueblos” (p. 530). Para él, existe una relación entre género femenino y construcción de la nación, pues por medio del aprendizaje es posible transformar las costumbres. La educación física, intelectual y moral de la mujer debe ser entonces parte del proyecto republicano. Asimismo, se refiere a las particularidades que deben considerarse a la hora de esta formación, comenzando en la educación primaria. En primer lugar, plantea la relevancia de la educación física y el perfeccionamiento de la sensibilidad, a través del desarrollo del tacto, la vista y el oído. En segundo lugar, señala que debe contemplar la economía doméstica y la higiene ya que estas áreas la preparan para sus deberes como jefa de “una casa que ordena i regulariza, que dispone i dirige los diversos movimientos que durante el día se operan en medio de la familia” (p. 539). En tercer lugar, se debe poner énfasis en la educación moral, perfeccionando su libre obrar. La contribución de las mujeres al proyecto republicano se funda entonces en sus roles tradicionales y no en la convicción de que, a partir de sus cualidades intelectuales, pudieran participar de la vida pública o de otras esferas, más allá del hogar.

A inicios del siglo siguiente, la educadora peruana Elvira García y García (1908) insistirá en esta reflexión calificando a la ignorancia

femenina como una enemiga del progreso social. En 1916, el liberal Ismael Valdés Vergara le enrostrará a las madres la *ignorancia absoluta* con la que tratan a sus hijos y que redundará en una muerte temprana debido a los cuidados prodigados por manos femeninas ineptas.

2.2. LA MUJER SE EDUCA PARA TRABAJAR SÓLO EN CIERTAS ÁREAS: LA CASA DE MUÑECAS O EL LABORATORIO EN MINIATURA

Convengamos en que en la última década del siglo XIX un número cada vez mayor de personas se manifestaba a favor de la educación de las mujeres y de su participación en el mundo laboral. No obstante, las carreras científicas no figuraban significativamente entre las preferencias, al contrario, eran aún muy resistidas. Las áreas que se fomentaban se relacionaban más bien con la administración del Estado y las ocupaciones técnicas, actividades de carácter menor si las comparamos con las profesiones liberales a las que podían aspirar los hombres y que, de acuerdo al pensamiento generalizado en la época, estaban mucho más en sintonía con las características propias del sexo femenino.

Esta forma de entender la educación femenina queda muy bien graficada en las actas del Congreso Hispano-Portugués-Americano, celebrado en Madrid en 1892, parte de cuyo contenido aparece en la *Revista de Instrucción Primaria* al año siguiente. En esta revista, la activista social española Concepción Arenal publica la memoria presentada en la sección quinta (enseñanza de la mujer) de dicho congreso. En ella clama por la necesidad imperiosa de formar profesionalmente a las mujeres, afirmando que la educación debe ser independiente del sexo y que es necesario formar su personalidad y carácter. Ahora bien, a pesar de que manifiesta que se debe dar la misma educación a ambos sexos, su argumentación trasluce la representación que tiene de su propio género. Según ella, si no se cultiva primero la personalidad femenina, no se le instruirá adecuadamente, pues, aunque se ilustre, una mujer que no

educa su temperamento no será respetada: “la buena esposa i la buena madre es una ilusión, si se prescinde de la *buena persona*; i la buena persona es ilusoria si se prescinde de la personalidad” (1893: p. 686). Critica también la noción de educación circunscrita al deber ser femenino, planteando que no debe ceñirse sólo a la formación de las futuras esposas y madres, sino que debe estar orientada, además, a desarrollar su yo moral e intelectual.

Lo primero que necesita la mujer, es afirmar su personalidad, independiente de su estado, i persuadirse de que, soltera, casada o viuda, tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, dignidad que no depende de nadie, un trabajo que realizar, e idea de que es una cosa seria, grave, la vida, i que si la toma como juego, ella será indefectiblemente juguete (Arenal, 1893: p. 686).

De este modo, su modelo no se basa únicamente en el estereotipo de esposa y madre, plantea que los roles femeninos trascienden su misión reproductiva, concluyendo que deben educarse a partir de la formación y la práctica laborales, pues el ejercicio de una profesión es un derecho que no está relacionado con el sexo y la construcción que se ha hecho de él. Para lograr este objetivo, hay que luchar contra el prejuicio y la discriminación.

Resulta, pues, de los hechos que hai hombres, no sé cuántos, ineptos para ciertas profesiones; mujeres, no se sabe cuántas, aptas para esas mismas profesiones, i si al hombre apto no se le prohíbe el ejercicio de una profesion porque hai algunos ineptos, ¿por qué no se ha de hacer lo mismo con la mujer? ¿se dirá que la ineptitud es en ella mas jeneral? Aunque esto se probara, no se razonaría la opinion, ni se justificaria el hecho de vedar el ejercicio de las facultades intelectuales al que las tenga... i entre las observaciones jurídicas no se ha visto la de negar el ejercicio de un derecho porque sea corto el número de los que puedan o quisieran ejercitarle (p. 735).

Pone el acento también en la representación que se tiene de los hombres, al afirmar que lo que los faculta para ejercer una profesión son sus méritos, no su sexo. En relación con esto se pregunta si el derecho del médico a ejercer radica en que éste es hombre o en virtud de la ciencia. Entonces, ¿a la mujer que sepa lo mismo

que él le debería asistir el mismo derecho? Desde esta óptica, el ejercicio de una profesión liberal trascendería la condición sexual y los límites impuestos se relacionarían más bien con las prácticas, las costumbres y las leyes que generan resistencias para que la mujer se desarrolle en espacios alternativos a la esfera privada. No obstante lo adelantado que parezca su discurso para la época, éste también deja entrever la representación parcial que construye de sus congéneres cuando señala que la educación femenina debiera tener un carácter fundamentalmente práctico, y no caer en la densidad teórica:

No se crea por lo dicho que en los establecimientos exclusivos para la enseñanza de la mujer deseamos que haya cátedras de metafísica, filosofía del derecho i cálculo infinitesimal. Todo lo contrario i quisiéramos que esta enseñanza fuese encaminada a facilitar i perfeccionar la práctica de profesiones fáciles, de artes i oficios lucrativos, de que hoy están excluidas las mujeres (p. 736).

Funda esta afirmación en cinco argumentos. Primero, la educación no debe centrarse sólo en la formación de las jóvenes, sino que debe tener una perspectiva mucho más amplia de su quehacer, en la que todas las clases participen, con lo que se abre a la posibilidad de que los otros estamentos sociales (hasta el momento, ausentes) también gocen de estos beneficios. Segundo, debe comenzar con conocimientos prácticos para, desde ahí, tornarse más compleja, pues “es más fácil preparar una joven para que sea relojera, pintora de loza, telegrafista, tenedora de libros, etc., etc., que enseñarle ingeniería o medicina” (p. 736). Tercero, la enseñanza práctica es un medio que ayuda a las mujeres a ganarse la vida, permitiendo cambiar la imagen que se tiene de ellas, por lo que es útil para la sociedad. Cuarto, introduce un componente moral: “porque esta dirección, encaminada a facilitar i perfeccionar las profesiones fáciles, i los oficios i artes de aplicación, contribuiría a combatir muchas preocupaciones respecto a los trabajos que pueden o no hacerse decorosamente” (p. 736). Por último, apunta a la calidad de las instituciones, pues dada la deficiente formación que entregan los Institutos de Segunda Enseñanza, se debe evitar lo más posible que las instituciones femeninas se les asemejen. Estas aseveraciones introducen un componente incipiente de movilidad social, sin

embargo, dejan ver también su visión restrictiva de los talentos femeninos.

El mismo congreso en el que participa Arenal es abordado por Juan Madrid, entonces director y redactor de la *Revista de Instrucción Primaria*. Su intervención se centra en el reconocimiento de la educación femenina y el ejercicio de determinadas carreras profesionales. El texto concluye que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres de educarse ya que poseen las mismas facultades, por lo que debe formarse de igual manera a ambos sexos. Asimismo, se reconoce que la educación femenina no queda restringida a la formación doméstica, sino que puede tener un sentido profesional. Sin embargo, queda establecido también que las mujeres no tendrán la libertad de ejercer cualquier carrera, reconociendo tres áreas posibles de empleo: enseñanza (en especial el trabajo en las escuelas de párvulos); medicina y farmacéutica; y servicios públicos (beneficencia, prisiones, correos, telégrafos, teléfonos, ferrocarriles, contabilidad, archivos, bibliotecas). Esto queda claramente de manifiesto al comienzo del texto, cuando se señala:

1ª El Congreso reconoce i declara que la mujer tiene los mismos derechos que el hombre para desenvolver i cultivar, en bien propio i de la especie, todas sus facultades, así físicas como intelectuales.

2ª En este sentido, debe darse a la mujer una educación igual en dirección e intensidad a la del hombre (p. 452).

Sin embargo, acto seguido, y con un sesgo de género evidente en relación con su desarrollo laboral, se declara en la tercera conclusión: “no debe facilitarse ampliamente a la mujer la cultura necesaria para el desempeño de todas las profesiones”, marcando con esto la postura del Congreso frente a las áreas que se deben explorar. Ahora bien, la mención explícita a la enseñanza como actividad profesional también da cuenta de la representación que se tiene acerca de las posibilidades que ofrece el trabajo femenino, lo que queda estipulado en las dos conclusiones siguientes.

4ª Pero se le reconoce el derecho para el ejercicio de la enseñanza en todos sus grados, a partir de la escuela de párvulos.

5ª Asimismo debe ser de su exclusiva competencia el desempeño de estas últimas escuelas (p. 452).

Además del ejercicio docente, farmacéutica y medicina también se promueven como escenarios posibles, esta última siempre y cuando se avoque al cuidado de mujeres y niños. De este modo, el congreso legitima el ejercicio de las profesiones que no rompen con la naturaleza femenina, especialmente en el ámbito científico, recalcando, además, que su enseñanza debe realizarse en establecimientos diferentes a los de los hombres, pues no pueden concurrir a los mismos espacios que éstos ni al mismo tiempo. Sin embargo, cabe precisar que las restricciones para el área científica aparecen desde el momento mismo de la promulgación del Decreto Amunátegui, el que en el segundo de sus considerandos ya establecía que las mujeres podían “ejercer con ventaja algunas de las profesiones denominadas científicas”.

También en 1893, María Acevedo analiza los estudios que le convienen a la mujer, los que deben estar basados en la ciencia, a la que define en un sentido amplio como aquel conocimiento de los hechos y de las leyes que lo rigen, es decir, como *fundamento de la actividad humana*. Según ella, si queremos verla progresar, la ciencia “debe ser el fundamento de nuestras acciones razonadas o libres ... [por lo que] se debe principiar por instruirla, por aumentar i hacer razonada la escasa ciencia elemental i empírica que posee” (p. 248).

Sin embargo, el hecho de que la mujer requiera instrucción no significa que deba estudiar todas las ramas científicas. Por esta razón, la autora recomienda que, al no ser necesario abarcar todos los estudios, se debe elegir en función de su utilidad. De este modo, a su juicio, se deben estudiar “los necesarios o mui útiles primero i los innecesarios o poco útiles en seguida. Lo natural en la mujer, como en el hombre, es vivir primeramente para sí i para su familia, i despues de esto ser útil a la patria i a la sociedad en jeneral” (p. 249). En este sentido, los conocimientos útiles dependen directamente de su situación familiar, por lo que se desglosan de la siguiente manera:

1º Los estudios necesarios o mui útiles para la vida de la mujer por sí sola i en estado de familia, que es el estado natural i sin el cual la sociedad humana no existiera;

2º Los estudios mui necesarios o mui útiles para la vida propia de la mujer fuera del estado de familia, puesto que

no es posible que la mujer esté esperando para poder vivir encontrarse en dicho estado.

3º Todos los demás conocimientos, en los casos en que puedan adquirirse sin perjuicio de los intereses personales o de la familia (p. 249).

Contradiendo la importancia que le atribuye a la ciencia, Acevedo considera que los conocimientos imprescindibles son por ahora “las humanidades, la economía doméstica, i la higiene ... estudios indispensables para toda la mujer que quiere saber lo que es ella, lo que es el mundo i educar bien a sus hijos en la primera edad” (p. 249). Igualmente, manifiesta que hay algunas que buscan ejercer profesiones como tenedora de libros, farmacéutica, dentista, profesora y “hasta escritora”, actividades que no causarían mayores problemas. Confiesa eso sí que ella no se adentraría en los *estudios excesivamente naturales o profundos* que demandan oficios como la medicina y las leyes. Junto con esto, es franca al señalar que sus juicios sólo se basan en impresiones y que las áreas científicas preferidas para la mujer debieran ser las que la aparten lo menos posible de *la vida natural de la familia*, por lo que el conocimiento se debe supeditar al cumplimiento de aquellos deberes que la sociedad le ha establecido. De este modo, materias como música o pintura serían *elementos para la felicidad*, que proporcionarían *trabajo e impresiones agradables*. Manifiesta también que es “el hombre, quien, mal que nos pese, es i ha sido siempre mas fuerte i mas intelijente que la mujer, el que debe ocuparse en los trabajos que mayor fuerza e intelijencia requieren” (p. 249). Termina remarcando la necesidad y utilidad de la ciencia “si se quiere que la mujer sea lo que debe ser: la compañera i socia del hombre en la familia i un sér capaz, en caso necesario, de ganar su vida por sus propias fuerzas” (p. 250). Acepta por tanto, la capacidad del género femenino para estudiar el conjunto de las ciencias, pero reivindica el que haya áreas que deban ser dejadas de lado, evidenciando el estatus subordinado de las que, a su juicio, se ajustarían más a las naturales necesidades femeninas.

2.3. NO TODAS PUEDEN EDUCARSE DE LA MISMA MANERA: ILUSTRACIÓN PARA UNA MINORÍA

Un aspecto que salta rápidamente a la vista cuando hablamos de las primeras décadas de la educación femenina secundaria y superior, es su carácter marcadamente elitista, aun cuando, como veremos más adelante, muchos de los liceos de niñas eran financiados por el Estado. En 1906, la *Revista de la Asociación de Educación Nacional* denunciaba: “el liceo de niñas, costeado con fondos nacionales, es hoy día un plantel esencialmente aristocrático, del cual son excluidas las niñas que no pertenezcan a familias distinguidas. La junta de vigilancia es escrupulosa en este sentido” (Autor/a desconocido/a, 1906: p. 342). Como muy bien lo describe Moisés Vargas (1909), destaca también en este período la precariedad tanto de la formación impartida como de quienes llevaban a cabo dicha instrucción.

El Estado había descuidado el fomento de la enseñanza de la mujer, á la cual ofrecía únicamente la instrucción primaria. Las jóvenes que deseaban cursar estudios superiores á los de la primera enseñanza tenían que ingresar á los establecimientos particulares que suministraban una instrucción muy deficiente con métodos rutinarios (p. 157).

La deficiente formación del profesorado será una constante durante gran parte de siglo XIX, esta es una de las razones que impulsará la puesta en marcha de la reforma alemana y la reorganización de las escuelas normales a fines de este mismo siglo.

En este contexto de tensión por los espacios que ocuparía la mujer, se enmarcan las discusiones que, poco a poco, comienzan a instalarse en los círculos más cultivados. La escritora y periodista española Eva Canel (1903), en su conferencia titulada *La educación y la ilustración de la mujer. El feminismo como perturbación social* –título que expresa claramente las representaciones sociales que la mueven– es una de las que más abiertamente alude a la adscripción de origen, criticando la supuesta homogeneización que buscaba

producir la educación entre clases modestas y acomodadas. Ante esto, sugiere un sistema diferenciado, propuesta en la que revela su visión de las mujeres más humildes y el peligro que representaba, según ella, la educación que podían recibir:

Las niñas pobres: las que acuden á los colegios del Estado: las que debieran ser educadas para esposas de hombres sin fortuna: para compañeras de obreros: para madres del pueblo: del pueblo que constituye el nervio de todas las naciones, esas reciben una educacion perniciosa para su clase: una educacion de lujo: una educacion que las aparta de su centro, haciéndoles conocer otro, al cual no podrán llegar nunca, porque no llega la mujer á todas partes, por el único hecho de saber cosas inútiles y extravagantes (p. 21).

Este argumento es bastante explícito para comprender su perspectiva: la educación debe diferenciarse en función de las necesidades de cada clase social, respondiendo a requerimientos y contextos específicos.

Siguiendo esta línea argumental, el primer problema de la educación femenina sería la tensión permanente entre educación e instrucción. La segunda dificultad que Canel identifica es la imposibilidad de referirse a la educación femenina en términos genéricos, pues para ella ésta estaría circunscrita a la clase a la que unas y otras pertenecen. Así, la educación se entiende como un medio que diferencia y reafirma los valores sociales, culturales, económicos y políticos que se han configurado socialmente. Cree firmemente en una sociedad estratificada y estática, sin movilidad social, por lo que la educación no debe trastornar el orden establecido naturalmente. Esta es la razón por la que entiende al feminismo como una *perturbación social*. Otro elemento importante que se desprende de su discurso es la existencia, a su juicio, de saberes inútiles y extravagantes que no se centran en los deberes de la mujer. La educación debe inculcar el respeto a los hombres (padres, esposos, hermanos, hijos) para contribuir a la sociedad y a la nación. La religión se constituye así como un pilar fundamental de este modelo, pues, a su juicio, se deben conservar “los hogares cristianos: baluartes de todas las virtudes; columnas de la nacionalidad y espejos de la civilización, en todos aquellos pueblos que impera el cristianismo”

(p. 15); reafirmando así la triada heredada de la tradición cristiana: hija, esposa y madre. En este contexto, la educación científica, obviamente, no tiene ningún sentido y así lo expresa:

Quisiera que me dijese, aquellos que confeccionan los modernos programas escolares, que adelanta una niña con aprender de memoria que un planeta se llama Venús, y el otro Marte, y otro Saturno y que el brazo humano se compone de dos huesos que se llaman de cúbito y el radio; y otra proporción de cosas, tan inútiles para la vida de la mujer en general (p. 23).

En este argumento cobra completamente sentido la crítica que hace a la orientación de la formación femenina hacia el masculinismo, tema que analizaremos más adelante, pues esto implica la irrupción de la mujer en espacios propiamente masculinos, como la ciencia, los derechos políticos y lo que ella denomina la educación invertida (que ilustra pero no educa). Para ella el movimiento feminista pone en conflicto lo público y lo privado, producto de lo que denomina:

Las aspiraciones ridículas de la mujer que sólo por el hecho de serlo, cree tener derechos que si la naturaleza le negó, no pueden concederle los hombres, no han llegado todavía entre nosotros: pero si no han llegado, podeis creer que llaman á las puertas, disfrazadas de sociedades o ligas femeninas, que piden ingerencia en los destinos públicos, reclamando su parte en la legislación de los estados (p. 15).

Diferencia de manera evidente los campos de acción de cada sexo, criticando el desarrollo de la mujer fuera del hogar, su organización, exigencia de derechos y participación en política. Argumenta para esto razones de derecho natural, principios morales (eminentemente cristianos) que han sido determinados por la naturaleza humana. La sociedad para ella es una estructura fija, por ende, si la naturaleza no otorgó derechos a la mujer, el sexo opuesto no se los puede entregar. Curiosamente, para reafirmar sus planteamientos cita el contexto chileno y la exigencia de derechos políticos por parte de las mujeres: "tristísima impresión causó á mi alma, hace muy poco tiempo leer en un periódico de Valparaíso; en un periódico sensato, un artículo en el cual se abogaba porque la mujer tuviese derecho a sufragio ... ¿que así se quisiera convertir a las madres, en

instrumento ruin de las bajas pasiones que enjendra la política?”(p. 29).

En síntesis, desde su sistema de creencias, Canel no se opone a la educación de la mujer, pero sí se resiste ferozmente a su ilustración y a su participación en espacios no tradicionales, afirmando: “combato á la que pide igualdad de derechos; á la que intenta destruir el equilibrio social introduciendo leyes que la desvían de su misión y la convierten en la negación de sí propia, alejándola de las sublimes funciones de madre” (p. 16). Da cuenta, además, de las consecuencias negativas de la educación científica y de la escuela que no enseña a ser mujer, reafirmando el lugar que, según ella, deben ocupar las que forman parte de las familias más humildes:

Los colegios montados según las leyes modernas, en donde la enseñanza intelectual domina á la enseñanza práctica y la ciencia al por menor se sobrepone á la gran ciencia de la vida, es donde se comienza a despojar a la mujer de sus hábitos de madre de familia, preparándola para elevados destinos sociales y públicos; sin prever que luego ese mismo destino, suele conducirlos a la obscuridad de un hogar modesto, donde no pueden imprimir el bienestar que resulta, cuando la mujer sabe ser compañera y auxiliar del marido (p. 23).

De este modo, las mujeres deben educarse para valerse por sí mismas cuando no cuenten con un apoyo masculino y siempre en función de la familia; se las debe educar a todas para ser pobres; y a las que forma el Estado para que sean compañeras y madres del hombre, “no para que crezcan y vivan solas, disputando derechos que la naturaleza no quiso concederles” (p. 36). De este argumento se desprende que la sabiduría, la racionalidad y la inteligencia, a su juicio, serían antivalores que corromperían a las mujeres, sobre todo a las más humildes, y a la institución base del desarrollo de la sociedad: la familia.

2.4. LA FRAGILIDAD FÍSICA DE LA MUJER ES EXPRESIÓN DE SU FRAGILIDAD MORAL: LA CIENCIA COMO MECANISMO DE CONTENCIÓN DE IMPULSOS

Natalia Urzúa González publica en 1904 un artículo sobre la conciencia y el raciocinio, en el que expone la forma de pensar de la mujer. Señala que en todo individuo racional operan dos fuerzas que dirigen sus actos, las que separa según el sexo: la razón (hombre) y la conciencia (mujer). Define lo anterior a partir de una cita de Victor Hugo: “el raciocinio no es mas que la razon; el sentimiento es frecuentemente la conciencia: el uno nace del hombre, el otro viene de mas alto. Por eso el sentimiento tiene menos claridad i mas poder; por eso se sobrepone algunas veces a la razon severa” (p. 68). En el hombre domina la razón debido al cultivo de estudios diversos: su “cerebro mejor nutrido que el de la mujer, mas vigorizado por la gimnasia cerebral, a que se le somete con los estudios profundos, adquiere mas plenitud en el desarrollo de sus nervios motores oríjen del raciocinio i la voluntad” (pp. 68-69). En el caso de la mujer, en cambio, predomina la conciencia y la fuerza del sentimiento, debido al poco estudio que ha desarrollado durante su vida y a la falta de ejercicio de su inteligencia, por lo que sus nervios motores, dada la postración intelectual en la que ésta se encuentra, “se hacen raquíuticos, produciéndose el desequilibrio orgánico en el cerebro” (p. 69). La autora señala que vulgarmente se afirma que la mujer posee más conciencia moral que el hombre, al predominar en ella la sensibilidad en vez del raciocinio, sin embargo, el desequilibrio que se produce entre estas facultades impide muchas veces que pueda diferenciar entre lo bueno y lo malo y es incapaz de advertir sus sentimientos. Por lo mismo, si bien es más moral y religiosa que el hombre, “se hace con mas frecuencia fanática i fácil de subyugar”(p. 70).

Un tema relevante para esta autora lo constituye la manera en la que se forman los conocimientos, la que también se diferencia según el sexo. Las mujeres, señala, conocen de manera presentativa, los hombres de forma representativa. Define como “presentativo a lo que el alma recibe del exterior sin trabajo de los nervios motores; i representativo a lo que el espíritu crea o representa poniendo en

ejercicio [dichos] nervios” (p. 71). De este modo, la mujer conoce de manera receptiva, pues las imágenes se van formando a partir de lo que recibe del medio ambiente (circunstancias físicas y morales). “Sus impresiones son resultados de sus fuerzas orgánicas i las vibraciones universales que invaden su naturaleza afectando intensamente las periferias sensitivas i aportando al cerebro gran suma de elementos para la impresión de imágenes (pp. 71-72). Igualmente, afirma que la perspicacia que se asocia a lo femenino viene del desarrollo excesivo de su sensibilidad, a lo que suma la idea de que el instinto femenino es más seguro que el raciocinio masculino debido a que es capaz de recibir las fuerzas que están presentes en el medio. Califica también a la mujer como “una neurótica cuyo cerebro, aparato receptor i multiplicador, percibe intensamente las vibraciones no solo del mundo visible, sino también del invisible que nos rodea” (p. 75). En el caso del proceso representativo masculino, se trata, por el contrario, de un trabajo activo de los nervios motores que se caracteriza por el predominio de la capacidad creativa y de la razón, la que depende de las características (cantidad y calidad) de la materia gris cerebral, sustancia que les aporta la energía necesaria a estos nervios.

Cabe precisar que dos años antes Natalia Urzúa (1902) ya había publicado otro artículo en el que definía a la mujer a partir de su carácter y los espacios que ocupaba. En esa oportunidad, apuntaba a que había sido descrita fundamentalmente desde la óptica masculina: “mucho ha escrito el hombre acerca de este ser *incomprensible*, consiguiendo jamas bosquejar una imájen que se le asemeja. ¡Cuánta razon tienen para llamarla incomprensible! Solo los que piensan i sienten de la misma manera se comprenden, i el hombre siente i piensa de distinto modo que la mujer, porque su organismo es diferente” (p. 81). Es por esto que, a su juicio, sólo la mujer puede conocer a sus congéneres, pues solo ella puede realizar una copia *al natural*.

Para argumentar su punto de vista, y utilizando el pensamiento analógico, precisa que cuando se la ha descrito, cada uno pinta su propio retrato, dependiendo de su hacer, su condición social y su capital cultural, a saber:

La mujer es el arma mas terrible, dice el soldado.
Es la tentacion, dice el cura.

Es un artículo de lujo, el comerciante.
Es una nota mui alta, el músico.
Un enfermo incurable, el médico.
Un deudor insolvente, el jurisconsulto.
La herramienta mas necesaria, el artesano.
Un mudable objeto de placer, el libertino.
Un pincel de todos colores, el pintor.
Nave sin timon, dice el marinero.
Es el ángel, dice el poeta.
Es un demonio, dice el perverso.
Es la dueña de casa, el agricultor.
Es la mitad del jénero humano, dice el filósofo (pp. 81-82).

De la mano de la descripción de estos diferentes imaginarios, Urzúa visibiliza distintas nociones acerca de la mujer, lo que da cuenta también del carácter cambiante de la cultura y del poco conocimiento que de ella se tiene. A partir de esta reflexión inicial, intenta realizar su propio bosquejo, abordando como elementos que comprenderían lo femenino tanto su carácter (nervioso, expresivo y sensible) como los espacios que ocupa (doméstico y de sometimiento), tipologías que la diferencian del mundo masculino. Para Natalia, la mujer es un ser nervioso, dado que el sistema homónimo la domina, convirtiéndola en una persona de rasgos más exaltados “y mas pronta en sus percepciones i resoluciones” (p. 83). Igualmente, es más expresiva, manifestando exteriormente sus estados anímicos sin impedimentos. Esta expresividad (la fuerza del alma) se contrapone a la inexpressividad masculina (con predominio de la materia y la fuerza bruta). Ahora bien, su sensibilidad femenina (siente mucho pero reflexiona poco), actuaría en desmedro de otras facultades como la razón. En este contexto, tanto al hombre como a la mujer se les han asignado espacios diferentes debido a que poseen sensibilidades distintas. En el caso del primero, su desenvolvimiento está fuera de la familia (estudios y negocios) lo que desarrolla en él facultades como el juicio y la firmeza (voluntad y raciocinio). La segunda, en cambio, crece en el ambiente doméstico, lo que marca su sensibilidad. De este modo, naturaliza lo femenino como un comportamiento relegado al espacio del hogar y de la familia. A pesar de lo dicho, pone en evidencia el sometimiento intelectual del que es objeto, debido a que ha estado subordinada a otros. Esto se refleja en la facilidad con que se le infunden ideas y creencias absurdas; por dicha razón, para ella,

es fundamental que se desarrollen equilibradamente sus facultades intelectuales y morales, pues “es un ser compuesto de cuerpo i alma susceptible de aprender i discernir, que tiene deberes que cumplir i necesita instruirse, aspiraciones que llenar pide su personalidad usurpada” (p. 84).

Este mismo razonamiento reaparece en 1908, cuando Elvira García y García contrapone ciencia y sensibilidad femenina como cuestiones que son construidas a partir de espacios distintos. En esta lógica, la ciencia responde al espacio público, mientras que lo femenino se configura y se practica en el espacio privado: “el alma femenina debe estar amasada con un saber suave, que no altere, ni menos destruya la naturaleza de su sentir” (p. 20). De esta forma, lo femenino no se vincula con el oficio del científico, pues, por una parte, este pertenece al campo de lo racional (no de lo sensible) y, por otra, el abrazarlo implicaría abandonar las prácticas domésticas.

En 1910, José Alfonso en su discurso *Sobre la Educación de la Mujer*, con motivo de la clausura de las tareas del año escolar en el Santiago College, vuelve sobre la educación femenina planteando dos ejes centrales que, a su juicio, debían ser considerados: el primero, educar para controlar sus características impetuosas, el segundo, plantear un feminismo justo y conveniente. Inicia su discurso dando cuenta del tipo de formación de las alumnas de este establecimiento, el que se centra en el desarrollo de las grandes facultades del alma, específicamente en su personalidad. Sus palabras dejan en evidencia la representación que tiene de las mujeres y la concepción que debe guiar la educación femenina: “la personalidad de la alumna es, en resumen, su independencia, no absoluta, por cierto, sino su independencia desde el punto de vista de sus pasiones, de sus malos hábitos, de sus preocupaciones i prejuicios” (Alfonso, 1912: p. 138). De esta forma, define la educación femenina a partir de la formación de la personalidad, la que es entendida como el carácter de la alumna, carácter negativo en sí mismo ya que la hace esclava de su propia naturaleza. Su formación debe conducirla, entonces, a un estereotipo ideal de conciencia ilustrada, serena y segura de sí misma, ya que “por su propia organizacion fisiológica, ha sido puesta por la misma naturaleza en el plano inclinado, terriblemente inclinado, de sus nervios, de sus

impresiones, de sus cualidades impulsivas” (p. 138). Esta fragilidad moral la conduce a obrar con ligereza, quedando víctima de sus pasiones inflamadas. Así, la mujer que no domina sus impulsos se transforma en una entidad irracional, despojada de su humanidad. Los nervios femeninos constituirían una verdadera enfermedad, un *estado fisiológico especial*, deplorado por los hombres. Ahora bien, para dominar esta pasión incontrolable por sí misma, la educación debe conducir al control de sus ímpetus, siendo constante y sistemática. Para lograr este objetivo la educación física se vuelve una disciplina relevante ya que ayuda a controlar la naturaleza femenina, mediante la realización de ejercicios físicos. El control corporal cobra entonces gran importancia, pues permite, a través de un desarrollo sano y simétrico, una adecuada condición moral.

Dentro de esta misma lógica, la ciencia es entendida como un mecanismo de contención, pues posibilita el control de los nervios femeninos, encaminando a las mujeres hacia la racionalidad. Para Alfonso, “la ciencia es el gran correctivo de la ligereza. Lo es porque da juicio, da razón, da el conocimiento i la justa ponderación de las cosas” (1912: p. 142). La educación física y la educación científica, según este autor, permiten manejar los impulsos que son característicos de la mujer chilena, ya que la primera, controla el cuerpo, mientras que la segunda desarrolla la razón. Resulta curiosa para nuestra época la categorización que formula. Según él, el género femenino se divide en dos tipos: las mujeres-alma y las mujeres-nervios; las primeras, “son las serenas, las tranquilas, las que sentimos como una fuerza, capaz de guiar i sostener. [Las segundas] son juguetes de los acontecimientos, las cabecitas locas o vanas” (p. 142). Lo femenino estaría caracterizado, entonces, por un dominio de lo irracional, en que las pasiones constituyen el eje de la toma de decisiones. De esta forma, a través de la educación que recibe, la mujer debe ser desprovista de su naturaleza, de manera de desarrollar las habilidades que le permitan, valiéndose de la razón, gobernar sus pasiones, convirtiéndose en lo que de ella se espera: una mujer-alma. Analicemos entonces más en profundidad qué se espera de las mujeres en este período y cómo las representaciones descritas se enfrentan con la posibilidad de educarse en el ámbito científico.

3. EDUCACIÓN CIENTÍFICA VERSUS DEBER SER FEMENINO

Para entender cómo se establece el proceso que permite durante el siglo XX la incorporación de las mujeres al mundo secundario y universitario, principalmente al área científica, es necesario precisar primero qué significaba ser mujer en Chile a principios de esta centuria. Para ello nos detendremos en los discursos –provenientes tanto del pensamiento femenino como del masculino– que exponen el rol que la sociedad les asignó y cómo éste se vio “perturbado” por una educación “masculinizada” y alejada de la expectativa impuesta.

3.1. LOS ROLES DE HIJA, ESPOSA Y MADRE

En 1892, encontramos una discusión en el Senado que prende ciertas alertas acerca de los roles femeninos. El senador Fabres, en medio de una discusión sobre el presupuesto para la construcción de unos establecimientos educacionales, arremete contra la educación femenina secundaria y superior señalando que le parecen exagerados los argumentos que plantean que las mujeres están en situación de desventaja, siendo su intervención un fiel reflejo de algunas de las representaciones sociales que ya hemos analizado: “El señor Senador por Ñuble parece creer que á la mujer debe darse la misma educación que al hombre. Nó, Señor; la mujer tiene bastante con una educación que haga de ella una buena madre de familia, una buena dueña de casa, sin necesidad de que aprenda los ramos de la enseñanza secundaria” (p. 695). Sus palabras, basadas en los roles tradicionales de cónyuge y progenitora, aluden directamente a una definición de la educación centrada en su compañero y, por tanto, en función de un fin utilitario que responde a un otro: “creo que la educación que hasta ahora se ha dado á la mujer, por más modesta que se la considere, ha sido bastante sólida y sana para que tanto Su Señoría como yo hayamos formado un hogar de cultura, de armonía y de tranquilidad de que uno y otro estamos perfectamente satisfechos” (p. 695). Para este

legislador, la educación de la mujer subvertía los cimientos del hogar al empoderarla y disputarle funciones y autoridad al marido dentro de la familia:

Todos tenemos un hogar más ó menos ilustrado, donde todos se respetan y quieren, sin necesidad de haber dado á las señoras una educación igual á la del hombre. La ilustración excesiva de la mujer, hace más bien de ella un elemento pernicioso en la familia: se cree igual al hombre, con lo que no hay jerarquía ni paz en el hogar. Es preciso que á la mujer se la eduque como á mujer y al hombre como á hombre (Senado, 1892: p. 695).

En esta misma línea, Emilia Pardo (1896), en su memoria leída en el Congreso Pedagógico de 1892, afirma que los proyectos educativos para hombres y mujeres descansaban en bases totalmente opuestas. Mientras el primero tenía como sustento un principio optimista, progresivo y racional, avalado por la fe en la perfectibilidad del ser humano, el segundo se sostenía sobre un criterio pesimista que se desprendía de la supuesta contradicción entre la ley moral y la ley intelectual que regía a las mujeres, pues “para hablar en lenguaje liso i llano, la mujer es tanto mas apta para su providencial destino cuanto mas ignorante i estacionaria, i la intensidad de la educacion, que constituye para el varon honra i gloria, para la hembra es deshonor i casi monstruosidad” (p. 405). Según la autora, esta representación pesimista se fundaba en la construcción de lo femenino asociado sólo a los roles de hija, esposa y madre. En este sentido, al asignársele una misión eminentemente reproductiva y conservacionista, su individualidad era negada en función de un “otro” que le daba sentido a su existencia, excluyéndola de otros espacios de la vida social. Así lo deja en claro cuando señala que “el eje de la vida femenina para los que así piensan, (i son innumerables, cumple a mi lealtad reconocerlo), no es la dignidad i felicidad propias, sino ajena, la del esposo e hijos, i si no hai hijos ni esposo, la del padre o del hermano, i cuando éstos faltaren, la de la entidad abstracta jénero masculino” (p. 405). De esta forma, la mujer no se configuraba como sujeta si no estaba al servicio de un tercero, pudiendo ser éste también el proyecto republicano que se deseaba resguardar.

En 1899, Santiago Herrera, profesor del Liceo Santa Teresa, en el discurso pronunciado en un acto literario-musical, buscaba responder a la interrogante sobre qué educación debía darse a la mujer, poniendo también especial atención en su rol de esposa y madre. A su juicio, ésta sólo había sido educada “para lucir en el mundo, para servir de adorno a la sociedad, sólo para agradar” (p. 26), por lo que desempeñaba un buen papel en la tertulia, no así en el hogar. Ante esta situación, su educación debía apuntar a un sentido filosófico, natural, lógico y práctico, que no tergiversara el verdadero objetivo propuesto, dado que era la encargada de educar a la infancia y de formar a los hombres, transmitiéndoles ideas y sentimientos que perduraran durante toda la vida, por lo que se le debía dotar “de todas las cualidades necesarias para cumplir debidamente con los elevados fines a que Dios la ha destinado” (p. 26). Atendiendo a estas reflexiones, se preguntaba en qué consistía su verdadera sabiduría: ¿ordenar la casa, atender enfermos, velar por todo lo que la rodea; o ser prudente, abnegada, discreta, amante y compasiva? Responde señalando que aun cuando estas cualidades eran imprescindibles, la base principal de su sabiduría estaba en otra esfera: *la educación del alma por medio de la moral*—reflexión que nos recuerda a Rousseau y su distinción entre existencia natural y existencia moral—. Esta misión debía apoyarse en la religión, “cimiento sólido en que descansa el progreso bien entendido de la humanidad, lazo misterioso que une al hombre con el Creador” (p. 27). Su discurso ponía, así, en evidencia otro elemento primordial del deber ser femenino en esta época: la práctica de la devoción.

Esta idea, sustentada en un prototipo femenino ligado específicamente a las tareas del hogar, aparece también en el trabajo de Cecilia Robles (1902) publicado en la *Revista de Instrucción Primaria* en el que se remarca que la educación es eminentemente el “arte de formar las buenas cualidades que deben adornar a una mujer en toda su vida” (p. 456). En su trabajo Robles explicita claramente cuáles eran las cualidades femeninas que la instrucción debía desarrollar para cumplir su misión: “obediente hija, buena, excelente esposa, madre tierna i cuidadosa” (p. 459). De este modo, a partir de la educación orientada hacia el hogar, la niña, esposa y madre posibilitaría el bienestar de la familia, la sociedad y la patria.

Por su parte, Clemente Barahona (1904) al referirse a la educación de la mujer reafirma el rol doméstico de su misión como compañera del hombre: Dios la formó para que, como su consorte, “le endulzara la jornada terrenal, de suyo escabrosa i difícil, con la luz de su mirada i las castas inspiraciones de su pecho” (p. 385). Por lo que, para cumplir con este mandato celestial, necesitaba educar su carácter desde los primeros años, entendiendo que sus atractivos corporales, que se desvanecerían prontamente, eran secundarios a “su mérito, puesto que la afabilidad en el trato i la pureza de las intenciones son las únicas que perduran afianzando el cariño, las únicas que la hacen verdaderamente apreciable i apreciada, las únicas que la enaltecen i dignifican en el dulce santuario del hogar” (p. 385). Sus características personales debían apuntar entonces a la formación de un ser *amable sin fingimiento, dócil sin abyección y modesta sin pedantería*. De este modo, encasillándola en su faceta de hija, hermana y madre, promovía en los tres casos un ser ideal (atenta, cariñosa, obediente, alegre, buena, con sabia energía, honorable, digna y austera) que cuidaba siempre de los suyos y que prometía tiempos hermosos para la patria: “porque suaviza las costumbres, pule el roce de los individuos i satura el ambiente nacional de una deliciosa fragancia” (p. 20). Además de esta caracterización, la definía a partir de su fragilidad y debilidad en comparación con el género masculino, retractándose posteriormente y haciendo hincapié en que la educación la volvería más fuerte y valiente. Igualmente, subraya su influencia en la familia, la que, dependiendo de la educación que recibía (buena o mala), podía convertirse en felicidad o desgracia para quienes la rodeaban.

Desde otra mirada, en 1909, Juan Aguilera, profesor de la Escuela Normal de Copiapó, dicta una Conferencia en la Academia de los Libres Líderes, en el teatro municipal de dicha ciudad, en la que explica la igualdad entre los sexos a partir del derecho divino. Para él, la aparición de Jesucristo marcaba un punto de inflexión, pues “una de las ideas mas sublimes que proclama fue la elevacion de la mujer a la misma categoria del hombre, expresada en las sencillas palabras: *no es tu esclava: es tu compañera*” (p. 110). Este argumento, fundado en la doctrina, proponía una representación de la mujer en relación directa con el hombre. De acuerdo a su opinión, dicho precepto no se había cumplido, pues la mujer se encontraba

sumergida en la ignorancia debido a que, paradójicamente, se habían utilizado argumentos cristianos para evitar su instrucción. Sin embargo, aun cuando según este autor ya nadie se oponía a la incorporación de la mujer al dominio del saber, las diferencias seguían estando presentes, ahora en la clase y la cantidad de instrucción que recibían. El proyecto educativo debía facilitar el desarrollo de la misión femenina, por lo que insistía en las mismas categorías de esposa y madre perpetuadora de la especie: “la mujer está llamada por la naturaleza a ser la madre del jénero humano i su primera educacion” (p. 112). A pesar de su discurso conservador, critica la formación de los liceos de niñas, poniendo énfasis no en el currículum, sino en su carácter elitista y excluyente, el que impedía el ejercicio de carreras liberales como una forma de subsistencia femenina.

Si bien las opiniones preponderantes en la época apuntaban a una educación femenina moderada, Aguilera va un poco más allá al considerar la posibilidad de formar profesionalmente a las mujeres. No obstante, el punto de tensión surge cuando argumenta por qué éstas debían formarse en una profesión: para él, no se trataba de propender a su desarrollo intelectual, sino de obtener un medio de supervivencia que les permitiera estar preparadas si por alguna razón no contraían matrimonio. Por lo mismo, toda educación debía ser práctica, utilitaria y positiva y se volvía necesario instruir a la mujer en escuelas profesionales o para la validación de exámenes en liceos. De esta manera, la educación al formar esposas, madres, educadoras y profesionales, aseguraría a las generaciones futuras “madres sanas, robustas i fecundas; educadoras conscientes i vigilantes; esposas obedientes i razonables en cualquiera circunstancia; mujeres modestas i virtuosas, amantes del trabajo i del estudio, que ilustrarían al pueblo” (p. 114). Comparte, de esta forma, una idea ampliamente difundida en las primeras décadas del siglo XX que entendía al género femenino, tanto como a su educación, a partir de características físicas y emocionales. Señala que a pesar de la igualdad que, a su juicio, había entre ambos sexos, existían diferencias evidentes que respondían a las características propias de cada uno (sentimientos versus razón). Mientras que al hombre lo define a partir de su físico y racionalidad, a la mujer la caracteriza por el dominio de las sensibilidades y el corazón. El

primero es “musculoso, fuerte, duro, [la segunda] delicada, sensible, nerviosa; aquél la aventaja por las facultades del cerebro”. Poniendo atención en el predominio de la sensibilidad en el cerebro femenino, este normalista abogaba por una educación que desarrollara las facultades contrarias, es decir, en la mujer el intelecto y en el hombre el sentimiento, pues uniendo ambas características “sus fuerzas intelectuales se armonizarán, sus ideales serán los mismos, sus propósitos i aspiraciones uniformes, sus tristezas i alegrías unísonas, i por consiguiente, qué felices serian unidos con lazos del corazón i de la cabeza” (p. 118). Pese a ello, este planteamiento no lo alejaba de la idea de que la educación debía fortalecer la triada hija, esposa, madre, como sostén de la nación y conservadora de la especie.

Por su parte, María Espíndola, directora del Liceo Americano de Señoritas de Chillán, en la sesión de clausura del Congreso General de Enseñanza de 1902, con el propósito de promover la independencia en la mujer, pronuncia un discurso enfocado en la formación de su *carácter individual*. Pero, antes de entrar en esta materia, enfatiza que la instrucción femenina no sólo se encontraba postergada y diferenciada de la masculina, sino que su desarrollo había sido lento y desigual, entre otras razones porque los programas educativos propuestos eran marcadamente deficientes en relación con los de los varones, idea que se acercaba a lo planteado por Emilia Pardo diez años antes. Había, entonces, una brecha evidente que perjudicaba su desarrollo intelectual. Esto además impedía que comprendiera intelectualmente al hombre (su esposo), quien avanzaba hasta espacios a los que ella no podía seguirlo. Por esta razón, la directora se lamentaba de que, teniendo las mismas facultades y derechos, se la despojara de una educación más completa: “por mas esfuerzos que haga para hacer feliz a su compañero i mantener con dignidad el puesto que le corresponde, no puede hacerlo porque la han colocado en una esfera intelectual inferior” (p. 159). A raíz de lo anterior, se transformaba en una “esclava sumisa i ardiente defensora de las preocupaciones que apocan el espíritu i coartan la libertad” (p. 160). Además, a su modo de ver, desdeñaba el trabajo y consumía más de lo que producía, con lo que se le privaba de la posibilidad de convertirse en una persona independiente y útil a sí misma y a la sociedad en la que se desenvolvía.

Para Espíndola (1902), la mujer no sólo requería impetrar sus derechos, sino también obtener emancipación económica. Para sostener esta idea cita a Aletta Jacobs, la primera mujer holandesa en obtener el título de médico: «*en tanto la mujer se conserve dependiente bajo el punto de vista económico, todos los derechos civiles, políticos i sociales son nulos para ella*» (p. 160). Consideraba, por tanto, que esta educación resultaba clave para su felicidad. Para terminar su intervención, y reforzando la función doméstica, resume sus ideas en dos puntos: debe ser tan instruida como el hombre para acompañarlo y hacerse cargo de los deberes del hogar; y se le debe dotar de una educación práctica que la convierta en un ser independiente y sereno que colabore en la generación de riqueza pública y privada. Ambos elementos constituyen, para ella, una noble tarea que “traerá como resultado el bienestar político i social, un gran caudal de felicidad para nuestras hijas, las futuras esposas del mañana, i horas dulces i placenteras para los fundadores del hogar” (p. 160).

3.2. LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA COMO PERTURBACIÓN DE LO FEMENINO

La tensión entre los discursos relativos al lugar natural de la mujer y los atributos considerados masculinos se aprecia claramente en el debate acerca de la educación científica. Un ejemplo de esto es la intervención en 1892 del parlamentario Francisco Ugarte Zenteno, quien derechamente embiste contra la educación universitaria y la posibilidad de que las mujeres se eleven al mismo nivel de ilustración que los hombres:

¿Necesita la mujer ser abogada, médica ó ingeniera? ¿Es propio y conveniente que lo sea? Nó, señor. Estas profesiones son propias sólo del hombre. ¿Cuál sería el resultado que vendría á obtenerse al ejercer estas profesiones la mujer? Que la mayor parte del tiempo estaría ausente de su casa por estar ocupada en los tribunales pronunciando alegatos, ó visitando enfermos ó practicando mensuras (Senado, 1892: p. 696).

Alude, además, directamente a la educación científica profesional, poniendo en duda que las familias estén realmente dispuestas a permitir que sus hijas se involucren en esta área, exponiéndolas a los peligros que representa en términos de modificación de roles y de tiempo invertido, diez a doce años de estudio que la mantendrían asistiendo diariamente a clases hasta los veinte o veintidós años. A su juicio, no había que exagerar su necesidad de instrucción ni modificar la relación de verticalidad que se daba en la práctica con respecto a los varones (Senado, 1892).

En el contexto de este rol asignado a lo femenino, y aunque resulte curioso, uno de los elementos que surge de los análisis realizados en torno a la educación científica, se relaciona con el estado civil. A fines del siglo XIX, en la *Revista de Instrucción Primaria* se publica un artículo en el que se aborda la educación científica femenina superior en Estados Unidos, las carreras en las que se desempeñaban las mujeres y la relación entre instrucción y matrimonio. Uno de los puntos centrales de este apartado es la relación inversa que proponía entre mayor instrucción femenina y vida conyugal de quienes se educaban, variables que, al parecer, serían antagónicas. Esta discusión -basada en la intervención de la compositora musical e intelectual chilena Maipina De la Barra, con ocasión de la clausura de un congreso científico celebrado en Concepción- no es un tema menor, sobre todo si consideramos que la mujer, como hemos visto, se definía en esta época, principalmente en función de su compañero. Ante esto, la publicación se interroga: "¿qué probabilidad tiene este ejército respetable de mujeres independientes, de perder en el matrimonio una parte de su independencia a duras penas adquirida? En este año han frecuentado la Universidad 1.805 mujeres... de éstas... 28,2% se han casado" (Autor/a desconocido/a, 1896: p. 525).

El artículo remarcaba que la mujer cultivada contraía matrimonio mucho más tarde debido a que su decisión obedecía a la madurez, seriedad y racionalidad que adquiría como consecuencia de su educación superior, por lo que si bien eran menos las que llegaban a esta instancia, también fracasaban menos una vez embarcadas en dicha empresa. Este tipo de razonamiento, sin embargo, iba en contra de la finalidad acordada a la educación femenina: el bienestar de la familia, la sociedad y la patria, acciones que se materializaban

desde el espacio doméstico o, como ya lo planteamos en el capítulo 1, desde la oikonomía (la casa de muñecas o el laboratorio en miniatura).

Para el caso de la pedagogía, en la revista *La Enseñanza* (1904), en las discusiones referidas al mismo país del norte, encontramos idéntica dicotomía, pero con distintas implicancias. A través de la difusión de una serie de artículos titulados *¿Deben casarse las mujeres?*, esta publicación reprodujo, sin manifestarse abiertamente a favor o en contra, distintas opiniones de educadoras y educadores norteamericanos aparecidas en el *New York Herald* sobre una resolución que excluía a las casadas de la docencia (Autor/a desconocido/a, 1904), visibilizando una suerte de incompatibilidad entre el ejercicio magisterial femenino y el matrimonio.

Gran parte de los entrevistados eran categóricos al señalar que las madres de familia no debían ejercer como maestras, a excepción de producirse la muerte, el abandono o un accidente del marido. Pero no se trataba sólo de acatar el cumplimiento de una norma, en dichas intervenciones había también una legitimación del comportamiento y del lugar que “naturalmente” ocupaban las mujeres. Para el doctor Maswell, Superintendente General de las Escuelas Públicas de Nueva York, había que mantener esta ley porque era “justa i conveniente ... estamos persuadidos de que es la base de un buen plan ... Cuando una muchacha se casa, su imaginacion se concentra i todos sus pensamientos se fijan en su hogar i su marido ... Se ata a lazos mas fuertes que los de la fria union que la ligan a los que la emplean por sus servicios profesionales por un salario estipulado” (p. 61). Los hombres, en contraste, podían compatibilizar sin problemas el magisterio y su rol proveedor dado que su ámbito de actividad no estaba en el hogar. Desde esta lógica, para la mujer el matrimonio era una meta superior a la realización profesional, por lo tanto, era “el fin de su carrera ... Si ella no lo consigue, entónces entra en la categoría de la mujer llamada MODERNA, cuya actividad se concentra en su mayor parte en las sesiones de los clubs femeninos i en la propaganda del sufragio femenino” (p. 66).

Se argumentaba también que la casada con hijos no podía prestar la atención requerida al aula, perjudicando a la escuela y atentando

contra el interés de los ciudadanos (Autor/a desconocido/a, 1904). Sin embargo, las que no tenían descendencia podían dedicarse a la labor docente, principalmente en los establecimientos vespertinos. Para otros, como el profesor Dutton, se trataba de una decisión personal que admitía ciertas excepciones. Aun así, sostenía la existencia de un bien público superior que éstas no debían pasar por alto: la educación de sus estudiantes. “La Junta de Educación desea que sus maestras sean felices; pero, que no sean felices a costa de la juventud que está confiada a su pericia i cuidado” (p. 92).

Las opiniones de las mujeres entrevistadas no distaban mucho de las de sus colegas varones, a saber: la enseñanza era un sacerdocio que requería dedicación exclusiva; el instinto femenino que conducía al matrimonio estaba por sobre toda vocación por la enseñanza; producto de la contradicción entre magisterio y deberes de madre casada, el hogar podía resultar profundamente dañado si se ejercían ambas funciones; al excluir a las mujeres casadas del magisterio se estaba velando por el bien de los estudiantes. Igualmente, la revista reproduce “la opinión de las maestras jóvenes”, a quienes, según se señala, más les debía interesar este debate. Para Miss Dorotea Mara, partidaria también de la exclusión de las mujeres casadas de la pedagogía, la enseñanza era una vocación a la que había que consagrarse por completo. Ethel Headley se interrogaba, a su vez, acerca de la posibilidad de que una maestra casada pudiera hacer clases en el Kindergarten, opción que tampoco la convencía por tratarse de una tarea muy agotadora. Estas mujeres también coincidían en que había circunstancias, como la enfermedad del marido, que exigían del trabajo de las esposas para sostener a sus familias.

Tras la publicación de esta serie de entrevistas, la revista *penquista*, en su sección “Miscelánea”, y considerando que las profesoras chilenas se podían sentir afectadas, las convocó para que se pronunciaran sobre los dichos de sus colegas extranjeros: “veríamos con agrado la publicación de sus opiniones sean en pró o en contra de las emitidas por los profesores norte-americanos” (p. 106). No obstante, al revisar los números aparecidos con posterioridad, no hubo réplicas locales al respecto. Como vemos, si bien se alude a una experiencia extranjera, la publicación le otorga un espacio

importante a esta controversia, reforzando, en cierto sentido, desde el magisterio, la misión de madre protectora.

Además de la incompatibilidad entre el ejercicio profesional y el deber ser femenino, surgen también críticas a la formación de las mujeres, la que las alejaría también de este deber. Roza Milzi publica en 1906 un artículo sobre la educación en los colegios de niñas, en el que cuestiona el propósito de estas instituciones, dado que no correspondería a lo que de ellas se esperaba. Inicia señalando el rumbo al que deberían dirigirse estos establecimientos para ofrecer lo que denominaba una *educación completa*, conducente a la formación de una muchacha ilustrada, de nobles costumbres y sentimientos elevados, dispuesta a un actuar prudente para mejorar el bienestar de la familia, la sociedad y la patria. Se lamenta sin embargo de que esto, “por triste que sea confesarlo, es en la educación moderna un ideal, un deseo imposible de realizar porque no entra en el programa de ella, i no puede entrar. Me ha convencido de esa verdad la experiencia, esa maestra implacable que ha matado en flor mis mejores ideales de educación” (p. 345).

Desde su mirada, la mujer era una mezcla de delicadeza, pudor y bondad, capaz de prodigar fe, belleza y nobleza a quienes la rodeaban, representando tanto la maternidad física como moral de la nación. Si bien admite que mujeres y hombres apuntan a un mismo fin (la civilización), son distintos en esencia por lo que educarlos de la misma manera era promover la anarquía, interviniendo violentamente las leyes que regían armónicamente a la naturaleza. Relaciona así lo femenino a un carácter individual, egoísta, doméstico, religioso, impresionable y conciliador, restringido a la familia, y lo masculino a un carácter combatiente, civil, racional y científico, ampliado a la sociedad y a la ciencia. Para ella, los dos caracteres, enlazados por el amor (la suma de ambas fuerzas), eran necesarios para completar la institución familiar. Define lo masculino y lo femenino como elementos que se complementan, en tanto uno está en la esfera social y la otra en la esfera doméstica: “El busca la lucha; élla le ofrece paz; él jira en el vasto campo de la ciudad, la nación, el mundo; élla se limita a la casa i atrae a su esposo hácia la familia; él raciocina i duda; élla tiene fe i corazón; él blasfema; i élla ora; él maldice el dolor; élla lo bendice i hace bendecir; él lucha con el

mundo, i élla le reconcilia con la vida por medio del amor” (p. 347). En esta supuesta complementariedad de los sexos, y en relación con la forma de conocer, la educación debía entonces hacerse cargo de la dualidad razón y duda vs. fe y corazón, pues, de lo contrario –al darle a la mujer las características y la inclinación expansiva de su compañero– se destruía la familia. Si, inversamente, se educaba al hombre en lo femenino, se fomentaba su egoísmo, destruyendo “la sociedad i el fin con que vino a ésta” (p. 347).

En este contexto, los colegios femeninos no conducían a las mujeres a cumplir con su fin ni a los ideales que planteaba esta autora (inspirar el sentimiento del deber por medio del amor de familia y educar amando), pues sus programas se centraban sólo en brindar instrucción. Esto, según ella, debido a dos razones principales: la oposición de las familias a la verdadera educación y la falta de profesores para los institutos de mujeres. Su propuesta consistía en que el amor entrara a la escuela y “que las directoras, con maneras amables como de madres, desempeñasen su cometido de formar el carácter de la futura madre de familia” (Milzi, 1907: p. 430).

Evaristo Molina (1907), profesor de Hacienda Pública y Estadística de la Universidad Católica de Chile y Director del Instituto Práctico de Contabilidad de Santiago, también construye sus argumentos acerca del deber ser femenino desde la formación impartida en escuelas y liceos, criticando, al igual que Canel (1903) y Milzi (1906; 1907), la integración de materias científicas y el carácter intelectual y poco práctico de la educación, elementos que, a su juicio, apartaban a las mujeres del mundo real en el que desarrollarían sus vidas posteriormente: “nuestras niñas salen de las escuelas i los liceos sabiendo de todas las ciencias posibles [gramática, geografía, historia, literatura, botánica]; otras saben idiomas, matemáticas, dibujo, canto, pintura, música, bailes, etc., pero ¿cuántas salen preparadas a la vida del mundo, a la vida real?” (p. 185). Para este docente, la educación debía dirigirse a formar niñas que cumplieran con su rol de protectoras del hogar sin que su instrucción perturbara el ideal femenino dominante. Ahora bien, veamos qué sucede cuando este deber ser es transgredido por una educación científica que se opone a dicho ideal.

3.3. LA EDUCACIÓN MODERNA Y EL MASCULINISMO DE LA MUJER

Eva Canel, quien a inicios del siglo XX abogaba por una educación femenina basada en principios prácticos que preparara a las jóvenes para el espacio privado, alerta en 1903 sobre los cambios que experimentaban las sociedades latinoamericanas y muestra su resistencia abierta a las propuestas sobre la educación moderna de la mujer, dadas las implicancias negativas que, según ella, tendría para el hogar y la nación. A pesar de que no escribe específicamente para el caso chileno, cita a nuestro país y lo incluye en las conferencias que ofrece por el Cono Sur³³, señalando de antemano: “estoy segura que saldrán algunas con la muy repetida muletilla de que soy extranjera, pero yo no he atacado una nación determinada ... solo ataco los sistemas modernos, importación de malos resultados para cualquier pueblo y hasta para los mismos que los han propagado” (p. 8).

Su paso por nuestro continente es un intento desesperado por frenar los acontecimientos que estaban por venir, sobre todo la desintegración de la figura femenina que implicaba la participación de las mujeres en el campo masculino, principalmente en áreas profesionales de exclusiva competencia del varón. Al respecto afirma:

Expongo doctrinas, rancias para muchos; máximas viejas que parecían olvidadas y que al subir del corazón á los labios para que con su luz, ya casi mortecina, alumbren el caos que nos va envolviendo, no hago otra cosa que presentarlas como lo que son: como buenas: porque no trastornan conciencias, ni alteran la vida del hogar, ni llevan al seno de la familia los destructores vientos que agostan el amor en sus mas altas y hermosas manifestaciones (p. 12).

La nueva forma de entender la educación de la mujer, contribuía, según Canel, a su desequilibrio mental al despojarla de “su carácter de ángel”. De este modo, el sexo “débil” estaba en

33 Dicta conferencias en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.

riesgo frente a una nueva mujer racional, pública y política que se alejaba completamente de la sencillez, prudencia y caridad que debían gobernar sus actos; si no cambiaba esta orientación, lo que denominaba el “masculinismo pernicioso”, haría presa de ella impidiéndole educar bien a sus hijos: “y es que para educar hombres buenos, y sabios, y prudentes y justos, no es necesario que las mujeres sean sabias; basta con que sean buenas y con que sean justas” (p. 17). Contraponen así las mujeres domésticas a las mujeres cultivadas, preguntándose con desdén sobre el legado de las mujeres racionales, “decidme si sabeis de alguna mujer que figure en los anales literarios, artísticos, ó científicos del mundo, cuyos hijos hayan alcanzado el renombre de la que les dio el ser” (p. 17).

Critica de igual forma el ingreso de la mujer a la universidad, asociando este tipo de formación a la soledad y la soltería, lo que tensionaba otro de sus roles tradicionales, el de esposa. De esta manera, toda ilustración que *adornara* a la mujer debía obrar sobre la base de una educación recibida con antelación, una educación que ya hubiera impregnado su deber ser.

Para ella, la educación de la mujer no debía corromper su conciencia, ya que esto modificaría las estructuras tradicionales de la acción y del pensamiento femeninos. Por lo mismo, establece una distinción entre educación e ilustración, campos diferenciados y contrapuestos que responderían a concepciones distintas. Mientras la primera se centraba en la lógica hija, esposa y madre y evitaba el masculinismo, la segunda sólo reportaba conocimientos inútiles, por lo que se volvía innecesaria: “la educación es alma; es sentimiento; es hábito; es costumbre; es familia; es amistad y es deber social: mientras que la ilustración es masa encefálica; y nervios, que impulsan; y avasallan; y atropellan, cuando la educación no viene á madurar sus instintos poco escrupulosos en la mayoría de los casos” (p. 18). De imponerse la segunda, el cerebro desplazaría al alma llena de virtudes. Por lo mismo, cuestiona el sistema educativo que impulsaba una apertura hacia otras áreas del saber y una nueva mirada hacia lo femenino, posición claramente plasmada en su conferencia:

Es creencia general señores, que debe instruirse á todas las mujeres, con arreglo á un programa que no varía en ningún caso, haciéndoles estudiar aquello que en la vida práctica no

les ha de servir de mucho ó quizás, y esto es lo más probable, no les sirva de nada: y los criterios que se adelantan por impulso de vientos asoladores que nada respetan, suponen que circunscribiendo la ilustración de la mujer á la vida del hogar, se marca en ella un sello de atraso y de barbarie (p. 14).

Para ejemplificar su postura se apoya en la experiencia germana, señalando las áreas promovidas para las mujeres: educación familiar, función de esposa y madre y hábitos de moral casera, elementos que cada una recibía según su inteligencia, condiciones y posición social. Como bien lo explica la periodista, la posibilidad de acceder a dichos contenidos dependía no sólo de las destrezas de cada una, sino del lugar que ocupaban en el escalafón social.

En este mismo contexto, en 1904, José Alfonso, cuando se desempeñaba como Consejero de Instrucción Pública, ofrece un discurso en el Santiago College sobre la educación femenina, en el que destaca la importancia de la economía doméstica como parte constitutiva de la instrucción de la mujer y del bienestar y la felicidad del grupo familiar (Alfonso, 1912). A su juicio, dicha enseñanza debía enfocarse principalmente en los quehaceres del hogar, pues era ahí donde cobraba sentido. Otro eje que aborda para explicar su postura es lo que él mismo define como un feminismo justo y moderado. Si bien la española Eva Canel ya había planteado esta noción, entendida a su juicio como una perturbación social, Alfonso intenta aligerar sus consecuencias en la sociedad chilena. Al igual que su antecesora, critica su desarrollo vigoroso en el extranjero, advirtiendo del cuidado que se debía tener en el caso nacional, por lo que era necesario entender cuáles eran sus alcances. Para eso lo contrapone al *masculinismo*, al que se refiere como los avances de la mujer hacia los campos en los que se había desarrollado tradicionalmente el hombre. Según el Consejero, algunos de estos avances eran beneficiosos, pero había otros, como el relativo a la esfera política, que le parecían inaceptables. Para él, aun cuando era una tendencia que se desarrollaba en el mundo, de la que Chile no estaba ajeno, había que tener cuidado, por lo que debía ser redefinido. Para afirmar tal propuesta pone como ejemplo el contexto de la segunda mitad del siglo XIX y el decreto promulgado por el ministro Amunátegui, señalando que éste sería “el iniciador

aquí de un justo i conveniente feminismo” (1912: p. 147). Así, a partir de la figura del secretario de Estado, construye su categoría de feminismo social o profesional, el que permitía el desarrollo racional de la mujer y el ejercicio de carreras que la llevaran a ganarse la vida dignamente.

Como contrapuesto al anterior presenta el *feminismo político*, a su juicio, un mal para el país porque buscaba la igualdad de la mujer con el sexo opuesto. En su razonamiento, ésta no existía en cuanto entidad igual a la del hombre, sino como su complemento. Por lo mismo, si se le dejaba el paso libre al masculinismo, se afectaba de manera directa la base principal de la sociedad, la familia, sobreponiéndose lo social o político a lo doméstico. De esta forma de clasificar el feminismo podemos desprender tres variantes de lo femenino: la mujer-política, la mujer-profesional y la mujer-doméstica. Para él, el feminismo que Chile necesitaba era aquel que tenía como base a esta última, esa que se desenvolvía en el espacio privado y que, valiéndose de la educación, desarrollaba las facultades propias de su género, reafirmando características de personalidad socialmente impuestas como la suavidad, la delicadeza, la abnegación y el sacrificio.

Otro ejemplo de prácticas que transgredían la figura ideal femenina lo expone Elvira García y García al referirse en el IV Congreso Científico (primero panamericano), reunido en Santiago de Chile el 25 de diciembre de 1908, a la misión social de la mujer en América, instancia en la que retoma la idea de la masculinización como especificidad opuesta al deber ser femenino. En su trabajo analiza las características de la mujer latina y sajona y cómo éstas han influido en la mujer sudamericana. A partir de un estudio sobre el comportamiento y las costumbres de cada tipo de mujer, propone cómo debe ser la educación femenina ideal en Sudamérica. A las provenientes del mundo latino y de origen acomodado las describe como seres superficiales e ignorantes que rechazaban de una forma casi escandalosa toda actividad que implicara remuneración (como las carreras científicas y profesionales) y que menospreciaban la lectura, el trabajo, la educación y la vida social:

Su rechazo por toda forma de labor remunerada es tan radical y extensivo, que prefiere colocarse en las situaciones

más difíciles é insostenibles, soportando y afrontando todo género de sacrificios y privaciones, con una fuerza de voluntad tan grave y un heroísmo tan superior, que no sabría emplear con igual intensidad, ni aun tratándose de defender su vida. Vencer y menospreciar el trabajo es una de sus mayores victorias (p. 13).

Agrega a esta descripción, la suspicacia que despertaba en ellas la lectura y lo mediocre del contenido de la literatura que escogían. Se desprende, además, de su particular punto de vista, que eran las mujeres de clase alta las que debían educarse, a las que también observa con cierto desdén si no se abocaban a perfeccionar su espíritu.

Las mujeres sajonas, en cambio, son descritas por su pluma como de mal gusto, una imitación del hombre, masculinas, políticas, racionales, de carácter duro e inflexible. Además, critica a las que, con fines de estudio, “abandonan el hogar en edad temprana y se lanzan á excursiones atrevidas” (García, 1908: p. 19), aventurándose en territorios desconocidos y perdiendo, según ella, su encanto femenino para asemejarse al hombre instruido. Así, al cambiar sus prácticas tradicionales, se masculinizaban, alejándose de su casa y del ideal de “madre abnegada [y] esposa dependiente y resignada” (p. 20). De esta forma, la educación científica femenina que propone debía estar orientada a fines propios de este sexo, en función del rol asignado y en relación directa con el bienestar social. Dentro de su concepción, aprender con el solo fin de adquirir mayores conocimientos no era una finalidad posible, lo que queda claro cuando señala:

Encuentro, pues, que es hasta un deber de conciencia, el facilitarle á la mujer, los medios viables de que adquieran ilustración en las ciencias, no para que sean eruditas por puro placer de lucir; el dominio de esta ciencia puede llegar á ser un factor de bienestar social, por la suma de beneficios que aporta á la familia, los que tienen que reflejarse de manera general en el seno de la sociedad á la que la mujer pertenece (p. 63).

Ciencia y feminidad se presentaban entonces como nociones excluyentes, cuya tensión amenazaba la estabilidad familiar,

perturbando el orden establecido: “nutrir el cerebro de una mujer con los principios que entrafia la ciencia; vigorizar su naturaleza física y al mismo tiempo esterilizar su corazón, es arrancar al mundo un factor de importancia capital, es dejar un hogar huérfano ó privar á la sociedad del concurso de una madre de familia inteligente y laboriosa” (p. 21). Es por esto que según García la educación y las costumbres de latinas y sajonas, tomadas exclusivamente, no constituían tipos ideales ni modelos a seguir por las sudamericanas. Para estas últimas, la actividad principal debía ser perfeccionar su propia alma, sólo así podrían forjar el espíritu de sus hijos, influir positivamente en el espacio doméstico y cumplir con su rol de esposas y madres, fecundando y guiando “las fuerzas creadoras del compañero, que la suerte [les] depare” (p. 23). En esta visión, los diferentes campos científicos se entendían sólo a partir del espacio propio de la mujer (el hogar), por lo que sus fines eran utilitarios, en la medida en que las necesidades del hogar así lo requerían. Medicina e higiene cobraban, entonces, relevancia como herramientas que contribuían a su misión de sostén de la familia, evitando el desequilibrio social. Como señalamos anteriormente, para esta autora, estas disciplinas también favorecían un fin conservacionista, la propagación de la especie, dado que la ignorancia era enemiga del progreso social. En este sentido, la ciencia teórica no tenía cabida, pues no aportaba beneficios al hogar ni a la sociedad. La mujer debía poseer distintos tipos de conocimientos en función de su sexo, poniéndose especial atención en la medicina y en ciencias físicas y naturales como la biología y la fisiología. A esta última la concebía como la ciencia de la mujer, pues le permitía cumplir su misión, cuidando su salud y la de su entorno. La botánica le ayudaría a comprender la vida de plantas y animales, la química a escoger bien alimentos y bebidas, mejorar la salubridad e identificar los peligros del uso de los cosméticos.

La única disciplina que se diferenciaba de las anteriores era la matemática, que no estaba asociada sólo a un fin práctico, sino también a la formación del pensamiento científico, pues permitía el desarrollo del juicio y del raciocinio. En resumen, a pesar de que debía cultivar la razón en detrimento de la imaginación, para esta intelectual, la mujer no estaba llamada a desarrollar carreras eminentemente científicas y profesionales debido a que, al no

estar “en perfecta armonía con las exigencias de su sexo” (p. 83) se masculinizaba. Sí debía, sin embargo, manejar ciertas áreas del conocimiento científico para desarrollar su función doméstica. Es así como óptica, botánica, zoología y fisiología, entre otras, representaban áreas a las que podía “consagrarse con notable éxito, sin menoscabar en lo menor su naturaleza femenina... ni marchar en abierta oposición, con la ley, que las costumbres, la tradición y la herencia han impuesto” (p. 81). De este modo, presenta el masculinismo, al igual que Canel y Alfonso, como una amenaza a la integridad femenina, perfilando la educación científica como una herramienta llamada a fortalecer los roles tradicionales: cuidadora de la familia (reproducción y conservación), administradora del hogar y garante de los ideales del proyecto nacional.

En resumen, se reafirma en este período la necesidad de supeditar la educación científica de las jóvenes a un paradigma que desarrollara en ellas habilidades propias de su naturaleza femenina y que no entrara en contradicción con el heteronormativismo que regulaba el espacio público. Por lo mismo, muchos de los medios propuestos no reconocieron legitimidad a su participación en todas las esferas científicas, sino sólo en aquellas que mantenían el orden y las normas establecidas.

En consecuencia, el deber ser femenino se construyó a partir de ciertas características diferenciadoras entre hombres y mujeres que influyeron en la forma en la que se definieron tanto el cerebro como el comportamiento de estas últimas. Esto se manifestó en inscripciones simbólicas que las “marcaron”, a saber: modestia, humildad, sencillez, femineidad, sensibilidad, falta de carácter y fragilidad física, entre otras. No obstante, a pesar del sesgo que las atravesaba y de la evidente subordinación en la que se encontraban, poco a poco empezaron a conquistar espacios en la educación científica secundaria y superior. En la segunda parte del libro, nos adentraremos en las discusiones político-educativas que surgieron durante este proceso y las acciones que las instalaron o las alejaron de las aulas entre 1870 y 1950.

PARTE II
EDUCACIÓN CIENTÍFICA FEMENINA:
ENTRE LO PRIVADO Y LO PÚBLICO

CAPÍTULO I

CIUDADANAS DE SEGUNDA CLASE PARA LA REPÚBLICA DE LAS LETRAS

Aun cuando no es un tema relevante durante gran parte del siglo XIX, casi en paralelo con los ensayos republicanos aparecen algunas voces que plantean la necesidad de educar a las mujeres. Prueba de ello es la idea que ronda a José Miguel Carrera, pero que no se materializa, de fundar una escuela normal de niñas. Como parte de estos primeros intentos, Luisa Zanelli (1917) destaca a la poetisa, escritora y educadora Mercedes Marín del Solar, quien, partiendo de una reflexión religiosa y doméstica, en 1840, elabora un plan de estudios que constituye una base moral que busca regir los comportamientos femeninos. Este texto no trata sólo de la enseñanza del catecismo, sino de algo tan ideológico como la doctrina cristiana, el arquetipo de la mujer “ilustrada” que se levanta en las postrimerías del Gobierno conservador de José Joaquín Prieto, representado por una joven que debía consagrar sus conocimientos a Dios, sin aspirar a ejercer los mismos roles y derechos que el sexo masculino. Su propuesta incluía el peligro del lujo, Historia de Grecia y Roma, Gramática y Lengua, Música y Dibujo, Geografía y Sistemas Planetarios.

Un elemento claramente visible en este plan de estudios es la finalidad que se le atribuye a las disciplinas científicas –se cita el ejemplo de la astronomía– las que sólo tienen cabida si contribuyen a entender los misterios de la creación, generar en las discípulas un sentimiento religioso y formarlas como *perfectas dueñas de casa*. Esta dualidad entre instrucción y religión estará presente durante prácticamente todo el siglo XIX en la educación que concierne a las mujeres, sea ésta confesional o laica. Otro ejemplo interesante de la visión que primaba en esta época en torno a la educación femenina y su vinculación con la esfera religiosa es el *Silabario Castellano para el Uso de las Niñas*, publicado en Madrid en 1843, el que sentencia

en sus primeras páginas que aunque el plan era idéntico al que se había publicado anteriormente para los varones, “la materia es diversa, porque cada sexo requiere su instrucción peculiar” (p. III). Esta elección según el autor, que firma como *Amigo de los Niños, J. de A.*, se debe a la naturaleza diferente que debe regir la educación:

Criados los niños para ser hombres, se les debe imprimir desde su tierna edad, las nociones de sinceridad, franqueza, generosidad, y demás cualidades que puedan hacerle un hombre de bien. Las niñas, criadas casi exclusivamente para ser mujeres de familia, les ha asignado la naturaleza otras cualidades, no menos necesarias para su felicidad en este mundo, que los deberes religiosos para su bienaventuranza en el cielo. Castidad, modestia y aseo en sus personas, deberán ser las primeras ideas que se les infundan en la primera enseñanza de las letras (p. IV).

El libro gira principalmente en torno a tres tópicos: los modales (fomentar la limpieza, la amabilidad, la decencia y el recato), el control de las emociones (evitar manifestaciones como el llanto, el mal genio y el carácter masculino) y la devoción (asistir a misa, rezar, practicar la caridad y ser bondadosa). Se trata de un libro pequeño, de 67 páginas solamente, de las cuales solo una se consagra a la matemática, en ella se describen los números más usados. Adicionalmente, en la carilla destinada a las épocas más notables, se hace mención a la duración que tiene un siglo y al período correspondiente a un día y a un año, siendo éstas las únicas alusiones que se podrían considerar cercanas al estudio de las ciencias o de la naturaleza.

En este mismo período se ponen en marcha tres instituciones que tendrán gran repercusión en la educación de la juventud, la profesionalización de la labor docente y el ascenso de las clases medias: la Universidad de Chile, fundada en 1842, heredera de la Universidad de San Felipe y baluarte de los nuevos ideales republicanos; la Escuela Normal de Preceptores, creada ese mismo año, encargada de formar al *maestro del pueblo* según Gertrudis Muñoz (1943)³⁴; y la Escuela Normal de Preceptoras, que inicia sus

34 Gertrudis Muñoz Maluschka, además de ser profesora de francés y de alemán en el Liceo de Aplicación y en el Liceo N.º 3 de Santiago, fue directora, entre 1929 y 1954, de la Escuela Normal N.º 1 de Niñas. Entre sus innumerables logros

actividades el 26 de agosto de 1854 con la misión gubernamental de que sus egresadas se hicieran cargo de las escuelas públicas en todo el territorio³⁵. Sin embargo, aunque esta última marcará un hito importante para la educación femenina, tendrá que convivir en su primera etapa con muchos detractores que no veían conveniencia alguna en que las mujeres se educaran con miras a desarrollar un trabajo formal, pues predominaba la idea –absurda según Zanelli (1917)– de que la instrucción perjudicaba la moral femenina. Esto sin contar el argumento que emanaba de la iglesia católica y de parte de sus fieles de que el conocimiento apartaba a las mujeres del sentimiento religioso. Recordemos que esta escuela, a pesar de ser financiada y examinada por el Estado, estuvo a cargo, en sus inicios, de las religiosas del Sagrado Corazón y, posteriormente, de las profesoras alemanas que formaron parte del contingente que viajó a Chile para liderar la llamada reforma alemana de la educación que impulsó el Gobierno en la década de 1880.

En los años que siguieron, las inquietudes referentes a la educación de las mujeres afloraban tímidamente. En este contexto, en 1871, Eduvijis Casanova de Polanco, directora de la Escuela Superior de Valparaíso, plantea ciertas interrogantes que nos permiten vislumbrar algunos de los elementos que guiarán la discusión en los años venideros: ¿cuál debía ser su extensión? ¿Debía ésta ser equivalente a la de los hombres? ¿El cultivo de sus facultades intelectuales era perjudicial para la modestia y las consideraciones que correspondían a su comportamiento? Refutando la veracidad de los argumentos que se empleaban, afirma que se debía entregar una formación equivalente a ambos sexos, a excepción de aquella que demandaba la *virilidad, fuerza y representación individual* masculina. Para ella, el saber no era inútil, pues, les entregaba herramientas para valerse por sí mismas y educar mejor a sus hijos. Sin convertirlas en seres vanos y pedantes, no se les apartaba con esto de sus creencias religiosas y, menos aún, de la misión que

se cuenta haber sido la primera mujer chilena en obtener el título de Profesor de Estado en Filosofía. Falleció el 15 de marzo de 1990.

35 Cabe precisar que la temprana feminización de la profesión magisterial constituye la primera y más cuantiosa salida de mujeres del espacio privado al espacio público en el período en estudio, muchas de las cuales también se alfabetizaron en ciencia.

estaban llamadas a cumplir, sino que más bien se las alejaba de la imagen de la dama ignorante, grosera y ridícula. Recordemos que en esta época la modestia, la sencillez y la humildad eran características muy apreciadas, las que, como hemos visto, parecían ponerse en riesgo si las mujeres se cultivaban. Por último, el hacer público su trabajo intelectual –la mayor objeción en la época según esta educadora– no acarrea las consecuencias negativas que se le imputaban, pues no había “lei alguna moral o civil que [condenara] a la mujer a ocultar i oscurecer su nombre [o que reservara] ese derecho al hombre como exclusivo poseedor del vasto campo de la intelijencia” (p. 24). Cabe precisar, como veremos más adelante, que esta premisa no incluía a los sectores populares.

En consecuencia, la participación de las mujeres en los espacios académicos vino acompañada de la resistencia de algunos sectores que veían en esto perjuicios impensados para ellas y sus familias. Lo que sumado a un sistema educativo absolutamente excluyente tanto en términos de clase como de origen territorial y de género, entrega algunas luces acerca del contexto en el que Antonia Tarragó González, en 1872, escribe su carta solicitando al Gobierno la validación de los exámenes de los Liceos de Niñas. Esta acción, si bien de escasa repercusión inmediata, visibilizará la idea de la formación universitaria femenina, abriendo las puertas a un tema que generará mucha controversia en el ambiente social y político. Como recuerda María González Donoso (1928), cuando Tarragó escribe, el ambiente no era favorable, pero su demanda sirvió de base para que en 1876, otra educadora, Isabel Le Brun de Pinochet, defendiera esta idea, instalándose la discusión en el Congreso, los medios de comunicación, la opinión pública y el Gobierno.

Sin embargo, los cuestionamientos llevados a cabo no involucraban sólo la posibilidad de que las mujeres siguieran estudios superiores, sino que apuntaban igualmente a la conducta que históricamente la República les había demandado y a las modificaciones en sus roles que ahora ésta les exigía.

Terminada la guerra de Independencia, exhausta la patria, empobrecida la nación, había que reponer las fuerzas materiales, había que producir hombres de trabajo, hombres de paz que fueran alcanzando en las industrias y en el

comercio, en las artes y en las letras, los laureles que ayer sus padres, conquistaron con la espada en los campos de batalla. Y allí estuvo la mujer llenando su misión de madre y hermana, entregada por completo al hogar, a la familia. Pero cambió la faz de la civilización y había que cambiar el campo de las actividades; el hombre iba solo en las conquistas de la ciencia; era preciso que la mujer compartiera a su lado las vicisitudes de la lucha del cerebro en provecho de la grandeza de su patria (González, 1928: p.19).

De este modo, casi cinco años después de la primera carta, y en un escenario complejo, el 6 de febrero de 1877, en Viña del Mar, Miguel Luis Amunátegui, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, dicta el decreto que permitirá a las mujeres ingresar a la Universidad. Este documento, poniendo el acento en tres elementos centrales—igualdad intelectual entre hombres y mujeres; necesidad de educar a estas últimas dado su estatus de piedra angular de la edificación familiar; y utilidad social del ejercicio de algunas carreras (hasta ese momento privativas del mundo masculino)—expresa claramente la intención gubernamental: “Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres”³⁶.

Cabe preguntarse, a la luz de los antecedentes, si las condiciones que se imponían eran las mismas para ambos géneros y si un acto administrativo bastaría para que el Estado diseñara una estructura que permitiera el acceso igualitario y la masificación tanto de la educación secundaria como superior femenina en los años que vendrán. Es bien sabido que tras este decreto no se fundaron inmediatamente liceos fiscales, sino que se subvencionaron algunos privados, por lo que su impacto fue más bien en términos simbólicos que de cobertura. Sin embargo, su entrada en vigencia tendrá gran repercusión en las décadas posteriores, pues dará pie, por una parte, a acaloradas discusiones en torno a los programas y las

36 Este decreto, que tiene como título “Exámenes de las mujeres para obtener títulos profesionales”, se encuentra disponible en el *Boletín de las leyes i decretos del gobierno* (1877). Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, pp. 55-56.



Grupo de alumnas con uniforme a la salida de la Escuela Superior de Niñas N.º 127, 1925. Colección Museo Histórico Nacional.



finalidades de la educación para las mujeres y, por otra, al proceso de instalación y de expansión de los liceos fiscales femeninos y su impacto en la educación superior.

A pesar de su escasa repercusión a nivel social, analizar la educación femenina en este período plantea un conflicto epistemológico no menor, pues nos lleva de inmediato a cuestionar no sólo por qué las mujeres debían educarse, sino también cuál sería la naturaleza del conocimiento adquirido. Domingo Amunátegui Solar (1894) nos entrega un encendido discurso en relación con este último cuestionamiento, en la respuesta que publica en el diario *La Libertad Electoral*, en 1891, como réplica a una lectora anónima que envía una carta a dicho periódico el 4 de diciembre del mismo año³⁷. Firmando bajo el apelativo de *una buena moza*, la mujer refuta la idea planteada por quien sería años más tarde rector de la Universidad de Chile y uno de los impulsores del Liceo Lastarria, de fundar liceos de niñas en Santiago, ante lo cual éste la interpela duramente:

¿Tiene usted miedo a la jeneralizacion de la enseñanza entre las mujeres? Casi me inclino a creer que sí. De otro modo no se explica el por qué usted se indigna ante la idea de que pueda abrirse un nuevo establecimiento de educacion. A no ser que usted sea directora de un colejio... A no ser que usted juzgue, como nuestras antepasadas, que es pecaminoso el saber mucho... Pero, en fin, esto constituiria otra especie de miedo (p. 21).

Junto con hacer hincapié en los prejuicios a los que hace alusión la misiva, el pensador liberal se refiere a dos puntos fuertemente presentes en el sistema educativo en este período: la desigualdad en cuanto a la calidad de la educación recibida y el número limitado de alumnas que se formaban. Esto debido, entre otras razones, a que las escuelas primarias impartían conocimientos elementales y los colegios secundarios, todos privados hasta la fundación en 1892 del Instituto para Señoritas en Valparaíso, eran costosos, lo que excluía a gran parte de la población femenina. Por este motivo, le enrostra a su adversaria: “usted sabe que las familias acaudaladas, que pagan a sus hijas un buen colejio o buenas maestras, forman el menor número, i que todas las demas han de satisfacerse hoi con

37 Véase el número 1.570 de dicho matutino.

una instrucción mezquina i reducida” (p. 22). En la carta aludida, la mujer reniega igualmente de la educación laica y de la intervención del Estado en materias educativas.

Los procesos posteriores a la promulgación del decreto se llevaron a cabo con mucha lentitud, como lo refiere Barrera en 1898, quien señala que si bien en la educación de los hombres había habido muchos progresos, no había ocurrido lo mismo con la educación de las mujeres, lo que, a su juicio, revestía una gravedad mayor, pues afectaba la felicidad de los pueblos y el progreso de la cultura y de la nación, dado que éstas estaban destinadas, por *su propia naturaleza*, a conducir y a educar al hombre en sus primeros años. Además de poner énfasis sobre la misión y la naturaleza femeninas y el beneficio social que implicaba instruir las, apunta también a la calidad y a la cobertura, señalando que los colegios que proporcionaban una buena formación, acorde con métodos modernos, eran muy escasos. A su juicio, este lánguido avance se debía a la oposición ejercida por los *enemigos* de dicha formación, quienes buscaban limitarlas lo más posible, para que recibieran una educación anodina que no reparara en su doble misión de madre y educadora, pero suficiente para manejar el lavado y escribirle a las amigas.

En su diagnóstico recalca, igualmente, que los colegios para la clase acomodada no tenían a la sazón nada de racional, circunscribiendo sus acciones a una educación religiosa en manos de maestras sin preparación pedagógica, las que haciendo uso de métodos antiguos y repetidos, mezcla de enseñanza escolástica y jesuítica, buscaban lucrar en vez de enseñar: en dichos establecimientos se aprendía “a leer i escribir malamente, bastante catecismo que las mismas profesoras no entienden, porque, como sus alumnas, lo han aprendido de memoria, mucho rezo, mala música, mui poco trabajo manual i lo que es hasta risible, urbanidad teórica aprendida de memoria en el texto de Carreño” (p. 169). Según él, si bien impartían gramática, aritmética y geografía, lo hacían con métodos inadecuados y memorísticos. Carecían, a su vez, de toda enseñanza sobre gimnasia, higiene, pintura, buena música, trabajos manuales, moral (no basada en preceptos religiosos), idiomas y ciencias físicas y naturales, estas últimas, áreas “que tanto emancipan el

espíritu de las absurdas creencias” (p. 170). Adolecían también de fines prácticos y no educaban el gusto por el trabajo. Para Barrera, estos defectos, herencia de *las rancias preocupaciones coloniales*, cruzaban todos los estratos sociales y conducían a que las mujeres fueran incompetentes para orientar su espíritu más allá del culto desmedido por la moda y la belleza. Culpa de esto a nuestro origen latino (tan diferente del mundo sajón), que observaba con desidia, interés excesivo por el lujo, ignorancia y fanatismo religioso los adelantos del sexo femenino. Contraponiendo la mujer latina (proveniente de Francia y España) a la sajona (oriunda de Alemania e Inglaterra), señala que esta última comprendía sus deberes, era hacendosa, ilustrada y no rendía culto a los adornos³⁸.

A partir de su descripción de la situación femenina, marcada por la categoría de clase, el autor entiende una educación eficaz como aquella eminentemente práctica y sustentada en la pedagogía moderna. En cuanto a los conocimientos a impartir, señala la importancia de la educación estética, pensada como “la enseñanza de la mujer encaminada a formar en ella una idea cabal de lo bello, bueno i verdadero” (p. 170). Aquí se incluiría, por ejemplo, la educación artística, en función del estatus social y las condiciones del país. Propone para las mujeres del pueblo y de sectores medios trabajos manuales afines a su carácter, al rol que desempeñarán posteriormente en el hogar y a la naturaleza y necesidad de la industria nacional (sombrerería, sastrería, zapatería, cerámica, moda, cocina, confitería, elaboración de cigarrillos, modelado en yeso y cristal, etc.). En cuanto a los oficios referidos a las mujeres provenientes de los estratos más altos, éstos serían de naturaleza distinta, dado que apuntarían al cultivo de los sentidos y del espíritu, lo que las liberaría del culto a una vida mundana. Sin embargo, también se les enseñaría cocina y repostería, dado que se trataba de materias que toda futura dueña de casa debía manejar, cultivando asimismo “con mayor perfeccion el dibujo i la pintura, tanto al óleo como a la acuarela, la música buena i selecta, los bordados finos, el modelado, etc.” (p. 171). Además de la educación estética, también recibirían una educación moral y ética con miras a desarrollar sus

38 Nótese la diferencia entre las descripciones que realizan G. Barrera (1898) y Elvira García (1908) en relación con las mujeres sajonas.

virtudes. De igual modo, eran importantes para él la educación física, la higiene y la economía doméstica.

Con la finalidad de tornar la *enseñanza más práctica y positiva*, Barrera señala la fórmula para hacer posible su propuesta: el Gobierno debía formar parte de dicho proceso; la fundación de liceos debía estar en sintonía con las costumbres y la “raza” del país; y la educación tenía que ser más técnica, transformando las escuelas superiores en escuelas taller o anexándoles uno cuando fuese posible. Propone también fundar liceos pagados en cada cabecera de provincia, complementados con escuelas normales y profesionales, y dotados con personal pedagógicamente preparado. Por último, señala que la enseñanza debía buscar como “ideal el destino futuro de la mujer de madre i rejeneradora de la sociedad” (p. 172). De este modo, su planteamiento reitera la idea de que las mujeres, en función de su género (léase naturaleza) y de su posición en el escalafón social, debían desempeñar oficios subordinados que posibilitaran la prosperidad de la familia y de la República, relegándolas a una posición de desventaja en el sistema educativo formal. Ahora bien, como veremos en el capítulo siguiente, estas discusiones se cruzarán también con temas de orden valórico y político como la libertad para impartir las materias consideradas adecuadas y pertinentes al contingente femenino y la participación del Estado en el campo educativo.

CAPÍTULO II

LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR: ¿ATRIBUCIÓN DE LA FAMILIA O DEL ESTADO?

Tras la independencia política de la corona española y la creación del Estado-Nación, se empieza a configurar en Chile el denominado Estado docente, el que, por medio de la constitución de 1833, la Ley General de Educación Primaria de 1860 y la Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 1879, asumió un rol, primero, preferente y, luego, como garante de la educación en el país. Sin embargo, el debate decimonónico mostrará una pugna permanente entre el rol que le cabía a la familia y la injerencia del aparato estatal, por lo que las controversias sobre los efectos perniciosos de esta participación para la unidad familiar se instalarán también tempranamente.

En 1866, la Revista de Instrucción Primaria reprodujo un artículo de M. Virchow, miembro de la Cámara de Diputados de Prusia, que analizaba, por una parte, cómo los cambios experimentados en la sociedad de su época traían consigo ciertas transformaciones, a su juicio no siempre positivas y, por otra, la amenaza que observaba en el avance del progreso y la educación, asignándole a esta última la misión de “preparar al hombre para la vida, [lo que sólo era posible bajo la protección de una] familia bien ordenada” (p. 66). El prusiano visibiliza así el cambio que se está produciendo en los fines de la enseñanza al consolidarse los Estados Nacionales, los que, al tomar un rol en materia de educación, comienzan a desplazar las atribuciones de la familia confiándole parte de su tarea a la escuela, cuyo propósito será, de ahora en adelante, formar a los futuros ciudadanos. Igualmente se refiere a la educación de la mujer, la que, desde su rol preponderante, pero subordinado, debía estar orientada en función de su vocación: el resguardo y la plenitud de la familia. Por esta razón, aunque el padre fuera el jefe del hogar, no podía ser excluida de la educación general y debía, pues, “ser

libre i no esclava” (p. 68). Agrega, además, que la educación tenía como fin fomentar la vocación que la sociedad le había asignado, de modo contrario, no fortalecería su naturaleza femenina y se masculinizaría. Como señalamos en la primera parte del libro, estas ideas en torno al deber ser femenino, la masculinización y la libertad de enseñanza alimentarán las discusiones en torno a la educación de las mujeres y su participación en el espacio público y nutrirán parte importante de los escritos que circularán tanto en ámbitos académicos como sociales durante este período. De este modo, sin que sea su intención, las palabras del político se transformarán en el preludio de los acontecimientos que se desarrollarán en las décadas posteriores y que marcarán la puesta en marcha y el impulso de la educación científica femenina a nivel secundario y superior.

Ahora bien, si nos detenemos específicamente en las discusiones originadas entre las décadas de 1870 y 1950 en la Cámara de Diputados, podemos identificar en Chile dos períodos de iniciativas oficiales: por una parte, aquel que está asociado a la instalación de la problemática acerca la instrucción de las mujeres, cruzado por la implementación de la educación secundaria femenina y la libertad de enseñanza y, por otra, el proceso de expansión de los liceos fiscales de niñas y las dificultades que éste encuentra durante su puesta en marcha (falta de edificios, crisis económica, resistencias, centralismo y elitismo, entre otras). A continuación, revisaremos parte de los argumentos que se entrelazan en la discusión parlamentaria durante estas primeras décadas, partiendo por la autonomía que exigen los grupos más conservadores a la tarea de la institución familiar de educar a su descendencia.

1. LIBERTAD DE ENSEÑANZA

En 1873, en el marco de la discusión del proyecto de ley sobre la reforma a la Instrucción Secundaria y Superior, iniciativa que se origina casi en paralelo con la solicitud enviada por Antonia Tarragó (1872) al Consejo Universitario, uno de los principales temas en discordia fue la libertad de enseñanza. Una comisión especial de Instrucción Pública compuesta por senadores y diputados de distintos partidos políticos sesionó con el propósito de delinear dicha

transformación. En las actas de esta comisión es posible observar los distintos temas que acaparan la atención: libertad de enseñanza, libertad de profesiones, gratuidad, subvenciones, dirección de la enseñanza nacional y aplicación de exámenes.

En la primera sesión, realizada el 4 de agosto de 1873, el diputado por el Partido Nacional, Antonio Varas presentó una proposición referente a la libertad de enseñanza. Para tal efecto, inicia afirmando que el ejercicio de dicha libertad no sería frenado por acciones preventivas, por lo que se podría dar o recibir enseñanza sobre ciencia, literatura o arte de manera libre y se podrían abrir cursos o establecimientos, los que no estarían sujetos a regímenes determinados ni “a restricciones en la elección de profesores, plan de estudio, sistema o método de enseñanza, pruebas i diplomas de suficiencia, régimen interno i en fin todo lo que se refiere a la dirección de la instrucción i gobierno del establecimiento” (Cámara de Diputados, 1873: p. 134). A pesar de lo dicho, también hace hincapié en ciertas restricciones: quedarían inhabilitadas para abrir cursos, colegios o ejercer docencia las personas que hubieran incurrido en faltas contra la moralidad y/o hubiesen sido condenadas por un delito que mereciese pena aflictiva. Igualmente, se establece que quienes ejerzan la libertad de enseñanza no podrán invocarla para evadir los deberes que les imponga la ley. La propuesta de Varas fue aceptada por los demás parlamentarios, modificándose solamente en la escritura.

En la tercera sesión, realizada el 11 de agosto, la comisión plantea el tema de la libertad de profesiones científicas. Aquí surgen visiones encontradas. El senador Francisco de Borja Solar, también miembro del Partido Nacional, declara que acepta “la libertad de profesiones: salvo 1º la de los médicos y farmacéuticos; i 2º el caso en que se tratara de desempeñar funciones públicas” (p. 135). Propuesta que es apoyada por sus correligionarios Hunneus y Varas. Desde el ala conservadora, Zorobel Rodríguez sostiene la libertad absoluta, no obstante, señala que adherirá a la postura más próxima a ese ideal, mientras que Adbón Cifuentes promueve la libertad sin excepciones, sin embargo, acepta las restricciones propuestas por el senador Solar. En el caso del diputado por Chillán, Blest Gana, éste se opone a la libertad de profesiones, al igual que los liberales Reyes (senador)

y Errázuriz (diputado) y el diputado radical Guillermo Matta. Tras la discusión, cinco integrantes de la comisión se manifiestan a favor de la libertad de profesiones y cuatro se oponen.

Otro tema en tabla fue la gratuidad de la enseñanza secundaria y profesional otorgada por el Estado, el que se resolvió con cuatro votos a favor (Reyes, Varas, Hunneus y Matta) y tres en contra (Solar, Cifuentes y Rodríguez). Cabe hacer notar que si bien Solar había votado en contra de la gratuidad en general, manifiesta que la enseñanza especial debía entregarse gratuitamente.

En la quinta sesión, efectuada el 22 de agosto, se votó acerca de la dirección de la enseñanza nacional, aprobándose un órgano que haría las veces de superintendencia en temas relativos a la educación costada por el Estado, el que, bajo el título de Universidad de Chile, sería el “encargado de la enseñanza i el cultivo de las ciencias i letras”. Igualmente, se aprobaron las facultades que la conformarían: Filosofía, Humanidades y Bellas Artes; Matemáticas y Ciencias Físicas; Medicina y Farmacia; y Leyes y Ciencias Políticas o Sociales. En lo referente a las pruebas finales y la colocación de grados académicos, en la sesión siguiente se aprobó que para obtener el grado de bachiller se debían rendir los exámenes finales de cada uno de los ramos del curso correspondiente. Estos exámenes serían tomados por una Comisión formada por tres personas, nombradas por la Universidad. Sin embargo, el proyecto relativo a los requisitos para conceder dichos grados fue rechazado y, al no llegar a acuerdo, se propuso que lo resolviera el Congreso.

Tras discutir los temas centrales del proyecto de ley, y al no lograr consenso entre los parlamentarios, se decidió poner a disposición de la Cámara de Diputados las conclusiones a las que se había llegado: “sin adoptar doctrinas estremosas a la instrucción pública, nos lisonjamos de que no solo es posible sino equitativo y sencillo establecer una organización que respete la libertad bien entendida, proteja el derecho de los padres i de los particulares i deje a la acción del Estado eficacia bastante para cumplir el alto deber que la Constitución le encarga” (Cámara de Diputados, 1873: p. 129). De esta manera, el proyecto garantizaría la libertad de enseñanza, permitiría la coexistencia de establecimientos fiscales y particulares

y posibilitaría la libre circulación de las ideas. Sin embargo, el informe sólo fue firmado por cinco integrantes de la comisión, hecho que en las sesiones posteriores causará un largo debate sobre la legitimidad de las ideas expresadas.

Dentro de los temas que generaron disputas, ocupó un lugar destacado la controversia en torno a un posible Estado docente. En la sesión 18.^a extraordinaria del 30 de octubre de 1873, el conservador Zorobel Rodríguez inicia la arremetida al cuestionar el rol del Estado en la instrucción secundaria y superior. Si bien había participado de la comisión especial que formuló el proyecto de ley, en la que se suponía se habían logrado ciertos acuerdos, acusa que el informe entregado a la Cámara no representaba las ideas que predominaron durante la discusión, ni mucho menos las suyas, por lo que propone discutir sobre la atribución del aparato estatal en esta materia, planteando que dicha intervención “no es conveniente ni lícita” (Cámara de Diputados, 1873: p. 296). Cita en su discurso el *Diccionario de Economía Política* de Mr. Coquelin en el que se exponen los tres sistemas posibles de enseñanza que regían al mundo. El primero, en el que el Estado no intervenía “sino para castigar los actos contrarios a la justicia, a la moral i al orden público” (p. 296), se relacionaba con la libertad de los particulares para decidir sobre la educación de sus hijos, cita como ejemplo Grecia y sus colonias. El segundo, como ocurría en Francia, apuntaba a la centralización de la enseñanza por parte del aparato estatal: “el acaparamiento de la instrucción pública o de la enseñanza por el Estado, que se atribuye sobre esta materia un monopolio excesivo” (p. 296). El tercer régimen, el que a su juicio permitía múltiples variaciones y que predominaba en Europa desde la Edad Media y, con diferentes dosis de libertad, “en todo el mundo civilizado”, consistía en un sistema mixto, en el que el Estado intervenía, permitiendo, a su vez, la existencia de establecimientos particulares fomentados por la subsidiaridad, estableciendo planes de estudio y otorgando financiamiento complementario.

Si bien estaba convencido de que todos estos sistemas buscaban el progreso del país y el desarrollo de las ciencias y de las letras, claramente, él patrocinaba el primero, por lo que, para marcar su punto de vista, expone también los referentes europeos contemporáneos en esta materia. Prusia, bajo la ley de 1819,

representaría la intervención absoluta del Estado (obligación de las familias de enviar a sus hijos a la escuela o comprobar que recibían esta instrucción por otros medios so pena de amonestaciones, multas o incluso la cárcel), mientras que Inglaterra personificaría el arquetipo de la libertad de enseñanza sin restricciones de ninguna naturaleza (libertad completa) y sin sometimiento a jurisdicción alguna ni obstáculos contra los disidentes.

Tras su explicación, concluye que el Estado no debía asumir esta tarea, por lo que el papel de la Cámara sólo debía limitarse a garantizar dicha libertad. Para apoyar su argumento se basa en ideas provenientes de la ciencia económica, la que, a su juicio, había logrado precisar el campo de acción de la autoridad y de los individuos. Para esto alude a Adam Smith, a quien define como fundador de la ciencia social, y al francés Bastiat. Resulta curioso su conocimiento del economista británico, a quien cita en extenso para referirse a la idea de libertad natural y los tres deberes del soberano: defensa; protección policial y administración de justicia; y construcción y sostenimiento de obras públicas e instituciones en las que los intereses privados no actúen por falta de beneficios o por costos excesivos. Repasando sus palabras, cabe preguntarse si el diputado acierta en la lectura de Smith, pues en el espíritu de este último deber, a nuestro juicio, tendría cabida la educación. Según él, para el escocés los gobiernos no podían cumplir estos deberes sin gastar demasiado dinero, por lo que estarían autorizados a cobrar contribuciones. Asimismo, citando a Bastiat expone que existen en todos los países propiedades y bienes comunes y de uso público y que los Estados contraen deudas que deben ser administradas por los gobiernos, por lo que de sus atribuciones se deriva el cobro de "impuestos que sean indispensables para costear la prestación *de los servicios públicos*. Así: Velar por la seguridad pública. Administrar el dominio común. Percibir las contribuciones. Tal es el círculo racional en que deben circunscribirse las atribuciones de los gobiernos" (p. 298). Entre las obras de utilidad pública que el Estado debiera llevar a cabo, plantea la construcción de caminos. Según sus argumentos, éste, al no ser capaz de dar en el gusto a todos sus ciudadanos, estaría cometiendo una injusticia, por lo que arremete nuevamente contra la libertad de enseñanza y el financiamiento de la educación pública:

¿Por qué motivo ese Rector [del Instituto Nacional], llámese como quiera, ha de tener el privilegio de propagar sus ideas con el dinero de todo el mundo i yo he de poder propagar las mías sino con mi propio dinero? Si estamos en República hagamos desaparecer estas irritantes desigualdades, invirtiendo el presupuesto, que es el dinero de todos, no en pagar la propaganda de las opiniones de unos contra las ideas de otros, sino en asegurar a todos la vida, la propiedad i el libre uso de sus derechos (p. 299).

De este modo, el Estado, al intentar intervenir en educación ocupaba recursos que le pertenecían a quienes habían pagado sus contribuciones, por lo que suprimiendo al intermediario se produciría un arreglo más justo, pues no se eliminaría el servicio, sino que se disminuiría su precio, haciendo que éste correspondiese a los intereses de quienes lo costeaban.

Ventura Blanco, al igual que su compañero de bancada, señala que la educación pública, financiada por todos los ciudadanos, sólo beneficiaba a una minoría (el hijo del capitalista y del industrial rico), que era la que menos necesitaba del amparo estatal, dada su posición social, y que el resto (el hombre de trabajo, el labrador, el gañán) quedaba excluido, por lo que se incurría en una injusticia, promoviéndose las desigualdades. Asimismo, el liberal Máximo Lira alega también por el carácter injusto y excluyente de un Estado docente que sólo permitía, contrariamente a la libertad de enseñanza, educar a algunos con el dinero de todos. Sin embargo, para él, no se trataba sólo de una cuestión de números, sino de que todo un sexo quedaba excluido, pues el Estado había confinado a la mujer despectivamente a la ignorancia y a la abyección intelectual, por lo que si no fuera por la iniciativa privada, que le proporcionaba educación, ella estaría condenada a vegetar a merced de “un sistema caprichoso hasta en la dispensación de sus favores” (Cámara de Diputados, 1873: p. 450). De esta manera, pregunta a los sostenedores del Estado docente por qué si buscan promover la instrucción primaria, secundaria y superior, no han abierto escuelas para mujeres. Por lo mismo, demanda –con irónico sesgo de género– a los diputados que defienden la intervención directa del Estado “sed lógicos, digo aquí a nuestros contradictores, i abrid al lado de

vuestras cátedras de latin, de química i de historia natural, otras para enseñar el bordado, la música i el baile. Estableced tambien facultades que den diplomas de competencia en estos ramos, i así como tenemos bachillerato de Humanidades, tengamos igualmente bachillerato de coreografía” (p. 450).

Por su parte, Zorobel Rodríguez cuando se detiene en la figura del Estado manifiesta que los tres poderes que lo conforman son limitados y delegados por el mandato del pueblo, no por un derecho divino, pues según la Constitución “las autoridades no pueden, bajo ningun pretexto, arrogarse facultades que no les hayan sido expresivamente conferidas” (Cámara de Diputados, 1873: p. 298). En este contexto, por una parte, como los gobiernos no pueden hacerlo todo, sus acciones debían tener límites visibles; y, por otra, como la potestad que poseen les ha sido delegada, deberían preguntarle a quienes se la habían conferido sobre el alcance de su mandato. En este marco argumentativo, reafirma que, al intervenir en la enseñanza secundaria y profesional, excedían sus atribuciones, invadían el espacio de los privados y, contraviniendo manifiestamente su misión, contribuían con su poder a la expoliación y a la injusticia. Igualmente, insiste en que el Estado no puede enseñar, pues la enseñanza es una forma de transmitir ideas, ciencias, literatura y artes con el dinero de todos los contribuyentes. Por tal razón cuestiona: “Chile ¿es clásico o romántico en literatura? ¿Es alópata u homeópata en medicina? ¿Hejeliano, cartesiano, materialista, espiritualista, ecléctico en filosofía, etc.? Luego ¿cómo se quiere sacar por la fuerza a todos los chilenos el dinero del bolsillo para enseñar una teoría en cada uno de esos ramos del saber humano?” (p. 299). Esto, a su juicio, constituiría *una odiosa injusticia*, pues obligaría a los destinatarios de dicha educación a sostener y fomentar aquello que no compartían por considerarlo un error o una inmoralidad.

También para el liberal Máximo Lira el Estado se extralimitaba cuando buscaba proporcionar educación secundaria y superior, por lo que sólo le concedía ciertos deberes de “humanidad”, como la creación de hospitales, hospicios y escuelas de instrucción primaria; estas últimas con la misión de resguardar que la infancia no cayera en la indigencia ni en la delincuencia, reafirmando la idea, extendida en aquella época, del niño pobre como una especie de

salvaje arrojado a la civilización que ameritaba sólo un cierto grado de instrucción acorde al peligro que representaba y a su origen de clase³⁹. La instrucción secundaria y superior, en cambio, no cabía en esta lógica: “el Estado solo deberá dar la primera porque, lo repito, si está obligado a impedir que el niño por falta de esos primeros elementos llegue a ser criminal o mendigo, no lo está a proporcionarle una ocupacion lucrativa i esas comodidades que no son otra cosa que el lujo de la vida” (Cámara de Diputados, 1873: p. 451). Es más, señala que estudios como los literarios, filosóficos o astronómicos no reportaban utilidad alguna al país como sí lo hacían los caminos y los ferrocarriles que mejoraban el bienestar de la población:

Yo pregunto ... ¿Qué bien reporta a la humanidad de que un sabio pase sus veladas mirando las estrellas para contar las manchas que tienen o no tienen, para medirlas o pesarlas, etc.? ¿Qué ganó el país, que fué patria de aquel filósofo que como único fruto de profundas elucubraciones, salió descubriendo que la afirmacion i la negación eran una misma cosa, de suerte que cuando yo digo *nó* al Honorable vice-presidente en realidad le estoi diciendo *sí*? (p. 451).

Ante la tesis de que dejar la educación sólo a la iniciativa privada menguaría el nivel intelectual de los estudiantes, Lira responde que cuando los padres de familia, en vez de elegir el establecimiento fiscal y gratuito, privilegiaban el particular en el que pagaban pensión, la realidad desestimaba este argumento. Ejemplifica con la experiencia de Estados Unidos, país que había logrado, según él, mucho gracias a la iniciativa privada. Afirma tajantemente que con el Estado docente el nivel intelectual y científico era inferior debido a que la enseñanza dependía de la vigilancia constante que se ejercía sobre ella y que, además, era tímida “a causa de su misma dependencia i de su forzada neutralidad” (p. 454). De este modo, la instrucción del Estado sólo podía ser propagandística o neutral, la primera violaba el derecho de las personas, la segunda no enseñaba. En un sentido similar, para Ventura Blanco la educación estatal correspondía a ideas sectarias que cambiaban junto con los

39 Cf.: Orellana & Araya (2016). *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.

gobiernos. También cita a Bastiat: “el Estado docente es la enseñanza dada por un partido, por una secta momentáneamente victoriosa; es la enseñanza en provecho de una idea, de un sistema exclusivo” (Cámara de Diputados, 1873: p. 361). A su modo de ver, ésta sólo era propaganda e ideología cuando los partidos que llegaban al poder imponían y difundían sus ideas utilizando la instrucción pública, por lo que erradicar el Estado docente constituiría un acto de justicia y respeto a la conciencia individual.

Por su parte, el diputado liberal por Chillán Camilo Cobo no era partidario de la supresión del Estado docente, pues su intervención permitía erradicar la ignorancia. Para sustentar su argumento, parafrasea a un economista inglés: “el mismo Stuart Mill ha dicho que en este caso la asistencia pública era necesaria para poner a los hombres en igualdad de fuerzas para luchar” (p. 537). Sobre esto último, Rodríguez rebate que Stuart Mill condenaba la intervención de la autoridad en la enseñanza literaria y profesional. Igualmente, discute sobre la situación de los pobres en un régimen de libertad, para lo que retoma argumentos provenientes de la economía política:

Creo que el sistema mas favorable para los ignorantes i los débiles es el formulado en aquella célebre frase de los fisiócratas: ¡Dejad Hacer! ¡*Dejad pasar!* Que no es decir a los Gobiernos: Cerrad los ojos, cruzaos de brazos i dejad que las injusticias se comentan i los derechos se atropellen; sino decidles: Dejad que los hombres administren sus bienes, atiendan a sus negocios i cambien sus mercancías i sus servicios como mejor les plazca (p. 539).

Para Blest Gana, sin embargo, la intervención del Estado no atentaba contra la libertad individual, entendida ésta como la idea de que cada cual fuera el mejor juez para sus propios intereses. Es por eso que, discutiendo con Rodríguez, inquiera con ironía: “¿Por qué no se aplica este raciocinio a todas las instituciones públicas? ¿Por qué no se deja que cada cual organice i costee su policía de seguridad; que cada cual haga sus caminos, construya sus ferrocarriles?” (Cámara de Diputados, 1873: p. 304). A su juicio, el Estado, en tanto servicio público, representaba la voluntad de los ciudadanos, cumplía las leyes y satisfacía las necesidades generales de la sociedad; entonces, si la instrucción era un bien público y una necesidad nacional, él debía también ser docente.

Estas discusiones dejan en evidencia, por una parte, la tensión que provocaba la intervención del Estado en un terreno que supuestamente le pertenecía a los privados (planes y programas de estudio, políticas educativas, formación docente, recursos económicos y contenidos valóricos) y, por otra, cómo lentamente se empieza a asentar la idea de que la educación secundaria y superior, entendida en tanto bien de consumo privado, era un espacio reservado a una minoría y, por tanto, debía ser administrada y supervisada por la élite a la que esta minoría pertenecía.

Dentro de este contexto, otros elementos que se desprenden de estas discusiones son el derecho de los padres a decidir libremente cómo y dónde educar a sus hijos y la supuesta desidia que se les atribuía en esta materia. Para Rodríguez, bastaba para desestimar esto último con observar los debates suscitados en la prensa y en la Cámara y la fuerza con la que los particulares despreciaban las ventajas que ofrecían los establecimientos estatales, al matricular a sus hijos en entidades privadas que, además, eran costosas (Cámara de Diputados, 1873). Según él, el Estado, al intervenir, cooptaba la independencia de los padres, promoviendo sólo la ciencia oficial, lo que no favorecía el desarrollo autónomo y personal ni la responsabilidad individual. Como ya señalamos, para él, la libertad de enseñanza debía ser absoluta, dado que no era posible que coexistieran el Estado docente y una enseñanza particular y una fiscal a la vez. Se reafirma así el protagonismo de los progenitores, sin embargo, esta apología de la familia y del mundo privado se olvidaba de aquellos sin capacidad financiera para costear su educación o sin padres o adultos responsables en condiciones de cautelar su paso por el sistema educativo.

La subestimación del rol familiar, según la postura conservadora, también vulneraba el derecho de los padres a escoger el maestro más adecuado para enseñar a sus hijos. Para la bancada conservadora había que ser majadero en la defensa de este punto, pues la función primordial de la familia, y casi su única razón de ser, era educar a los hijos. Según Lira, despojarla “de ese derecho que no puede ser limitado por las leyes humanas, valdría tanto como suprimirla” (p. 447). Por lo que cualquier ley que aceptara el Estado docente sustraería un derecho inalienable a los padres.

Se añade además un componente religioso: para Fabres, “la enseñanza de los hijos ... es un cargo que Dios ha confiado a los padres de familia, i que no es lícito vulnerar ni restringir” (p. 467). Contraponen también la educación dada por los “tutores naturales de la infancia” a la otorgada por los funcionarios de la enseñanza. Estos últimos, a juicio de Lira, serían incapaces de modelar el carácter de la juventud, formar corazones nobles y fomentar las buenas virtudes, debido a que éstas sólo germinarían al abrigo en un hogar amparado por la libertad. La incapacidad de los funcionarios radicaría también en la forma en la que se entiende la enseñanza: como medio de sostenimiento, lo que sólo les obligaría a ilustrar a sus estudiantes: “nunca podrá, señor, una mano mercenaria reemplazar con ventaja a una mano dirigida por la previsora ternura del padre. El funcionario no ve en el alumno mas que el medio de ganar la subsistencia. El padre ve en el hijo una parte de sí mismo, el perpetuador de su nombre i algo parecido a una promesa de inmortalidad” (p. 447). Desde esta perspectiva, el Estado al inmiscuirse en la enseñanza, intervendría en una misión entendida como propia de la familia y en la que las mujeres cumplían un rol esencial, corrompiendo, en cierta medida, al sujeto de la instrucción. Frente a esto, se pregunta:

¿Con qué derecho el Estado arrebató a una madre de familia ese tesoro sin precio que se llama su hijo, ese tesoro que le cuesta tantos sacrificios i tantos desvelos para devolvérselo con un poco de ciencia; pero perdido talvez todo lo que había de frescura i de pureza en su alma; todo lo que había de honor i de virtud en su corazon; pureza i virtud que ella había querido inculcarle desde la cuna; cuando espiaba el momento de despertar de su alma para empaparla en su fe i alimentarla con sus esperanzas? (p. 448).

Desde esta perspectiva, el Estado docente al interferir, además de violar el derecho natural de los progenitores, quebrantaba el derecho de propiedad, entendido éste no sólo como la posesión material, sino también como trabajo físico e intelectual, *propiedad sagrada e inviolable*: “el Estado con el monopolio de sus títulos profesionales ... nos despoja de algo que nos pertenece, i empleando la fuerza para operar ese despojo, comete un abuso grave, escandaloso e injustificable” (p. 448). Por lo que, citando al francés Turgot, afirma que Dios hizo del trabajo la propiedad de todo hombre al darle necesidades.

El liberal Blest Gana proporciona una mirada distinta cuando afirma que el reproche que se le hace al proyecto es injusto, pues resguarda el derecho de la familia a decidir sobre la educación de sus hijos, al permitir que los padres puedan elegir la institución en la que se educarán y los libros que éstos podrán leer. Es más, no impone a los establecimientos privados ramos de enseñanza, sistema ni doctrina. “El que quiera quedar ignorante, lo arreglará con su conciencia; el padre que desdeñe la enseñanza oficial, tendrá el camino espedito para buscarla en donde quiera” (Cámara de Diputados, 1873: p. 305). En el caso de los niños pobres y/o huérfanos, tampoco se vulnerarían sus libertades individuales, ya que el Estado actuaría como padre protector a través de una educación gratuita.

Sin embargo, a juicio del mundo conservador, no sólo la libertad de los padres para criar a sus hijos se veía amenazada por el aparato estatal, también la libertad de enseñanza, la que debía convivir con el Estado docente mediante la posibilidad de que cualquier habitante del país pudiera abrir un establecimiento o dictar cursos y transmitir sus ideas, con independencia para adoptar planes de estudio y sistemas pedagógicos y convivencia de establecimientos fiscales y privados. Este último punto tuvo especial atención en la discusión, afirmándose que permitía con toda propiedad el cumplimiento de estas demandas, garantizando a cada entidad, así como a cada docente, el derecho de educar a sus estudiantes conforme a la manera, el tiempo y el sistema educativo que cada cual considerara pertinente. Para llevar a cabo esta idea de libertad, basada en una noción de “perfecta igualdad”, según lo señalado por los firmantes del informe del proyecto, no era necesario aceptar la libertad de profesiones, destruir la comprobación de estudios ni eximir al Estado de las potestades que le confería la Constitución, pues la Universidad jugaría un rol importante, siendo la encargada de examinar los conocimientos aprendidos en los colegios públicos y privados.

Como ya hemos visto, pese al amplio debate, los consensos establecidos en torno al proyecto de ley fueron precarios, prueba de ello es la intervención del diputado Fabres quien las emprende contra el texto señalando que comenzaba prometiendo la libertad de enseñanza y luego la negaba: “en la parte espositiva, la Comisión

reconoce el derecho incuestionable de todos los partidos, de todos los padres de familia, para educar a sus hijos de la manera que les dé la gana, ofrece la mas completa libertad, pero en la parte preceptiva nos dice todo lo contrario; establece la contradiccion mas manifiesta” (p. 458). Entre las promesas señaladas, se encontraban el respeto por la libertad de enseñanza, la protección del derecho de los padres de familia y de los particulares, el impedimento al régimen de monopolio, la posibilidad de que todos pudieran enseñar y aprender libremente y la promoción de los establecimientos fiscales y privados. Todas estas promesas se anulaban, subraya el diputado, cuando se establecía que el Estado debía comprobar los aprendizajes de los alumnos mediante exámenes realizados por profesores dependientes del sistema público.

No obstante, no bastaba con que el Estado permitiera abrir establecimientos de enseñanza o que no impusiera planes de estudio posibilitando la transmisión de ideas diversas, para Zorobel Rodríguez, debía cesar también de inmiscuirse mediante el sostenimiento de colegios y universidades, dejando la enseñanza al arbitrio exclusivo de los padres y el ejercicio profesional al escrutinio público. En este contexto, los establecimientos se podrían desarrollar bajo la lógica de la competencia, al igual que lo hacía el mercado: “la libertad de enseñar supone lucha, competencia i emulacion, como la libertad de comerciar supone lucha de los que especulan i comercian, i para que sea posible i justa i fecunda, es preciso alejar del campo a los privilegiados, que pueden herir, pero que son invulnerables” (Cámara de Diputados, 1873: p. 301). A su juicio, la única forma en que el Estado docente podía ser compatible con la libertad de enseñanza era convirtiéndose en empresario de colegios y sosteniéndolos con los recursos que generara de estas mismas instancias y no con los de todos los ciudadanos, pero como eso no era posible, debido a su incapacidad para lidiar con los privados *en condiciones de perfecta igualdad*, mientras existieran colegios fiscales habría instituciones favorecidas que harían imposible el mantenimiento de entidades plenamente libres.

Igualmente, el liberal Máximo Lira cuestiona la idea de libre y buena coexistencia entre establecimientos públicos y privados, dado que no se generaría una competencia justa. Para explicar

su planteamiento, establece una analogía entre la enseñanza y el comercio: “yo pregunto a la Cámara si concibe que al lado de una panadería fiscal donde se distribuirá el pan gratuitamente, podría la industria libre establecer i sostener otra panadería donde el consumidor debiera pagar por el pan su justo precio. ¿No sería verdaderamente una locura emprender un negocio bajo estas condiciones?” (p. 449). En este sentido, el hecho de que el Estado mantuviera colegios fiscales desincentivaría el desarrollo de los particulares, pues a los primeros se les dotaría de edificio, profesores, mobiliario y material de enseñanza, en cambio, los segundos no recibirían nada, de modo que, debiendo incurrir en todos los gastos sin contar con más recursos que los proporcionados por los pagos de los alumnos, para poder ser competitivos conservando su precio, tendrían que aumentar el cobro de las mensualidades o disminuir la calidad de la enseñanza. Asimismo, en relación con el argumento de que la libertad de enseñanza podía generar especulación y malas prácticas, afirma que este mal se solucionaba con las regulaciones de la misma lógica económica.

A pesar de lo recurrente de estos argumentos, hubo voces disidentes, como la del liberal Blest Gana, para quien si bien el proyecto privilegiaba la intervención del Estado, resguardaba al mismo tiempo la autonomía de cualquier habitante de la República para abrir establecimientos, enseñar distintas doctrinas y escoger textos de estudio. Para él, tenía una sola limitación: la comprobación de suficiencia, es decir, la exigencia de rendir un examen que justificara que los estudios habían sido realizados. Cabe señalar que, pese a que el aparato estatal no intervendría en temas relativos a los alumnos, sí lo haría, por medio del Consejo Universitario, en materia de higiene y seguridad. De esta manera, y a diferencia de conservadores como Rodríguez o Fabres, Blest Gana no ve conflicto ni enemistad entre establecimientos fiscales y particulares.

Para el conservador por Santiago Abdón Cifuentes, en cambio, el proyecto era anti-republicano, anti-democrático y “valientemente infractor de nuestra Constitución” (p. 530)⁴⁰, ya que otorgaba a la

40 El artículo N.º 154 era claro en señalar que la dirección de la enseñanza era una atribución privativa del Gobierno.

Universidad un poder inmenso e irresponsable en cuanto a la dirección y organización de los establecimientos, las profesiones, los exámenes y los grados universitarios, transformándola en un cuarto poder público, con el consiguiente efecto de convertirla en la única dueña del porvenir no sólo científico y literario, sino también social y político del país. Refiriéndose a este mismo punto, Fabres cita el informe: “la Universidad debe organizarse como una corporación *independiente* con atribuciones propias, con una esfera de acción que le pertenezca, sin temor de las influencias de autoridades estrañas ... Adoptado el plan que se propone, la Universidad podrá cumplir su misión desembarazadamente i con el pleno goce de una autoridad derivada de la misma ley” (p. 461). De esta forma, amparada por la legislación, a su modo de ver, se convertiría en un poder equivalente al Judicial, el Ejecutivo o la misma Cámara, pero con la facultad de resolver sin que nadie pudiera modificar dichas resoluciones y sin la obligación de aquellos de rendir cuentas ante la opinión pública.

Cifuentes observa un problema adicional: la acción del Gobierno quedaba anulada por el estamento universitario, al entregarle por completo la dirección de la enseñanza secundaria y superior a este último. Lo mismo opina su correligionario Zorobel Rodríguez, para quien la ley general aseguraba a todos los chilenos la libertad de enseñanza, sin embargo, la legislación especial la negaba. Desde su interpretación, los que abogaban por la intervención del Estado veían en él un protector y guía de la instrucción, sin embargo, en vez de proteger, dominaba y, en vez de guiar, obstaculizaba, por lo que sentenció, “fuiste libre para estudiar, dice al alumno; pero no podrás seguir adelante sin que yo vea si sabes o nó; si lo que aprendiste es lo que yo enseñé; si los maestros, i los libros, i las ideas que has adquirido caben en el modelo de mis maestros, de mis libros i de mis ideas” (Cámara de Diputados, 1873: p. 360).

Otro tema resistido por los conservadores tuvo relación con la autonomía de las profesiones. Ventura Blanco critica explícitamente el artículo 28 del texto, en el que se establecía que el ejercicio de profesiones científicas necesitaba del grado otorgado por las facultades de la Universidad, lo que, a su juicio, negaba categóricamente el “derecho de todos para obrar en sus propios

negocios con absoluta independencia, sin atender a otras razones que a la propia voluntad” (p. 363). Reiterando una idea economicista de la enseñanza (anclada en una visión que la concebía como bien de consumo), afirma que el Estado, al atribuirse el derecho de extender diplomas de competencia, sólo impediría el libre desarrollo de las profesiones científicas y literarias. Un cuestionamiento que surge de esta argumentación es la posibilidad de un ejercicio profesional deficiente, sin embargo, para Máximo Lira, esto no conduciría a la proliferación de charlatanes, dado que los participantes se regularían en función de la dinámica económica, el sentido común y la desconfianza del público.

Para Fabres, quien rechaza lo que denomina los extremos de todo sistema de enseñanza (el monopolio y la libertad absoluta), con esta iniciativa se amenazaban también los derechos de los católicos y se transgredían las conciencias de los feligreses, dada la *reconocida hostilidad* contra el catolicismo que se observaba en el descarte que se hacía de la facultad de teología, debido a que, para los miembros de la comisión, los estudios religiosos no se consideraban necesarios. Al examinar el proyecto, identifica tres defectos mayores: primero, coincide con otros miembros de su partido en que es injusto y atenta contra la libertad de enseñanza al limitar el derecho de los padres; segundo, retrocede hacia el monopolio del Estado; y, tercero, somete los colegios particulares a los del Estado, por lo que, para él, al igual que para Cifuentes, la iniciativa legislativa sería anti-constitucional.

Como se desprende de esta discusión, para la mayoría conservadora el proyecto de ley atentaba directamente contra la libertad de enseñanza, tal como ellos la entendían. Sin embargo, las objeciones no emanaron sólo de esta bancada, el liberal Máximo Lira también lo atacó, aludiendo a su experiencia personal como alumno, época en la que fue víctima de las inequidades del sistema educacional “antiguo”, el que con el nuevo proyecto, según su impresión, se buscaba resucitar en la figura del Estado docente. Las razones de su aversión se encontraban en la hostilidad que demostraba dicho proyecto hacia todo tipo de libertad, el monopolio que, a su juicio, establecía el Estado en esta materia y el tutelaje que ejercía sobre los estudiantes hasta más allá de su mayoría de edad, otorgándoles títulos profesionales. Compartía, igualmente, la visión de Ventura

Blanco y Rodríguez, al cuestionar que la ley garantizaba una “curiosa libertad”, la que quedaba cooptada por la comprobación de suficiencia a la que aludía Blest Gana.

A pesar de todos los inconvenientes y de la mutilación de la idea original, la ley se promulga el 9 de enero de 1879, consagrándose en el primer artículo el alcance que tendrá:

Con fondos nacionales se sostendrán establecimientos de enseñanza destinados:

1° A la instrucción secundaria: habrá a lo menos un establecimiento en cada provincia;

2° A la instrucción especial, teórica y práctica que prepara al desempeño de cargos públicos y para los trabajos y empresas de las industrias en general;

3° A la instrucción superior que requiere el ejercicio de las profesiones científicas y literarias;

4° A la instrucción científica y literaria superior general en todos sus ramos y al cultivo y adelantamiento de las ciencias, letras y artes (Universidad de Chile, 1886).

En dicho texto se enuncian, además, principios esenciales que habían sido discutidos y que marcarán hasta el presente parte de las controversias generadas en torno a la educación pública, es el caso del artículo segundo, en el que se señalaba expresamente que la instrucción secundaria y superior sería gratuita y financiada por el Estado.

Los años posteriores serán tiempos cruzados por otros temas que coparán la agenda, como la Guerra del Pacífico, la reforma alemana y el nuevo escenario político y económico que vive el país en las postrimerías del siglo XIX. Sin embargo, a casi diez años de la puesta en vigencia de esta ley, podemos vislumbrar que las mismas disputas siguen estando presentes. Es así como en 1888, con motivo de la medida del Consejo de Instrucción Pública que prohibía el funcionamiento de comisiones examinadoras en los colegios particulares, se pone en discusión nuevamente la intervención del Estado y la libertad de enseñanza, la que como ya señalamos se encontraba garantizada por la Constitución. El reclamo del diputado conservador Carlos Walker Martínez permite entender claramente el tema en discusión: “De hoy mas el Instituto Nacional será el único

lugar a donde pueden los jóvenes acreditar su competencia escolar, lo cual significa la tiranía del Estado impuesta material i moralmente, de una manera absoluta, sobre la educación de las familias” (Cámara de Diputados, 1888: p. 116). Dicha tiranía, a su juicio, constituía un atropello a la libertad de enseñanza, transformando al ministro del ramo en el verdugo de la educación privada. Se pregunta, por tanto, si la decisión se basó realmente en alguna idea de libertad y de ilustración o, simplemente, se trató de una estrategia para mejorar los establecimientos fiscales, imponer planes de estudio y silenciar la conciencia de maestros y alumnos. Todos estos argumentos, que según el conservador, se estarían dando en un contexto de efervescencia educativa (se abrían escuelas, se publicaban libros y se realizaban investigaciones científicas tanto en la capital como en las provincias), darían cuenta de la adoración que manifestaba la bancada liberal y el Ministro de Instrucción Pública por el Dios Estado y su monopolio.

El Ministro del ramo, Federico Puga Borne, da respuesta a lo señalado por Walker, citando el artículo N.º 41 de la Ley de Instrucción, el que establecía, en primer lugar, la injerencia del Consejo de Instrucción Pública en las comisiones relativas a exámenes conducentes a la obtención de un título universitario, “de manera que es una condición que el Estado impone a los que quieran obtener de él una concesión” (p. 118). En segundo lugar, señala que dichas comisiones funcionarían en un lugar público y que los alumnos del sistema fiscal y particular debían rendir exámenes de manera simultánea. De este modo, afirma que la ley no se oponía a que estas evaluaciones se realizaran en establecimientos privados, sino que establecía que se tomaran conjuntamente en el mismo momento y lugar y que, frente a estos requisitos, lo que procedía era que se rindieran en las instalaciones públicas. Igualmente, cita el reglamento de exámenes de 1881 para afirmar que el Consejo Superior de Instrucción pública podía permitir que las comisiones funcionaran en liceos particulares, pero, para ello, se debía cumplir con una serie de requisitos y ofrecer “garantías de seriedad”. No obstante, la decisión quedaba sometida a la votación del Consejo.

A juicio del ministro, el problema no radicaba sólo en resolver en qué lugar se tomarían los exámenes, sino más bien apuntaba a terminar

con una práctica instalada en el sistema educativo chileno: “es una reacción contra otra reacción, contra la reacción iniciada hace quince años, cuando por lograr la libertad de enseñanza se creó la libertad de exámenes, que yo califico de comercio de exámenes” (p. 119). En tal sentido, la medida, que por lo demás estaba dentro de las facultades que se le conferían al organismo, sólo estaba encaminada a dar cumplimiento a la ley y al desarrollo de la instrucción general. Tras esta explicación, reafirma que lo que se atacaba era “la libertad de obtener certificado de ciencia no poseyéndola. [Crítica a los conservadores, empeñados en mantener] los sentimientos, las ideas, las instituciones, las tradiciones antiguas, del antiguo régimen, basadas sobre el principio de predominio de la autoridad social, que para ellos es el orden, sobre el principio liberal, que reivindica los derechos individuales” (p. 120). Pone en entredicho también la visión de Walker Martínez, el que, a su juicio, buscaba la muerte del aparato estatal o, quizás, la supresión del presupuesto de instrucción pública para que el ministerio quedara conformado sólo por la sección de Culto y el Estado abandonara “un deber que le corresponde ejercitar dentro de los límites señalados a la lejitima acción del poder público” (p. 121). Es más, agrega que fueron los conservadores quienes, en 1833, promulgaron la Constitución y le otorgaron, en sus artículos 144 y 145, injerencia en materia educacional. Así, y en sintonía con lo señalado en la carta fundamental, afirma que es indispensable fortalecer su acción en el ámbito de la enseñanza pública, entendiendo por Estado no el poder del Presidente de la República, sino el conjunto de poderes que lo constituyen.

Igualmente, aclara su definición de libertad de enseñanza, la que, de ninguna forma estaría siendo transgredida: “existe en Chile mas amplia que en ningun otro país, desde que cualquiera puede abrir aquí una escuela o colejo i levantar libremente cátedra para enseñar sus ideas, la ciencia o arte que quiera, por los testos i de la manera que quiera, sin que haya lei que se lo prohíba” (p. 121). Dicha libertad no significaba entonces que el Estado no interviniera, sino más bien la convivencia de la educación pública y privada, ya que “entregada ésta a la acción exclusiva de los particulares, llevaría seguramente una existencia precaria i miserable” (p. 122). Para el secretario, dicha libertad llegaba a tal punto que en los

establecimientos particulares que recibían subvenciones fiscales se enseñaban doctrinas contrarias al mismo Estado que los financiaba.

Al analizar estas discusiones, salta a la vista que no hubo una definición común sobre la libertad de enseñanza, sino más bien distintas formas de entenderla en función del contexto de cada sujeto. Para los más conservadores, sólo se restringía a la educación católica; para algunos radicales, se asociaba a la posibilidad de elegir cátedra y enseñar ideas propias; para otros radicales, incluía también la intervención del Estado.

En 1875, en la sesión 32.^a extraordinaria de la Cámara de Diputados, en el marco de la discusión del presupuesto de instrucción pública, se generó un intenso debate entre ideas laicas y religiosas—específicamente referido a la enseñanza de las ciencias versus la enseñanza de la doctrina cristiana— que grafica esta diversidad de definiciones y el choque que se produce entre las opiniones de conservadores y liberales. Para el conservador Fabres la participación del Estado sólo podía tolerarse, por una parte, si se proporcionaba enseñanza católica siguiendo los principios de la doctrina cristiana y, por otra, si existía libertad de enseñanza. Según él, los liceos estatales se encontraban en una situación nefasta por lo que no se les debía entregar recursos. Al respecto señala: “el estado de desorden i de desmoralización a que llegó el Instituto fué tal, que tuvimos que presenciar dos escandalosos motines en el espacio de mui poco tiempo, llevando su audacia los alumnos rebeldes hasta el punto de ir a atacar al Ministro de Instrucción Pública en su misma casa” (Cámara de Diputados, 1875: p. 605). Por lo que sugiere a los diputados católicos no aprobar la partida del presupuesto, pues esto era causado, a su juicio, por las malas enseñanzas, viles hábitos y textos de estudio refractarios al catolicismo. Sobre estos últimos se extiende, señalando que su contenido era contrario a la doctrina católica, la que por ser la religión del Estado y de gran parte de sus habitantes debía constituir la base de la educación chilena, siendo amparada y promovida por el Gobierno. Sin embargo, no se trataba sólo de la distancia que se establecía con las doctrinas cristianas, sino también de las teorías que se enseñaban. Refiriéndose explícitamente a las lecturas sobre Voltaire y Darwin, señala que las ideas del filósofo eran absolutamente contrarias a lo establecido

por la Santa Sede, la recta razón y lo que él consideraba la verdad científica. Pero, a su juicio, lo más escandaloso era la existencia de libros de enseñanza, aprobados por la Universidad, que divulgaban ideas evolucionistas entre los estudiantes, incompatibles con el creacionismo. El diputado radical Manuel Antonio Matta, le responde: “es lícito preocuparse de no descender de un mono; pero es mas justo que los lejisladores no descendan hasta ellos, sino que se eleven i no hagan lo de ciertos seres vivientes que ladran cuando ven sombras, i no se coloquen al nivel de aquellos individuos que, si tienen derecho de existir, no pueden sin embargo, servirnos de modelo” (p. 607).

Fabres promueve un sistema educativo y una sociedad articulados según los preceptos de la iglesia católica, por lo que cualquier otro principio le parece pernicioso, subversivo y perturbador del orden público y moral. La única solución es la libertad de enseñanza, sólo así podían coexistir los liceos fiscales y la iniciativa privada. Sin embargo, Matta lo contradice, argumentando que, como no la entiende, la restringe sólo a los valores cristianos: “no es la doctrina, no es el dogma, no es la secta, no es el sistema filosófico lo que constituye la moralidad del pueblo. Sócrates no era cristiano, i la inmensa mayoría de los grandes hombres a los que cada pueblo debe sus adelantos i su cultura, no han sido católicos, i sin embargo nadie podría negarles el título de hombres honrados” (p. 607). Responde también a Enrique Tocornal, quien había señalado que el Papa Pío IX acababa de felicitar a Monseñor Dupauloup por su defensa a la libertad de enseñanza. Al respecto señala que ese reconocimiento es la prueba de la falta de conocimiento del Pontífice en asuntos políticos. Igualmente, entrega su propia definición: consiste en la autonomía de los sujetos para elegir la cátedra de interés, enseñar las ideas que han aprendido y transmitir a los otros lo que creen que es verdadero. Cuestiona también la reacción conservadora, inquiriendo que su actitud hacia las ideas contrarias no demostraría respeto por la libertad de enseñanza. Por su parte, el liberal Camilo Cobo diferencia dos formas en las que el Estado puede intervenir: ejecución exclusiva de la enseñanza y participación fiscal permitiendo que otros enseñen libremente, opción que él defiende.

Para finalizar, valga detenerse nuevamente en la alocución de Zorobel Rodríguez, la que grafica claramente la posición conservadora en relación con la intervención del Estado en educación secundaria y universitaria: se trataría de una “mala inversión de los caudales públicos, un ataque a la libertad individual i un perjuicio para el país” (p. 609). Por lo que, a su juicio, resultaba más provechoso tirar a la basura los fondos que se gastaban en liceos de provincia o en el resistido Instituto Nacional. Como vemos, no sólo las definiciones y las opiniones sobre su alcance son múltiples, sino que, además, muchos de los argumentos planteados siguen estando presentes y en pugna hasta el día de hoy.

Ahora bien, además de las inflamadas discusiones en torno a la libertad de enseñanza y a quién debía ejercer el liderazgo de la educación secundaria y superior, otro motivo de controversia que aparece por estos años, como veremos a continuación, fue la participación de las mujeres en el modelo educativo y la definición acerca de los responsables de su formación.

2. EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMENINA: ¿QUIÉN SE HACE CARGO?

Una de las primeras propuestas estatales de la década de 1870 referida a la educación de las mujeres se originó en la iniciativa del diputado liberal por Talca, Miguel Luis Amunátegui, quien en 1874, en el marco de la discusión del presupuesto de Instrucción Pública para los liceos provinciales y las escuelas normales (17.^a sesión extraordinaria), propuso subvencionar, por medio de una nueva partida de 10.000 pesos, algunos colegios femeninos. Esta idea, que trajo también consigo una larga querrela sobre la libertad para enseñar, el Estado y los privados, se fundó, por una parte, en el bajo nivel que observaba en relación con la educación masculina –a pesar de que daba fe de la existencia de liceos medianamente organizados, regidos por directoras muy competentes– y, por otra, en la necesidad de que la autoridad pública interviniera para que la educación de las mujeres saliera de la postración y del atraso en los que se encontraba. Al respecto señala: “los señores Diputados

saben i están persuadidos de la importancia que tiene la instrucción de las mujeres. Es necesario ya no hablar tanto sobre este particular i hacer algo” (Cámara de Diputados, 1874: p. 267). Para modificar esta situación, y basado en la experiencia del Reino Unido, además de entregar subvenciones a los liceos existentes en Santiago, Valparaíso y otras ciudades, proponía intervenir los exámenes, adoptar un plan de estudios común elaborado por la Universidad y, en menor rango de importancia, completar un cierto número de becas para garantizar el acceso a las jóvenes más modestas.

Mirando, entonces, el referente inglés, plantea la necesidad de un régimen en los liceos: “me hago un deber en declarar que esta absoluta falta de sistema, de orden, de algún plan en los estudios, no es por culpa de las directoras, sino porque éstas se hallan sometidas al capricho de las madres de familia” (p. 611). Según el político, se podía terminar con esa injerencia caprichosa si el Estado participaba mediante subvenciones que auxiliaran el quehacer de los cuadros directivos. Critica igualmente el plan de estudios de los liceos, el que, a su juicio, era insuficiente para entregar una educación de calidad, debido a la lógica que seguían y a los ramos que se impartían, en los que predominaba dibujo, música, baile, francés y teneduría de libros, antes que gramática castellana o aritmética.

Esta propuesta tuvo respuesta inmediata desde la bancada conservadora, representada por el secretario de la Cámara Ventura Blanco Viel, para quien la intervención estatal —al dispensar los diplomas y determinar por medio del Consejo Superior de la Universidad la forma, dirección, métodos y planes de estudio— excluía la iniciativa individual (a su modo de ver, la más fecunda) y arrebatava la autonomía a los establecimientos de mujeres, como había sucedido antes con los de hombres. Debido a esto, se opone tenazmente a cualquier medida que la limite.

A su juicio, la educación femenina se encontraba perfectamente organizada, por lo que modificarla sólo podía acarrear pésimos resultados, convirtiendo buenos colegios en malos. Le pregunta a Amunátegui si el Estado les habría proporcionado realmente educación de mejor calidad y más ajustada a las exigencias del país, a lo que él mismo responde: “Nó señor, habria podido talvez formar a lo

sumo cierto número de literatas, pero ni a una sola mujer sólidamente instruida, virtuosa i concedora de su misión i de sus deberes, como las que actualmente vemos figurar en nuestra sociedad” (Cámara de Diputados, 1874: p. 268). El liberal lo contradice señalando que había un desequilibrio evidente, pues la enseñanza masculina era muy superior a la femenina precisamente porque dependía del Estado. Para él era incuestionable que las mujeres debían instruirse y, conforme a que Chile era uno de los países sudamericanos de vanguardia en materia educativa, se debían establecer iguales procedimientos para ambos sexos. Defiende su idea señalando que las subvenciones permitirían, por una parte, organizar los planes de estudio con “conocimientos sólidos y no fútiles” y, por otra, otorgar becas a alumnas menesterosas, pero destacadas. Sobre esto último aclara: “creo que los directores de colejos aceptarán sin dificultad ese beneficio para ciertas personas; pero no creo que sean una cosa esencial. Para evitar todo inconveniente se podrían adoptar ciertas precauciones; se podría hacer que no fuesen una cosa de favor, sino exigirse ciertas condiciones, como se hace con las becas para hombres” (p. 268). Para Blanco, estas subvenciones sólo irían a parar a los colegios *mendicantes de alumnos i de protecciones*, cuyo funcionamiento no se debía fomentar, pues los “mejores” ya tenían rentas suficientes, debido a que contaban tanto con el prestigio social como con el número de alumnas necesarias para llenar sus aulas, provenientes todas ellas de los sectores más acomodados. Sus declaraciones refuerzan el carácter elitista que será criticado en medio del proceso de expansión de los liceos de niñas.

Desde una mirada más progresista, el diputado radical por Copiapó, Manuel Antonio Matta, apoya la iniciativa de Amunátegui, fruto de lo que para él expresaba un buen deseo, pero aclara que más que subvencionar la instrucción secundaria femenina porque se encontraba en una situación estacionaria, el Estado debía organizarla de la misma forma que lo había hecho con los liceos para hombres. Es menester precisar que para Amunátegui lo señalado por Matta constituía una idea oportuna y conveniente, sin embargo, demasiado costosa, razón por la que había elegido iniciar con el sistema de subvenciones y no reorganizarla de manera inmediata.

José Bernardo Lira, diputado por Caupolicán, señala que, a pesar de haber firmado el informe sobre el financiamiento de la instrucción pública y de compartir con Amunátegui la opinión de facilitar el desarrollo de la educación femenina, se oponía a su propuesta, pues consideraba que podía tener un efecto negativo en el presupuesto. No creía conveniente invertir antes de estudiarla, por una parte, porque el liberal no habría explicitado las condiciones y la cantidad de colegios que serían subvencionados y, por otra, porque el subsidio a los liceos de provincia sólo aumentaría el monopolio del Estado. Pese a que había finalizado la discusión, al tratarse la partida 11, referente a la Escuela Normal de Preceptores, el diputado por Coquimbo, Pedro Videla, volvió sobre este asunto con una singular declaración: la educación femenina sólo progresaría mejorando la educación de las preceptoras y eliminando la participación masculina, por lo que se debía aumentar “su número paulatinamente ... disminuyendo en la misma proporción el de preceptores hasta suprimirlos enteramente, a fin de que todas las escuelas estén rejidas por mujeres” (p. 269). Esta aseveración reafirma la representación social de que las mujeres, en función de su género más que de sus habilidades profesionales, eran las más aptas para ejercer la docencia.

Finalmente la indicación de Amunátegui fue aprobada por diecisiete votos contra catorce, sin embargo, al año siguiente, al discutirse nuevamente el presupuesto queda en evidencia, en la sesión 32.^a extraordinaria del 5 de diciembre de 1875, que la partida N.º 11 referente al fomento de los establecimientos de mujeres que aceptaran la intervención del Estado nunca se utilizó. El propio Ministro da cuenta de esto: “el Gobierno, con el propósito de cumplir los deseos manifestados por la Cámara, dio algunos pasos, pero encontró dificultades mui serias en la aplicación de la medida acordada i no fue posible hacer la distribución de la partida; de manera que no se invirtió un solo centavo” (Cámara de Diputados, 1875: p. 610). Con el ánimo de economizar y pensando en que los problemas persistirían, el Gobierno desistió del gasto, pero el Senado lo restableció para el año siguiente en atención a la posibilidad de remontar los problemas o de que algunas directoras de liceos realizaran solicitudes razonables.

Para los conservadores esta era la prueba viviente de lo inconducente de la medida. Ventura Blanco les recuerda incluso que un año antes él vaticinó que dicha ayuda no sería solicitada por los establecimientos que gozaban de la confianza del público, sino por los menesterosos: “los hechos han venido a confirmar la seguridad con que entonces combatí la partida, i a manifestar que es inútil e imposible trastornar el orden natural i vencer ciertas convicciones que hai en nuestro país” (Cámara de Diputados, 1874: p. 611).

Paralelamente, Zorobel Rodríguez, volviendo también sobre los argumentos esbozados cuando se discutió la partida el año anterior y partidario, como ya lo señalamos, de dejar la educación a la libre competencia (para que los fuertes y organizados sobrevivieran y los débiles desaparecieran), añade que aprobar dicha partida permitía al Gobierno, por una parte, disponer de una suma de dinero que, tras no gastarla en lo encomendado, podría invertir a su antojo y, por otra, ampliar su monopolio a la educación femenina. La réplica de Amunátegui respecto de quiénes solicitarían los recursos no se hizo esperar, asegurando que también los mejor calificados responderían positivamente a un ofrecimiento ministerial de subvención fiscal. Blanco, manifestando su incompreensión ante la terquedad del liberal, realiza una crítica del mismo tenor, rebatiendo, además, al igual que Rodríguez, el referente inglés citado por Amunátegui y aludiendo al sistema estadounidense que no subvencionaba ningún tipo de liceos y que había transformado en “dogma político el principio de la mas amplia i absoluta libertad de enseñanza. Allí la mujer adquiriera no solo la instruccion suficiente para los usos diarios de la vida, sino también para el desempeño de profesiones científicas i literarias” (p. 611). Por su parte, para Rodríguez, la interpretación del caso británico era inexacta, pues en ese país los recursos no quedaban en manos del Gobierno, sino de una sociedad que socorría a las escuelas, sin imponerles condiciones ni jurisdicción. En el caso de las universidades, la mayoría se mantenía autónomamente y con sus propias arcas. Amunátegui rebate señalando que, en el caso de Estados Unidos, las escuelas eran mixtas, primarias y secundarias a la vez y que todos debían contribuir a su financiamiento.

Blanco insiste sobre otra razón ya mencionada para no permitir la intervención del Estado: éste, al determinar los planes de estudio,

estaría atentando contra el derecho natural e incuestionable de los padres de familia a guiar la educación de sus hijas. Para Rodríguez, este derecho, que provenía de Dios, no podía ser determinado por la ley. Amunátegui rebate el argumento, visibilizando la incompetencia de los progenitores para educar a sus hijos, debido a que carecían de toda pedagogía: “Si los padres i las madres fueran suficientemente ilustrados i tuvieran los conocimientos técnicos que son necesarios, no habria inconveniente en que dirijieran la educacion científica de sus hijos” (p. 613).

Otro argumento que se puso sobre la mesa fue el actuar del Estado en los liceos masculinos. Rodríguez critica la mala preparación que recibían los jóvenes después de más de 8 años de estudios, pues no aprendían nada que les sirviera para la vida: “salen incapaces de cultivar un campo o de trabajar en las fábricas, i sin idea ninguna sobre administracion pública ... ¿son estas ideas las que se quiere imponer a las mujeres?” (p. 612). En esta misma línea, Enrique Tocornal, también conservador, manifiesta el retroceso en el estudio de los ramos científicos, debido a que el plan, de carácter humanista, otorgaba poca importancia a las carreras profesionales. Amunátegui replica exhibiendo el prestigio de los liceos de hombres a nivel latinoamericano: “a este rincon del mundo que se llama Chile vienen a educarse niños de Venezuela, del Ecuador, del Perú, de la República Argentina, del Uruguay. Yo no conozco chilenos que hagan otro tanto con sus hijos, eso es, que los manden a estudiar al Perú o a cualquiera otro país sud-americano” (p. 613). Para Tocornal, sin embargo, la cultura de las chilenas era superior a la de los hombres, lo que daba cuenta de la buena educación proporcionada por esta clase de establecimientos: “las señoritas educadas en nuestros colejos escriben correctamente, hablan frances e ingles i conocen los principales ramos de la enseñanza secundaria. Para esto no han necesitado la intervencion del Gobierno ni de someterse a tal o cual plan de estudio” (p. 614). Al referirse a la rendición de exámenes, expone su temor ante el desarrollo de un nuevo poder: el del profesorado, el único con el privilegio de otorgar “patentes de capacidad”.

Igualmente, Blanco ejemplifica con casos de liceos religiosos, en tanto iniciativas particulares, para dar cuenta de la buena educación

que proporcionaban. Fabres, por su parte, manifiesta abiertamente su posición en contra del monopolio de la enseñanza por parte del Estado. Es más, afirma que él, al igual que la mayoría de las familias, como padre, prefiere los establecimientos que privilegian la enseñanza católica, a pesar de las carencias pedagógicas que pudiesen presentar, pues “es rara la joven que sale de estos establecimientos sin tener los conocimientos necesarios para vivir en sociedad” (p. 615). Igualmente, Enrique Cood, diputado por Vichuquén, insiste sobre la importancia que tenía la instrucción católica en nuestro país, de modo que debía entenderse como injustificada la desconfianza de que la implementación de un régimen común la excluyera, por lo que vota a favor de este gasto, según él, pequeño, pero de gran utilidad para las mujeres, pues suspenderlo significaba no entender lo beneficioso de estimular la educación secundaria femenina.

Después de esta larga discusión, el Ministro de Instrucción Pública explica que para el Gobierno era importante fomentar la educación de las jóvenes, por lo que, a pesar de la aparente desidia, la supresión se habría debido a cuestiones económicas, no a la falta de interés de los liceos, algunos de los cuales impartían buena enseñanza. Por el contrario, se habían presentado muchas solicitudes de diferentes lugares, lo que habría dificultado la distribución de los dineros. Manifiesta, además, explícitamente estar a favor de la iniciativa de Amunátegui pues “así como el Estado costea la instrucción secundaria de los hombres en los liceos, debiera también lo menos ayudar para que las mujeres reciban una instrucción superior a la que actualmente reciben” (p. 616). Por último, remarca que muy pocas podían acceder a estos privilegios, dado su origen social y las elevadas pensiones que se les exigía. Al votarse nuevamente la partida, ésta se aprueba con diecinueve votos a favor y diez en contra.

De esta forma, el Estado comienza a tener cada vez mayor participación en los liceos privados femeninos, para lo que se establecen ciertos criterios. Es así como en 1882, al discutirse la partida 15 relacionada con la subvención para estos establecimientos, el diputado liberal por Valparaíso, Justo Arteaga Alemparte, propuso otorgar recursos al Liceo de Isabel Le Brun, por su relevancia para la formación de las

jóvenes que acogía. Esta institución no había sido considerada con financiamiento, a su juicio, injustificadamente, pues contaba con cursos de Humanidades igual que el Instituto Nacional y con una *digna y competente directora* que había llevado a sus estudiantes a rendir exámenes al mismo Instituto, los que habían sido obtenidos de manera brillante⁴¹. A su juicio, la partida no se había distribuido de manera beneficiosa ni equitativa, ayudando a establecimientos que no correspondían propiamente a liceos de instrucción secundaria para señoritas, como los de San Felipe y Chillán que, bajo ese nombre, sólo proporcionaban enseñanza primaria.

El Ministro de Instrucción Pública, José Eugenio Vergara, al justificar por qué se había negado el auxilio económico al Liceo de Isabel Le Brun, señala que la solicitud y los antecedentes hechos llegar por la directora no daban cuenta del plan humanista del liceo, pues las materias no correspondían a cursos completos de Humanidades (historia sagrada, catecismo, aritmética, gramática castellana y geografía, entre otros) y el hecho de que las estudiantes demostraran valor suficiente para rendir exámenes ante comisiones universitarias tampoco constituía una razón de mérito. Por último, añade que el liceo había logrado buena vida sin tener que acudir a subvenciones estatales.

En la sesión siguiente, Alemparte rebate lo señalado por el ministro, al presentar un informe suscrito por el secretario general de la Universidad, Miguel Luis Amunátegui, documento que comprobaba que las estudiantes no sólo rendían exámenes de catecismo e historia sagrada, también de historia romana, geografía, aritmética, gramática castellana, historia antigua, francés, álgebra y química. Agrega, además, que existía una indicación de la Cámara de Diputados destinada a resguardar este liceo, el que, a la luz de los hechos, no estaría siendo protegido, quedando esa voluntad “dentro de los cajones del escritorio del señor Ministro” (Cámara de Diputados, 1874: p. 561).

41 De 351 alumnas que habían rendido exámenes, 71 pupilas los habían pasado en la universidad y una había obtenido el título de bachiller.

No obstante, si bien para el diputado liberal la distribución de subvenciones dependía del Ministro Vergara, añade otras razones para no favorecer a este establecimiento: primero, el texto de la ley no obligaba a destinar apoyo económico a determinados liceos de niñas, por lo que la distribución de la partida quedaba a *la prudencia* del Presidente de la República; y, segundo, la distribución había considerado la cantidad de liceos de niñas existentes en las provincias, con el propósito de promover la educación femenina en aquellas zonas donde había pocos establecimientos de esa naturaleza. Este era el caso de San Felipe (cuya directora era muy competente), Chillán (con un liceo ampliamente aceptado por la comunidad y con una regenta contratada para tal efecto en Europa) y Valparaíso (fundado por vecinos y padres de familia). Considerando lo anterior, Santiago tenía suficientes liceos de niñas, que satisfacían la demanda local, por lo que se “creyó conveniente dejar las cosas como estaban, entregadas a la libre competencia de la iniciativa individual” (p. 561). Es así que, en la sesión siguiente, se vota en contra del subsidio para este liceo.

Cuando se analizan las razones argumentadas y el decreto supremo que, con fecha 3 de noviembre de 1881, había rechazado la petición de doña Isabel, se entiende que, según la administración de turno, al darle curso, se dejaría abierta la puerta para un subterfugio que más “que ensanchar la esfera de conocimientos de la mujer i habilitarla para el ejercicio de una carrera profesional ... [le permitiría a los liceos] vivir a merced del Erario Nacional” (p. 562). Dicho lo anterior, el ministro no desestima otorgarle subvención en los años venideros, si cumple con los requisitos solicitados, entre los que destacaba la ampliación del plan de estudios con un curso completo de Humanidades. Vale hacer notar que durante esta discusión, el diputado por Talca Ricardo Letelier expuso una idea que ya había sido expresada en otras sesiones y que encarna la valoración atribuida, por una parte importante de la clase política y de la opinión pública, a la enseñanza femenina secundaria y superior: no había una relación evidente entre la educación y el mejoramiento personal de las mujeres. Al respecto señala: “no creo que, en el grado de progreso i civilización a que hemos llegado, estemos en situación de dar a las niñas una instrucción igual a la que reciben los





Alumnas en el patio del Liceo N.º 1 de Niñas de Santiago, 1940. Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.

hombres; porque me parece que si las niñas llegaran a tener títulos profesionales, no avanzarían gran cosa en su situación” (p. 565).

Como podemos observar, los diputados, además de proponer establecimientos femeninos para la subvención estatal, ejercieron un rol fiscalizador en la asignación de auxilios económicos, solicitando, por ejemplo, la nómina de los liceos favorecidos, los montos otorgados y los antecedentes que posibilitaban dichas subvenciones, por lo que su injerencia en el destino de estos establecimientos fue significativa. Sin embargo, a pesar de las disputas en las que se enfrascaron y de las posiciones contrapuestas que frenaron en gran medida el progreso de la educación femenina, los liceos de niñas comienzan lentamente a transformarse en un espacio de acogida para muchas jóvenes de los sectores urbanos, pertenecientes a los estratos medios y acomodados del país.

CAPÍTULO III

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMENINA: ENTRE LA INDIFERENCIA Y LA PRECARIEDAD

El proceso de puesta en marcha y desarrollo de la instrucción secundaria femenina se caracterizará por un sinnúmero de dificultades (entre las que destacan: falta de recursos y locales adecuados; obstáculos a la transformación de liceos particulares en fiscales y a la creación de nuevos establecimientos; problemas administrativos y de funcionamiento; planes y programas de estudio desiguales; y metodologías inadecuadas) y por la lentitud de las decisiones llevadas a cabo, marcadas por las ideologías enfrentadas, la diversidad de fines de la iniciativa particular y la participación vacilante del Estado. Esto redundará en que en los primeros años, las acciones tendientes a fortalecer la educación pública serán escasas y de poco impacto.

Es así como María Espínola de Muñoz, directora del Liceo Americano de Señoritas de Chillán, plasma, en 1903, una mirada crítica sobre el estado en el que se encontraba el sistema educativo femenino. Si bien éste había avanzado en relación con los años de la revolución de independencia, al compararlo con la enseñanza masculina, se observaba aun una carencia evidente: “si hacemos un balance intelectual i comparamos el grado de ilustracion de los hijos varones del pais con la actual ilustracion de la triste mujer, será confesarlo que el déficit es inmenso” (p. 76). Este atraso se debía, según ella, a que se entendía que, por el hecho de estar en el espacio doméstico, la mujer requería solo una educación elemental y que, además, al cumplir ambos sexos misiones naturales distintas (en el caso de la mujer, la maternidad y las tareas del hogar), su educación también debía diferenciarse, “¡como si la santa mision de ser madre de la humanidad no fuera una de las mas grandes i difíciles de la vida! I como si esta mision no necesitara, mas que muchas, de la ciencia i del saber!” (p. 76).

A pesar de que ratifica la importancia de una formación para el hogar, de manera que la madre pueda criar a los hijos y guiarlos tempranamente hacia la virtud y la ciencia, plantea la necesidad de ampliar el ámbito de la educación femenina, pues, a diferencia de su compañero, había quedado postergada del conocimiento, por lo que se pregunta: “¿acaso la mujer no ama las artes, la ciencia i las letras? ¿No desea formar parte, con el padre, los hijos i el esposo en la resolución de los grandes problemas sociales? Sí; la mujer lo desea; pero le faltan las alas para remontar el vuelo a rejiones mas elevadas” (p. 77).

Para Espínola, no bastaba con que se fundaran liceos de niñas (lo que ya estaba ocurriendo) para que desapareciera esta desigualdad, pues el principal problema se encontraba en que éstos funcionaban desconectados de la realidad social; por una parte, no estaban en sintonía con los programas universitarios y, por otra, no proporcionaban una cultura general ni doméstica que preparara a las mujeres para cumplir su misión en el hogar. Por lo mismo, propone que los programas de estudio se adapten al carácter y condición de las chilenas, de manera de desarrollar sus facultades físicas, intelectuales y morales y, además, contribuir a su independencia económica. Señala así la necesidad de fundar liceos de niñas conducentes a estudios universitarios para las jóvenes que, por amor a la ciencia u otras razones, estuvieran interesadas en un título profesional. Sin embargo, a su juicio, el Estado poco había hecho al respecto, pues las mujeres que habían obtenido un título se lo debían a la educación particular, no a la fiscal. Afirma, igualmente, la importancia de una educación científica que las hiciera conscientes de sus acciones y deberes, les permitiera acercarse a la verdad a partir de la razón y formara su carácter en tanto individuos, sin privarlas “de esa dulzura que da la educación social de toda persona” (p. 78).

De este modo, su análisis se puede sintetizar en tres ideas fundamentales: la educación era deficiente y desconectada del progreso del país; se requerían instituciones de instrucción general y secundaria, con programas reformados y adaptados a las características y demandas de las chilenas; y se hacía necesario una educación femenina “de base científica para formación de

su carácter individual e independencia económica” (p. 79). Su diagnóstico grafica cabalmente parte de la situación que atraviesa a comienzos del siglo XX la educación secundaria femenina. Sin embargo, hay un cuarto punto al que ella no hace referencia y que resultaba fundamental para que el Estado desarrollara este tipo de enseñanza: se requería también de una infraestructura fiscal adecuada.

1. MALAS DECISIONES Y DÉFICIT DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Entre los principales problemas que enfrentó la educación femenina se cuenta la falta de instalaciones apropiadas para el funcionamiento de los distintos niveles de enseñanza. Locales en mal estado, falta de inmuebles y la necesidad de comprar terrenos, serán temas recurrentes del aparato estatal (ministerios, Cámara de Diputados y Senado). Los argumentos en los que se sustentaron estas discusiones tuvieron la particularidad de mostrar, al mismo tiempo, otras dificultades de la enseñanza, como la relación entre acceso y origen social de las alumnas, el deficiente sistema de arrendamiento, la mala ubicación de muchos establecimientos, el aumento de la demanda de matrícula versus la escasez de cobertura y el centralismo en la inversión de los fondos públicos. Igualmente, es posible observar la diversidad y transformación de los discursos, pasando de los que afirmaban que el Estado no debía gastar sus caudales en la instrucción secundaria y superior femenina (libertad de enseñanza vs. enseñanza fiscal) hasta los que sostendrán que éste tiene el deber de elevar el nivel intelectual de las mujeres, favoreciendo, además, sus derechos civiles.

En esta misma línea, el 29 de julio de 1887, en la sesión ordinaria N.º 21 del Senado, se discute largamente acerca de la asignación de recursos al Presidente para que construyera, según lo señalado por el Ministro Pedro Lucio Cuadra, de la cartera de Justicia e Instrucción Pública, hasta cien escuelas primarias y algunos liceos, los que se extenderían por todo el territorio nacional. En estas discusiones llama la atención la resistencia que genera entre



Grupo de alumnas de la Escuela Superior N.º 27 en un paseo, 1923.
Colección Museo Histórico Nacional.



algunos políticos la construcción de establecimientos con dineros fiscales. Uno de los puntos que más conflicto provoca es que hasta el momento no se habían levantado todos los establecimientos para los que se había entregado recursos, lo que abalaría la tesis de algunos parlamentarios de la ineficiencia en el gasto de las partidas aprobadas: frente a esto, no sería recomendable seguir asignando más presupuesto. Sin embargo, estas discusiones también daban cuenta de los perjuicios que acarrearía a las escuelas el no tener locales propios; pues, la organización, la disciplina y la higiene se veían resentidas, repercutiendo estas variables en las labores docentes (Senado, 1887).

A medida que pasa el tiempo, las reticencias antes descritas siguen estando presentes. Si analizamos las sesiones del Senado quince años después del Decreto Amunátegui, todavía identificamos muchos de los discursos y de las representaciones que se hacían sentir cuando Eloíza Díaz cruzó por primera vez la puerta de la Universidad de Chile como estudiante de medicina. Por ejemplo, el 22 de diciembre de 1892 encontramos en el Senado un debate muy revelador a propósito del análisis de una partida del presupuesto de Instrucción Pública. La discusión se centra en los \$6.000 que se le asignará a cuatro liceos de niñas de provincia (La Serena, Copiapó, Chillán y Concepción). El representante de O'Higgins, senador José Clemente Fabres, considera que el monto es excesivo dado que, a su juicio, ya hay bastantes colegios, por lo que recomienda que se baje la subvención a la mitad, sobre todo considerando que se trata de particulares. El Ministro de Instrucción Pública, Máximo del Campo, replica que se trata de sociedades de padres, antecedente no menor, pues da cuenta del interés que, como veremos más adelante, comenzaba a surgir en algunas familias por hacerse cargo de la educación secundaria de sus hijas. Pero la visión de este honorable no era compartida por todos los legisladores. El senador por Ñuble, Francisco Puelma, así lo hace ver, cuando señala que votaría la partida tal como se proponía en el presupuesto, pues la disparidad de cobertura entre la educación de los varones y la referida a las mujeres era evidente:

Si es verdad que en el país hay bastantes establecimientos de educación para los hombres, no los hay para la mujer. Además, en estos liceos no se da instrucción primaria sino

secundaria a la mujer, que tanto la necesita para su desarrollo intelectual como para ser digna compañera del hombre y madre de familia y para que por su falta de educación no se haga menospreciable en el concepto de sus mismos hijos (Senado, 1892: p. 693).

Esta intervención da cuenta del rol que se le asigna a esta educación y de la situación de desventaja moral en la que se sumerge a las mujeres cuando se les niega el acceso. Por lo mismo, el legislador continúa con su argumentación insistiendo en que impulsar los liceos de niñas era la mejor manera para disminuir “una diferencia irritante” y mantener el equilibrio entre ambos sexos. “Sin esta ilustración que exige imperiosamente el estado actual de la sociedad, las relaciones entre marido y mujer, entre madre é hijos, vienen a ser chocantes hasta el punto de no entenderse; no cabe esa vida de expansión, de cariño, que constituye la felicidad del hogar, estableciendo para la mujer una condición tan inferior á la del hombre” (p. 694). Agrega, además, que se deben mantener las subvenciones para los liceos de Santiago. El senador Juan Castellón, quien interviene a continuación, no sólo vuelve sobre este mismo punto sino que agrega que los liceos capitalinos entregaban una educación deplorable a las niñas, razón por la que muchos padres preferían contratar profesores particulares. Hace hincapié en que el Estado gastaba grandes sumas de dinero en la educación de los hombres, pero muy pocas divisas en las mujeres.

Una de las primeras noticias que encontramos sobre la necesidad de adquirir un inmueble para fundar un liceo de niñas aparece en la sesión 39.^a extraordinaria de la Cámara de Diputados, realizada el 8 de enero de 1895, cuando el radical, Enrique Mac-Iver, propone discutir su proyecto de compra de una casa, propiedad de Juana María Lecaros de Valdés, ubicada en Avenida de las Delicias N.º 225. A partir de esta moción, podemos vislumbrar las constantes disputas sobre las atribuciones del Estado en esta materia y la crítica relativa al origen social de las estudiantes. En la sesión siguiente se discute nuevamente el proyecto y, a pesar de que se aprueba con 36 votos a favor y 18 en contra, aun se pone en duda su beneficio, como queda de manifiesto en la intervención del Conservador por Santiago, Joaquín Walker Martínez, quien lo examina desde dos

puntos de vista: uno administrativo y otro económico (necesidad y conveniencia del gasto). El primero se relaciona con la manera incorrecta e inmoral en que, a su juicio, se había presentado la propuesta, la que obedecería a ventajas particulares y no a un interés público. Igualmente, cuestiona el monto de la venta, afirmando que el valor (\$230.000) era mayor a la tasación realizada por la Dirección de Obras Públicas (\$211.000). En relación con la pertinencia del gasto, no acepta que el Estado se encargue de “la educación superior, porque éste no puede dar otra que la que abrazan los estudios generales, ya que no es correcto que se destinen fondos nacionales para un objeto que no va a beneficiar a todos los habitantes del país. Yo no puedo aceptar que se funde un establecimiento para educar por cuenta del Estado a las señoritas aristocráticas de Santiago” (Cámara de Diputados, 1895: p. 664).

El caso de la compra de estos terrenos trajo consigo otras discusiones, centradas preferentemente en criterios higiénico-pedagógicos, concernientes a la mejor ubicación del establecimiento y a la expansión de la matrícula. Esto último debido a que se necesitaba contar con la infraestructura necesaria para responder a la mayor demanda de educación en todos los niveles de enseñanza. Se trataba, sin embargo, de una demanda relativa, como lo dejará en evidencia cinco años más tarde, en el marco de la inauguración de la “Escuela Taller de Mujeres” en Chillán, el preceptor Juan Madrid, quien además era presidente de la Asociación de Instrucción Primaria en dicha ciudad. Al referirse a la inversión privada, manifiesta que era necesario contribuir a la acción del Estado dado el bajo número de niños que asistía a las escuelas primarias. Según los datos que cita, esta cifra correspondía, en 1895, al 17% (120.929 niños) del total de la población en edad escolar entre cinco y quince años (674.995), por lo que el 83% restante quedaba “condenado a vivir en las tinieblas de la ignorancia i a seguir tal vez el camino de los vicios, que conduce con rapidez al crimen” (Madrid, 1900: p. 118). Ante esta situación, era necesario, apoyar la labor del Estado hasta que se contara con educación primaria obligatoria, la que estaba “llamada a cambiar en pocos años, con el complemento de otras leyes que ataquen el mal en sus fuentes, los destinos de los hijos de este país, tan dignos, por sus virtudes cívicas, de mejor suerte” (p. 119). A juicio del educador,

se trataba de un deber que le correspondía a todos los ciudadanos interesados en la prosperidad de la nación y en el bien común.

Si el escenario antes descrito era el panorama habitual para la educación elemental, resultaba evidente lo minoritaria de la población que concurría a los liceos de niñas y lo paupérrima de su situación en relación con los liceos de hombres. En 1905, Darío Salas denuncia esta condición de inferioridad, la que revestía, para él, “no solo una irritante injusticia, sino también –i esto no necesitamos demostrarlo, porque está en la mente de todos– un olvido lamentable de la misión que la mujer está llamada a desempeñar” (p. 101). Esta realidad se evidenciaba por ejemplo en la creación de establecimientos masculinos, en desmedro de los femeninos, los que nacían más bien de iniciativas particulares. De esta forma, Salas le enrostra al Estado: “para ellas, que precisamente por ser más débiles necesitan más medios de lucha, más armas para hacer la jornada de la vida, se ha juzgado suficiente la escuela primaria” (p. 101).

Como ya hemos visto, además de escasos, los liceos femeninos fiscales muchas veces ni siquiera reunían las condiciones para ofrecer un servicio mínimamente adaptado a las necesidades pedagógicas y de bienestar físico que requerían las alumnas. Los problemas de infraestructura del Liceo N.º 3 de niñas de Santiago, nos permiten adentrarnos en esta compleja trama. Fundado en 1898, se le agregó posteriormente una sección de internado –la primera de dependencia pública en el país– como una manera de paliar en parte la dispersión demográfica y la falta de establecimientos estatales en provincia para las jóvenes interesadas en continuar estudios secundarios. Transcurridos casi veinte años desde su creación, y dado que satisfacía una demanda cada vez mayor, en 1917, el Ministro de Instrucción solicita a la Dirección de Obras Públicas la elaboración de dos planos para la construcción de un edificio en el mismo lugar que ocupaba, pues el espacio existente se hacía insuficiente para acoger a las estudiantes en régimen de internado. Ahora bien, no pudiendo cumplirse con estas condiciones en el mismo establecimiento, se hacía necesario ubicar un predio fuera del recinto. Es en este contexto que, el 2 de noviembre de 1920, se presentó en la Cámara de Diputados el informe de la Comisión de

Instrucción Pública sobre el proyecto de ley que buscaba adquirir un sitio del Convento de San Francisco para construir las instalaciones. Dicha Comisión, que había modificado el proyecto enviado por el Senado, considerando la construcción de un edificio modelo para internado y medio pupilaje, recomendó su aprobación, pero agregó la compra de una casa ubicada en calle Serrano, números 41, 42 y 46, por considerarla ventajosa para el fisco en cuanto a ubicación y precio (Cámara de Diputados, 1921).

Aun cuando esta institución no era capaz de albergar a todo el contingente que se desplazaba desde las provincias y que existían internados particulares pagados, era el único liceo fiscal al que podían acceder las más de 1.300 alumnas que albergaba. Además, para el diputado Guillermo Bañados, estaba bien dirigido, contaba con una alta matrícula y era un establecimiento modelo (Cámara de Diputados, 1921). Ante el reclamo de que no sólo se trataba de adquirir un terreno cuyo precio resultaba muy ventajoso, sino que había que edificarlo, el Ministro de Instrucción Pública adelanta que si bien, todavía no había recursos para su construcción, se trataba de un proyecto de poca complejidad cuyo costo, dada la manera en la que se realizaría el pago, no reportaba gran merma económica para el Estado, por lo que si no se adquiría rápidamente, se perdería una gran oportunidad para el fisco.

Entre los argumentos esgrimidos para evitar la compra destacan la ubicación y el tipo de propiedad (fiscal o privada). Para liberales como Tomás Ramírez, el terreno estaba en buenas condiciones, bien ubicado y era adecuado "para edificar ahí un Liceo con internado y esternado unidos, en forma que no sea necesario duplicar el personal docente, ni el material de enseñanza, ni el mobiliario" (p. 1659); para otros, como el radical Wenceslao Sierra, era mejor situarlo en las afueras de la ciudad. Ramírez le responde que esto era imposible dados los problemas de seguridad de la periferia santiaguina, sin contar la falta de caminos y vías de comunicación y las condiciones insuficientes de higiene y moralidad.

En sesiones posteriores, el diputado Radical Héctor Arancibia Laso, expone el caso del Internado Nacional Barros Arana, creado durante la administración del Presidente Balmaceda, que había sido ubicado

en la Quinta Normal, en las afueras de Santiago, lo que demostraba que se podían encontrar terrenos amplios y baratos, más acordes a las necesidades de una pedagogía moderna. Avanzado el año, continúan las discusiones en torno al emplazamiento, es así como el 9 de septiembre de 1921, el diputado del Partido Liberal Democrático, Agustín Correa Bravo, si bien reconocía la importancia del proyecto, consideraba que el primer problema que saltaba a la vista era su emplazamiento, muy contrario a la higiene: frente al Hospital San Juan de Dios y al costado de la Asistencia Pública. “Los honorables colegas que son médicos ya comprenderán la enormidad que significa esta ubicacion: un internado para niñas a 10 metros de un hospital y a ménos de un metro de otro, y todavía en el centro de la ciudad” (Cámara de Diputados, 1921: p. 2255). Por el mismo precio, según él, se podían adquirir mejores predios en la periferia santiaguina y con mejores condiciones de salubridad.

Si bien el Gobierno estaba de acuerdo con la compra, Hacienda le quita la urgencia, pues ésta debía radicar en despachar la ley de presupuestos. Según el diputado Guillermo Bañados del Partido Democrático, el proyecto, acogido favorablemente por la mayoría de la Cámara, debía ser despachado a pesar de la opinión de Hacienda porque, para poder recibir a todas las alumnas, funcionaba en dos casas y la práctica pedagógica sugería que los liceos no debían trasladarse, por lo que si algún barrio necesitaba uno, debía crearse un nuevo establecimiento. Por su parte, el radical Héctor Arancibia Laso plantea que cambiar el liceo de ubicación no sería perjudicial, dado que las alumnas, que provenían en su mayoría de provincia, sólo estaban de paso. Bañados contradice este argumento citando el decreto de creación del Liceo de Niñas, en el que se afirmaba que su finalidad era educar a las mujeres de provincia, para quienes resultaba mucho más difícil finalizar favorablemente los estudios humanísticos y acceder a una habilitación para estudiar una profesión liberal. Para esto, el liceo contemplaría dos cursos: uno secundario y otro superior, para las que quisieran continuar “en las Escuelas de Medicina, Dental, de Farmacia, de Leyes, o en el Instituto Pedagógico, en el Instituto de Educación Física, Escuela de Bellas Artes, Conservatorio Nacional de Música, etc.” (p. 2198). Considerando la distancia a la que se encontraba de la Universidad, a su juicio, estos argumentos parecían suficientes para mantenerlo

donde se encontraba ubicado. Cabe considerar que, en aquella época, los otros internados de la capital eran religiosos y sus exámenes no eran conducentes a estudios de profesiones liberales.

El segundo obstáculo que se le puso al proyecto fue la propiedad del terreno, pues se trataba de un predio particular, perteneciente a los Padres Franciscanos, no al fisco. No obstante, su adquisición venía a paliar la necesidad de atender el problema de la enseñanza pública y de ampliar la cobertura, pues, los liceos fiscales rechazaban una cantidad importante de alumnas por falta de instalaciones. En la sesión del 25 de abril de 1921, Bañados precisa que desde su creación se había observado un aumento progresivo en la matrícula: “se fundó en 1900 con 160 alumnas; en 1910 tenía 534; en 1911, 613 alumnas; y en 1920 tenía 1,035; y hoy más de 1,200 alumnas. Esto indica con claridad su importancia, y el aprecio que le tiene el público, y las razones que abonan al Gobierno para construir un edificio apropiado para instalarlo como corresponde a un establecimiento de esta índole” (p. 2188). Agrega que el rechazo del proyecto significaba que los poderes Ejecutivo y Legislativo no estarían cumpliendo con uno de los deberes primordiales del Estado: atender preferentemente la instrucción pública. Acarrearía también otra consecuencia: el fisco, “obligado a arrendar casas viejas, malsanas, incómodas, insalubres y sin aptitud para funciones de enseñanza” (p. 1661), continuaría pagando montos excesivos para satisfacer parte de la demanda de matrícula.

Después de la ardua discusión antes descrita, que duró más de un año y medio, el 1 de agosto de 1922, se revisa el informe de la Comisión de Tabla, en el que se propone que se deseche el proyecto de adquisición del terreno de los Padres Franciscanos debido a que la propiedad había sido adquirida recientemente por un particular. Este hecho demuestra una vez más el actuar a destiempo y la falta de claridad de las políticas públicas referentes al fortalecimiento de la educación estatal femenina.

Seis años después, es posible constatar que nuevamente en la Cámara de Diputados hay un proyecto de ley referido a este liceo. El 14 de noviembre de 1928 se expone el mensaje del Presidente de la República que autorizaba la venta de terrenos del Liceo de

Niñas N.º 3 de Santiago con el propósito de costear, por una parte, la construcción e instalación de un liceo-internado de niñas y, por otra, la instalación provisoria del establecimiento mientras el local estaba en construcción. Al respecto señala el mensaje:

Se encuentra el Gobierno ante la necesidad de construir un internado modelo de señoritas, para el cual ha adquirido los terrenos necesarios. El nuevo internado vendría a reemplazar el actual Liceo de Niñas N.º 3, ubicado en la Alameda de las Delicias, entre las calles de Ahumada y Estado, en edificios que, a más de inadecuados para el objeto, se encuentran en un estado absolutamente ruinoso.

Los terrenos fiscales del Liceo de Niñas N.º 3, se estiman en 3.000,000 pesos, representando un capital muerto si se atiende el escaso valor y aprovechamiento del edificio que los ocupa. Se propone el Gobierno vender dichos terrenos y, con su producto, construir el internado modelo que se ha hecho referencia (Cámara de Diputados, 1928: p. 3475).

Cabe señalar que, a estas alturas, el liceo contaba con una matrícula de 1.800 alumnas, de las cuales 1.700 eran medio-pupilas y externas y el resto estudiantes internas. Las primeras se ubicarían en un establecimiento cercano al radio de acción del Liceo, emplazándose el internado fuera de la ciudad, en la Avenida Irarrázaval. El 5 de diciembre de 1928 se presenta en la Cámara de Diputados el informe de la Comisión de Educación, el que realiza modificaciones que no alteran el espíritu inicial. Si bien, el documento aprueba la necesidad de cambiar el local y destinar los fondos reunidos por la venta a su construcción, estima, sin embargo, que no es conveniente venderlo a un solo propietario (Sociedad Constructora de Hoteles), sino que debe realizarse una subasta pública por un mínimo de 3.200,000 pesos. El 2 de enero de 1929, el Senado devuelve aprobado el proyecto que enajena en remate público los terrenos del Liceo N.º 3 de Niñas.

Por su parte, el caso del Liceo N.º 1 de Niñas de Santiago, nos permite identificar otros problemas relativos al sistema de arriendo de casas y al centralismo de las medidas implementadas. El 20 de diciembre de 1916, los diputados Héctor Arancibia (radical) y Luis de Porto Seguro (liberal) presentan una moción relativa a la compra de un inmueble para dicho Liceo. La moción comienza afirmando

la conveniencia de dotar a los establecimientos fiscales de edificios adecuados en donde desarrollar su quehacer, en función de los recursos disponibles, criticando con esto el sistema que ha predominado en Chile: arrendar casas particulares para que funcionen instituciones educativas (Cámara de Diputados, 1916). Ahora bien, en este caso, la compra del inmueble se enmarca en un contexto específico, el fallecimiento de Petronila Salamanca, quien había testado sus bienes a la beneficencia santiaguina. Entre dichos bienes se encontraba una casa ubicada en la Calle Compañía N.º 1289, a cincuenta metros del Liceo, la que debía ser subastada el 10 de enero de 1917. Gracias a esta contingencia, ventajosa para el erario nacional, el Estado podría contar con una propiedad sin tener que gastar recursos frescos. Es por esto que “concurriría al remate i pagaría por la propiedad una suma que debe serle reintegrada en arcas fiscales i respecto de la cual debe abonar un interes inferior a la renta de arrendamiento que actualmente paga la casa que ocupa el Liceo” (p. 1051). La moción de los parlamentarios buscaba, de esta forma, que se autorizara al Presidente de la República a adquirir en remate la propiedad. El 29 de diciembre del mismo año, el Senado devuelve a la Cámara el proyecto de ley aprobado.

Diez años después, se discute nuevamente el proyecto de compra de un inmueble para el Liceo N.º 1 de Niñas, ahora denominado Liceo N.º 1 Javiera Carrera. A pesar de que han pasado varios años, persiste el problema del arriendo del edificio esbozado en 1916. El 19 de julio de 1926, el informe de la Comisión de Educación Pública, que evalúa el proyecto de ley propuesto por el Presidente de la República, aprueba la adquisición de un local, necesidad que se debía a dos circunstancias que al Gobierno le urgía resolver: por un lado, una de las casas en que funcionaba había sido destruida por un incendio que lo había dejado sin capacidad para acoger a un número aproximado de 350 estudiantes, cifra que representaba más de la mitad de las 600 alumnas que allí se formaban; por otro, las instalaciones que no se habían destruido funcionaban en un inmueble alquilado, cuyo contrato de arrendamiento expiraba en seis meses. Se agregaba a esto que, según el Ministro de Instrucción Pública, el fisco había sido informado de que la renta subiría al doble (6.000 pesos mensuales). El Ejecutivo debía considerar, además, su ubicación: dentro del radio de acción que debía servir este liceo.

Las propuestas fueron evaluadas por la Dirección de Obras Públicas y tras su estudio se determinó que la mayoría no convenía al liceo debido a que no permitía la posibilidad de ampliación. Por esta razón, se escogió el ofrecimiento de Gonzalo Bulnes, un inmueble ubicado en Compañía 1412 esquina Amunátegui por reunir “condiciones favorables para la adaptación al funcionamiento de las diferentes secciones del Liceo” (Cámara de Diputados, 1916: p. 1489). El fisco adquiriría la propiedad de Bulnes a un valor no superior de 200 pesos por metro cuadrado. Sin embargo, si bien el Ministerio había realizado el estudio de los inmuebles dando su visto bueno, la Comisión de Educación Pública estimó conveniente revisar en terreno las propuestas, comisionando a tres de sus miembros para que visitaran todas las propiedades ofrecidas y manifestaran cuál reunía las mejores condiciones para el funcionamiento del liceo. Tras la inspección se llegó a la misma conclusión: el inmueble de Bulnes reunía los requisitos necesarios por lo que se aprobaría el proyecto en cuestión.

Una crítica relevante en esta discusión fue el centralismo en la toma de decisiones, dado que los recursos se gastarían preferentemente en Santiago, abandonándose las provincias. Al respecto el diputado del partido Demócrata, Luis Mora, señala: “como representante regional, me parece que el Gobierno no debe seguir en esta política de hacer ingentes gastos para [la] capital, mientras en las provincias hay necesidades urgentes que llenar, de cuya atención el Gobierno siempre se disculpa con que no hay fondos” (p. 1722). Ejemplifica con el caso del Liceo de San Carlos, por el que se pagaba un arriendo excesivo en vez de invertir en infraestructura. Por su parte, el diputado Radical Wenceslao Sierra manifiesta que la Escuela Normal de Copiapó tampoco tenía un inmueble propio y arrendaba un local que estaba siendo solicitado por su propietario. Dadas estas circunstancias, él había logrado que se contemplara en el presupuesto del año anterior dinero para iniciar las obras de una escuela en un terreno que los vecinos habían obsequiado al Gobierno con grandes sacrificios, pero, a pesar de sus diligencias, “no hubo posibilidad alguna de que se invirtiera un solo centavo en aquella obra, y hoy día continúa funcionando en un edificio cuya entrega se le está exigiendo” (p. 1723).

Para el diputado Peña Villalón, aun cuando había mucha generosidad para la capital (afirmación discutible si se la compara con las cifras) y mucho olvido para el resto, suprimir el gasto en Santiago atendiendo a las necesidades urgentes de los distintos departamentos constituía más bien un signo de provincianismo. Los ejemplos aludidos daban muestra de la precariedad de las instalaciones. Era el caso de San Vicente, en la provincia de Colchagua, donde habían quedado también alrededor de 300 estudiantes sin un lugar donde estudiar debido a que el propietario había solicitado al fisco el desalojo por falta de pago del arriendo. Lo mismo había ocurrido en la provincia de O'Higgins, donde los estudiantes para seguir sus clases se sentaban en "cajones vacíos parafineros y azucareros que los dueños de almacenes del pueblo regalan con ese objeto" (Cámara de Diputados, 1916: p. 1899). El liceo de hombres de Rancagua, que funcionaba hacía casi medio siglo en una casa particular adquirida por el Gobierno, también se encontraba desatendido y con signos de deterioro evidente producto del paso del tiempo: "con sus murallas, apuntaladas unas, deterioradas otras, y con su edificio en un estado tal que puede ocasionar una catástrofe" (p. 1899) si no se reparaba en forma urgente.

Otro ejemplo de ineptitud del Gobierno en esta materia, ahora en la provincia de Cautín, lo constituye el Liceo de niñas de Temuco, el que funcionaba en un recinto arrendado que había sido ofrecido al fisco, pagadero en cuotas en siete años. Sin embargo, a pesar de haberse comprometido por parte del Estado su adquisición en 1923 (acto que implicaba que después de siete años el edificio sería de propiedad fiscal), ésta nunca se había materializado y se seguían despilfarrando recursos en un local ajeno.

Pero el mayor de los problemas no radicaba en la propiedad de los inmuebles, sino en que, dada su naturaleza, no eran apropiados para instituciones de enseñanza, pues poseían "características de construcción absolutamente diversas de las que se necesitan para que funcione un liceo, el cual exige salas amplias, ventiladas, patios adecuados, una serie de condiciones indispensables para el correcto funcionamiento de un plantel de educación" (p. 1724). En este sentido, una casa particular, que además debía ser acondicionada, no poseería jamás la infraestructura necesaria

para funcionar como recinto educativo. Es por esto que el diputado Durán no sólo critica el sistema de arriendo, sino que va más allá, al proponer la forma en la que el Estado debía resolver este problema, cercana al criterio con que el fisco había construido carreteras y ferrocarriles: la expropiación por utilidad pública, pagando por cada predio no lo que demandara discrecionalmente cada dueño “sino aquél en que podría evaluarse a justa tasación de peritos” (p. 1724). Esto permitiría al Gobierno destinar los fondos necesarios para la compra de terrenos e iniciar la construcción de edificaciones con las condiciones técnicas requeridas para los liceos: grandes salas ventiladas, gimnasios, bibliotecas, laboratorios, etc.

Estas quejas visibilizan, por una parte, el bajo número y lo inadecuado de los locales donde funcionaban los establecimientos públicos, muchos de los cuales no reunían ni siquiera las condiciones mínimas y, por otra, que el problema del déficit de infraestructura vale, en esta época, para todos los liceos fiscales de la República y que se relacionaba tanto con problemas de gestión como de financiamiento. De esta manera, por culpa de un actuar deficiente del Ejecutivo, que no había generado un plan de edificación, las provincias se encontraban en completo abandono, mientras que en la capital, si bien se invertían recursos, estos no daban abasto a las crecientes necesidades de instalaciones adaptadas a los requerimientos específicos de buen funcionamiento de la educación secundaria femenina. Se sumaba a esto una variable de orden económico-social: el escaso dinero invertido iba en beneficio directo de niñas pertenecientes a los sectores más privilegiados de la población con dinero suficiente para educarse en establecimientos privados y no a la gran masa de jóvenes de los sectores populares que quedaba completamente al margen.

Volviendo a la trayectoria del Liceo de Niñas N.º 1 de Santiago, el 6 de julio de 1948, y tras la compra de un inmueble, identificamos otro problema relativo al local que ocupaba: la necesidad de ampliación debido a la creciente demanda. En esta oportunidad el Presidente de la República, Gabriel González Videla, envía un proyecto de ley a la Cámara de Diputados que tenía como propósito autorizar la adquisición de un nuevo edificio para extender sus instalaciones, dicha propiedad sería colindante al establecimiento ya existente.

Para justificar esta adquisición señala: “el Liceo de Niñas N.º 1 de Santiago tiene una población escolar que excede de 1.400 alumnas. El local que actualmente dispone, ubicado en la calle Compañía de esta ciudad, es absolutamente insuficiente para mantener tan numeroso alumnado” (Cámara de Diputados, 1948: p. 619). En atención a estas razones, el 10 de agosto de aquel año, en una decisión transversal que involucró a representantes de todas las bancadas, tanto la Comisión de Educación como la de Hacienda aprobaron el proyecto.

La falta de voluntad por introducir mejoras sustanciales se veía reflejada también en la situación de otros planteles, como el Liceo de Niñas N.º 2 de Santiago, cuyo proyecto de nueva edificación se encontraba paralizado desde hacía más de un año. Al respecto, el diputado Tapia señala que a pesar de las gestiones llevadas a cabo por padres, profesores y parlamentarios comunistas que permitieron obtener los dineros para iniciar la construcción y de lo precario del inmueble existente, el que incluso estaba con peligro de derrumbe, hasta ese momento, ni siquiera se había adquirido el terreno. Su crítica también incluía al presidente de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, a quien acusaba de haberse dedicado a viajar por el extranjero “atacando la democracia y especialmente al Partido Comunista” (p. 1436). Pero no sólo no se había hecho cumplir la ley, sino que el Liceo N.º 1 corría el mismo riesgo. El diputado Dionisio Garrido del Partido Democrático, va aún más lejos, recordándole a la Cámara que esta situación no afectaba sólo al Liceo de Niñas N.º 2, pues al salir de la capital este hecho se repetía, por ejemplo en “esos verdaderos mataderos humanos, que son los Liceos de Talcahuano y Tomé” (p. 1436). En esta sesión, la Cámara aprueba el proyecto y el 7 de septiembre también lo hace el Senado. A pesar de esta decisión, el 14 de junio de 1950, González Videla, en un mensaje enviado a ambas Cámaras, manifiesta que no se había podido cumplir la ley N° 9073 que autorizaba la adquisición de la propiedad para ampliar el Liceo por dos razones: los títulos de propiedad habían tenido reparos, los que demoraron varios meses en ser alzados y una ley posterior hizo imposible la adquisición.

A falta de una política destinada a la construcción de establecimientos educacionales, otro problema habitual y gravitante en esta época fue

el sistema de arrendamiento de recintos particulares como escuelas y liceos. La deficiente infraestructura fiscal, la desidia de las autoridades, el actuar a destiempo, edificios con obras paralizadas y las malas condiciones de las casas arrendadas fueron elementos que se combinaron y, en muchos casos, limitaron el proceso de expansión de la educación secundaria femenina. El deterioro por la paralización de la construcción de un edificio, en un terreno que no era propiedad del fisco, para el Liceo de Niñas de Valparaíso en 1899 es un claro ejemplo de aquello. Producto de esto, el establecimiento seguía funcionando “en una casa particular del todo inadecuada para que ese plantel de educación preste servicios atendibles a la educación de la mujer, dado el corto número de alumnos a que da cabida” (Cámara de Diputados, 1899: p. 64). Esto había llevado a rechazar muchas solicitudes de admisión. Para subsanar el problema, la Junta de Vigilancia, presidida por el Vice-presidente Jorge Montt, había solicitado al Congreso conceder fondos para terminar el edificio, lo que, además de proporcionar un local propio, adecuado para su funcionamiento, posibilitaría ampliar la matrícula a mil alumnas. Dicha solicitud fue rechazada el 22 de junio del mismo año debido a que no se lograron reunir los antecedentes necesarios para tener certeza del costo que implicaba la culminación de las faenas, pues la situación ameritaba la intervención de ingenieros de la Dirección de Obras Públicas sin cuya experticia no se podía determinar el valor exacto de las obras. Finalmente, y después de muchas vicisitudes, el 5 de agosto de 1902 el proyecto fue aprobado.

Se sumaba a la dificultad para encontrar infraestructura escolar apropiada, el aprovechamiento de los arrendatarios al ver las mejoras que se hacían en los inmuebles. El 28 de enero de 1904 el diputado por Santiago, Artemio Gutiérrez, advierte que la casa en la que funcionaba la Escuela Profesional de Niñas de Valparaíso había sido solicitada por su dueño al ver la inversión y las reparaciones que se habían realizado (Cámara de Diputados, 1904). Ante esto, la solución era mudarse y alquilar otras instalaciones, tan inadecuadas como las que se desocupaban o a veces peor, como fue el caso de la Escuela Profesional de Niñas de Talca, la que fue trasladada en 1913 a un local más caro y de inferior calidad al que ocupaba –tanto en las condiciones higiénicas como en la cantidad de dependencias que se requerían para su funcionamiento– y cuyo contrato no pudo

ser renovado por problemas administrativos. De esta manera, se menoscababan los intereses fiscales y se ponía en peligro la vida de las alumnas (Cámara de Diputados, 1913).

Al pasar las décadas, esta situación no cambiará mayormente. El 11 de octubre de 1933, el diputado Enrique Cañas Flores se refiere a la necesidad de dotar de un local al Liceo de Niñas N.º 4 Paula Jaraquemada, que funcionaba en el barrio Recoleta, el que, terminando el contrato de arriendo, debía ser desocupado sin tener otro lugar donde instalarse (el inmueble sería vendido y, posteriormente, demolido), no habiendo en dicho “barrio edificio alguno que se preste para su arrendamiento” (Cámara de Diputados, 1933: p. 246). Por lo que no existiendo otro edificio en el sector que pudiera ocupar, debía ser traslado, dejando de servir al entorno geográfico en el que estaba emplazado.

A lo anterior se agregaba el mal estado de los edificios de los liceos de niñas. El 3 de septiembre de 1920, el diputado Radical Gustavo Silva Campo, presenta una moción que propone construir un edificio para el Liceo de Niñas de San Carlos, debido a que funcionaba en un local inadecuado, el que además, a inicios del año siguiente, debía ser desalojado, porque su dueño, el Banco de Chile, había solicitado su devolución para ampliar sus oficinas. Este establecimiento había tenido un progresivo desarrollo en los últimos años, manteniendo cursos de preparatoria y seis años de Humanidades, con lo que satisfacía necesidades crecientes de las niñas que no tenían posibilidades de trasladarse a la capital, muchas de las cuales ingresaban, posteriormente, a escuelas superiores o prestaban servicios en la instrucción pública. Por esta razón, en vez de arrendar una casa antigua (lo que en la práctica significaba, además, hacer mejoras con altos costos monetarios), era mucho más beneficioso para el fisco construir un plantel moderno. Igualmente, el parlamentario agrega que, a pesar del alto número de postulantes a los cursos inferiores, no era posible admitirlas a todas. Atendiendo a esta coyuntura, el 27 de octubre de 1920, se lee en la Cámara el informe de la Comisión de Instrucción Pública, en el que se aprueba la moción del diputado Silva Campo (Cámara de Diputados, 1920).

El 28 de septiembre de 1922, el diputado Oscar Chanks se refiere al mal estado del local en el que funcionaba el Liceo de Niñas de Angol, describiendo dicha situación como un “estado calamitoso ... [dado que] es un edificio completamente en ruinas y que amenaza desplomarse por las pésimas condiciones de su construcción” (p. 1957). Propone que el Ministro de Instrucción llegue a un acuerdo con el Ministro de Guerra para que en el local que ocupaba el Regimiento de Húsares pudieran funcionar las oficinas del liceo.

Esta carencia de edificaciones públicas también se manifestó en el caso de Tocopilla. El 18 de julio de 1924, el diputado demócrata Anaclicio López alertaba, en medio de la discusión sobre la necesidad de construir un edificio para la Escuela Profesional de Niñas de Taltal, que en Tocopilla no había edificios fiscales, debiendo el Estado pagar arriendo para que funcionaran los distintos servicios públicos. Años más tarde, en esta misma ciudad, el diputado Pedro González del Partido Radical Socialista, en la sesión del 12 de agosto de 1936, se refiere al mal estado del edificio en el que funcionaba la Escuela Superior de Niñas N.º 2 de Tocopilla, señalando que su estado ruinoso y de deterioro se veía agravado por recientes sismos que hacían temer por un derrumbe con fatídicas consecuencias. Por esta razón, la Municipalidad de dicha ciudad había decretado la clausura y demolición del edificio en el que funcionaba la escuela con el propósito de resguardar la vida de las 500 alumnas y sus profesores, lo que afectaba “especialmente a los hogares obreros, cuyos hijos constituyen la población escolar obligada de los establecimientos fiscales de docencia” (Cámara de Diputados, 1936: p. 2628). El diputado señala que la directora, el profesorado y la comunidad de padres y vecinos, después de muchas diligencias, habían manifestado que el único local adecuado para el funcionamiento del plantel era un edificio municipal ocupado por la Gobernación Departamental. Ante esta situación, las autoridades municipales, por acuerdo unánime, habían decidido ofrecer al Gobierno dicho local en arrendamiento y trasladar, así, la Gobernación Departamental a otro edificio.

La situación suma y sigue. El 9 de junio de 1930, el diputado Radical Selim Carrasco Toledo describe el mal estado del Liceo de Niñas de Antofagasta: “se encuentra en un local que se halla en muy malas

condiciones, tanto desde el punto de vista de su construcción, como del de su capacidad para el número de niñas que en él se educan. Su estado en general, se puede decir que es de lo más detestable” (Cámara de Diputados, 1930: p. 227). Solicita al Ministro de Educación los datos relativos a la construcción de un nuevo edificio para este establecimiento. Diez años después volvemos a tener noticias similares. El 3 de julio de 1940, el diputado conservador Alberto Bahamondez se refiere nuevamente a la urgente necesidad de construir un edificio para este liceo, el que a la sazón ya contaba con una matrícula de 800 alumnas y, no obstante su reconocida calidad, funcionaba en una casa particular “absolutamente inadecuada para el objeto y hasta insalubre, lo que me consta por haber sido yo profesor de ese establecimiento” (Cámara de Diputados, 1940: p. 1010). Su intervención da cuenta también del abandono de las provincias al señalar que el no materializar la construcción de este edificio “vendría a desvanecer una ilusión más de aquella ciudad que nada ha obtenido, a pesar de las muchas promesas que se hicieron cuando S. E. el Presidente de la República la visitó (Cámara de Diputados, 1940: p. 1010). El 30 de agosto de 1943 llega a la Cámara un oficio del Ministro de Obras Públicas y Vías de Comunicación donde se señala que en “el Primer Plan de Obras Públicas de la Ley 7,434 sobre distribución de los fondos del Impuesto al Cobre se dispuso para dicha obra la suma de \$1.000.000 con la cual se dará actividad a los trabajos, pudiéndose invertir en el presente año hasta la cantidad de \$800.000” (Cámara de Diputados, 1943: p. 2626). Sin embargo, recién en 1945 la Dirección General de Obras Públicas dispuso fondos para dar término a dos pabellones de salas de clases y un patio cubierto.

Como ya hemos visto estas malas condiciones se replicaban en todas las provincias que contaban con liceos secundarios femeninos. Un caso representativo de esta situación es el Liceo de Niñas de Puerto Montt, el que en 1936 operaba en precarias condiciones higiénicas y que venía buscando un inmueble definitivo desde 1921, al que se le ofrece como solución instalarse en la Escuela Superior de Niñas N.º 106, que sería desalojada para permitir su funcionamiento, todo esto ante las protestas de su personal, el inspector provincial y los padres de familia. El 14 de diciembre de ese mismo año, el Senado envía a la Cámara de Diputados un proyecto de ley que buscaba,

por una parte, construir un edificio para el Liceo en los terrenos cedidos por el Ministerio de Defensa Nacional y, por otra, destinar dinero para posibilitar el desarrollo de sus actividades durante el proceso de construcción (Cámara de Diputados, 1936). No obstante, a pesar de lo señalado, el 20 de enero de 1937, el diputado Juan de Dios Ampuero se refiere nuevamente a la necesidad de dotar de un edificio al liceo, reiterando que no sólo no cuenta con condiciones mínimas de funcionamiento, sino que éstas han empeorado.

A fines del año escolar, por orden de la Dirección Provincial de Sanidad de Chiloé, se declaró insalubre e inhabitable el local en donde funcionaba el referido Liceo y como no había local, ni menos presupuesto para arriendo de otro edificio y no debiendo tampoco permitirse que las alumnas pierdan el año escolar, la Dirección de Educación, ante problema tan delicado y velando por los intereses bajo su custodia, dispuso que el Liceo de Niñas de Puerto Montt funcionara con asistencia alterna en el local del Liceo de Hombres de la misma ciudad (Cámara de Diputados, 1937: p. 1878).

Esta alternancia implicaba que sólo podía realizar sus actividades durante las tardes, situación que también generaba inconvenientes, por ejemplo, al momento de los exámenes de promoción, lo que había provocado que los padres de familia y los profesores hicieran ásperas críticas por la desidia del Gobierno. Además de lo señalado, el diputado agrega que en la Comisión de Educación de la Cámara descansaba un proyecto de ley sin financiamiento (que se desecharía tiempo después), mientras el ministro del ramo no hacía nada para cambiar tal situación. Asimismo, agrega que si bien se había promulgado una ley sobre edificación escolar (Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos), ésta provocaba muchas dudas respecto de los fondos que manejaría, el plan para llevar a cabo los trabajos, cuándo se daría inicio a las obras de edificación y si las provincias tendrían un tratamiento prioritario. Esto último a propósito del centralismo evidente que se vislumbraba en la toma de decisiones (50% del gasto de los fondos estaba destinado a la capital).

Los avatares para la educación femenina se evidencian también en Temuco, donde el Liceo de Niñas, que en 1939 acogía

aproximadamente a 700 alumnas (entre internado, medio-pupilage y externado), se encontraba distribuido en alrededor de siete casas en mal estado que ni siquiera eran edificaciones contiguas (Cámara de Diputados, 1939). Sin bien las obras del nuevo local empezaron en 1941, cinco años más tarde estaban aún inconclusas y el problema de funcionamiento persistía (salas estrechas, falta de luz y humedad, entre otros) afectando directamente las necesidades de educación de muchas de las ciudades que estaban cercanas a esta cabeza de provincia como Lautaro, Nueva Imperial, Pitrufquén y Villarrica. Esto ratificaba, además, la lentitud de los procesos de edificación fiscal en provincia (Cámara de Diputados, 1944). Casi dos años después, es posible encontrar un oficio del Ministro de Educación Pública en el que se observa que el nuevo edificio aún estaba en obras.

El 12 de noviembre de 1940, el Ministro de Educación Pública se refiere la necesidad de construir un edificio para otro establecimiento de provincia, el Liceo de Niñas de San Fernando: “me es grato manifestar a V. E. que el infrascrito hará cuanto esté de su parte, siempre que lo permita la situación económica del país, para acceder a lo solicitado por esa Honorable Cámara” (Cámara de Diputados, 1940: p. 347). Sin embargo, casi un año y medio después, el 29 de abril de 1942, el diputado del Partido Socialista Luis Videla manifiesta que esta ciudad pronto celebrará su bicentenario con un deplorable espectáculo en cuanto a caminos y viviendas obreras, pero “donde se nota más abandono es principalmente en los establecimientos educacionales” (Cámara de Diputados, 1942: p. 212), describiendo al Liceo de Niñas como un edificio en estado ruinoso. Cabe señalar, que no sólo el liceo de niñas funcionaba en un local inadecuado, también las escuelas primarias: “a muchas salas les falta el piso, los vidrios de las ventanas y en otras se han hecho tabiques de lona que hacen imposible que los profesores desarrollen su labor; fuera de esto faltan en esas escuelas bancos y útiles de enseñanza, teniendo los alumnos que sentarse en cajones azucareros” (p. 213). Pese a esto, el 30 de noviembre de 1943, el Ministro de Educación Pública responde a las observaciones realizadas por el diputado Videla sobre la necesidad de construir un edificio para el liceo señalando: “puedo decir a Su Señoría que en el plan que desarrolla actualmente la Dirección de Obras Públicas, no figura esta construcción y no

podrá solicitarse por ahora dados los escasos fondos con que se cuenta” (Cámara de Diputados, 1943: p. 567).

Ante la respuesta del ministro, el 22 de diciembre de 1943, el diputado Videla insiste en la necesidad de considerar la construcción del edificio del Liceo en el Plan de Obras Públicas. Agrega también que la representación parlamentaria de Colchagua (diputados conservadores, liberales, radicales y socialistas) había solicitado por unanimidad la inclusión del liceo en el mencionado plan. La razón fundamental para pedir con urgencia su integración se debía a que operaba en cuatro casas arrendadas con diferentes funciones cada una: clases, dormitorios del internado, comedores y un espacio para ejercicios físicos. Esta situación, a juicio del diputado, era inaceptable dado que para sacar algún provecho de la enseñanza se requería de un mínimo de comodidades (Cámara de Diputados, 1943). El 23 de mayo de 1944 el Ministro de Obras Públicas y Vías de Comunicación envía un oficio a la Cámara para responder la petición que el diputado Videla había realizado, en él reitera lo señalado el 30 de noviembre de 1943: este ítem no estaba incluido en la Ley de Presupuestos del Sector Público (Cámara de Diputados, 1944). El 7 de junio de 1944, el diputado vuelve a insistir debido a que ahora la situación se volvía apremiante: “el presente año la Dirección de Sanidad Provincial de San Fernando ha pedido la clausura del Liceo en vista de que éste no reúne las condiciones higiénicas necesarias para subvenir a las necesidades del Internado y de algunos cursos del Externado” (Cámara de Diputados, 1944: p. 315).

De esta forma, y entre misivas que iban y venían entre el diputado y el ministro, para el 28 de diciembre de 1948 aún no se había logrado conseguir la construcción de un local para el único Liceo de Niñas que tenía San Fernando. El 24 de mayo de 1949 el Ministro de Educación Pública señala que según lo informado por la Dirección General de Obras Públicas: “en el presente año sólo será posible cancelar el saldo de las expropiaciones decretadas para la construcción en referencia, teniendo que postergar por un tiempo más la edificación del local, por carecerse ahora de fondos” (Cámara de Diputados, 1949: p. 19). Esta situación de indiferencia absoluta ante las necesidades de las provincias no era nada nuevo, se había manifestado también en los casos del Liceo de Niñas de





Grupo de alumnas trabajando con telares de la Escuela Mercedes Marín del Solar, 1912. Colección Museo Histórico Nacional.

Traiguén, en 1940, y de Osorno en 1941, los que por falta de fondos tampoco tenían construcciones dignas, ni mucho menos adaptadas a sus características de funcionamiento. En este último caso, en 1948, el problema de la necesidad de un edificio todavía no se había resuelto.

El 20 de junio de 1944 el diputado Radical Julio Pinto Riquelme se refiere a la necesidad de construir un edificio apropiado para que funcione el Liceo de Niñas de La Serena, dado que el inmueble en el que funcionaba tenía más de 70 años y no reunía condiciones mínimas para la enseñanza (incluso se habían producido derrumbes): “en los últimos días ha habido necesidad de apuntalar algunas murallas interiores para evitar su derrumbe y las desgracias consiguientes” (Cámara de Diputados, 1944: p. 491). A esto se sumaba la falta de un internado y el aumento de la población escolar, quedando, de este modo, muchas alumnas sin matrícula, situación que se había agravado con el cierre del Liceo Mixto de Coquimbo, el año 1939, “como consecuencia de la actuación desgraciada de una Directora incomprensiva y sin criterio profesional. Desde entonces, tienen que trasladarse diariamente desde Coquimbo a La Serena, cientos de alumnas a proseguir sus estudios, con las evidentes molestias y peligros para ellas, y gastos subidos y onerosos para la gente de medianos y escasos recursos económicos” (p. 491). Esta sobredemanda impedía que estudiantes de otras localidades de la provincia cuyos padres no podían costear una educación confesional o no estaban en sintonía con los principios que ésta promovía, pudieran acceder a sus aulas. El 7 de noviembre de 1944, mediante un oficio del Ministro de Educación Pública, se dejaba constancia de que el Liceo de Niñas de La Serena funcionaba de manera transitoria en un local de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos que pertenecía a la Escuela N.º 11.

Sin embargo, las quejas no provenían sólo del mundo político, en 1947, un movimiento iniciado en Viña del Mar, compuesto por docentes, alumnas, comerciantes y particulares, estos últimos dispuestos a donar recursos a fin de interesar a la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, da cuenta de la necesidad de construir un edificio para el Liceo de Niñas de dicha ciudad, el que, distando mucho de la prosperidad de que gozaba la ciudad jardín,

funcionaba “en una casa particular vetusta, casi ruinosa, aparte de no ofrecer ninguna comodidad para los alumnos y profesores, [constituyendo] un peligro evidente en caso de un siniestro o de una desgracia” (Cámara de Diputados, 1947: p. 73).

Ahora bien, a pesar de que la crítica a la desidia estatal iba acompañada de la recriminación acerca del tratamiento preferencial que tenía la capital, las malas condiciones no se referían solo a la periferia geográfica, el mal estado en el que se encontraba, en 1942, el Liceo de Niñas N.º 4 de Santiago (edificación insalubre y en ruinas por causa de sismos y las inclemencias del tiempo), ubicado en el barrio Recoleta y, en 1948, el Liceo de Niñas N.º 7 de Providencia, que funcionaba en un recinto que no le pertenecía al fisco, daban cuenta de que se trataba de un problema estructural que además ponía en riesgo la salud de docentes y alumnas. A este último, que contaba con una matrícula de más de mil estudiantes, asistían jóvenes de Las Condes, Ñuñoa y Providencia, comunas de gran crecimiento en aquellos años, pero debido a las condiciones en las que tenía que funcionar había tenido que rechazar “a más de cuatrocientas que deseaban matricularse, por no haber materialmente cabida para ellas” (Cámara de Diputados, 1948: p. 307). Cabe notar que éste, cuya matrícula aumentaba año a año, era el único liceo fiscal en Providencia (había otros, pero eran particulares y con aranceles elevados) y gozaba, además, de gran prestigio por la formación que entregaba a sus estudiantes.

A la necesidad de construir nueva infraestructura por las malas condiciones y por la falta de espacios adecuados para impartir las clases, se sumaba también la necesidad de ampliar las instalaciones por el aumento considerable de la población escolar que buscaba ser admitida en los liceos y que, como ya señalamos, era rechazada por falta de cupos, pues para poder admitirla se requería mayor cantidad de salas, servicios higiénicos y mobiliario, ampliación de espacios de cocina y comedores, contratación de personal administrativo y auxiliar, implementación de dependencias complementarias como gimnasios, bibliotecas, gabinetes científicos y talleres y, en muchos casos, además la creación de cursos paralelos.

Los problemas aquí descritos, que atravesaban ciertamente todas las provincias y todos los niveles educativos, dejan al desnudo la falta de una política educacional efectiva, orientada a solucionar el déficit de infraestructura de manera integral y coherente, desde la escuela primaria hasta la Universidad. Paralelamente, en un país con una marcada diferenciación social, donde el liceo femenino ya no servía sólo a una minoría privilegiada, sino también cada vez más a los sectores populares, las trabas impuestas por la burocracia estatal y la falta de recursos frenaban un desarrollo armónico, impidiendo la masificación y el acceso igualitario a la educación secundaria femenina, pues la vieja oligarquía, a falta de instituciones estatales, se educaba en colegios privados y de congregaciones religiosas, establecimientos a los que generalmente no podían asistir las jóvenes de sectores campesinos y proletarios debido a que no disponían de los medios necesarios para costear las colegiaturas. Iniciando la década de 1950, los problemas de falta de infraestructura también incluían a la educación técnica femenina, la que, a pesar de ser percibida como de gran importancia para el desarrollo del país, tampoco contaba con recursos que permitieran mejorar sus instalaciones ni menos aún responder a la creciente demanda de los sectores populares.

2. TRANSFORMACIÓN DE LICEOS PARTICULARES EN LICEOS FISCALES

Una manera de paliar el déficit de infraestructura estatal y aumentar la cobertura fue el traspaso al fisco de liceos privados, proceso que se inició a comienzos del siglo XX, debido al impulso explícito del Gobierno el que, según el mensaje presidencial de 1900, buscó crear liceos de niñas en diferentes ciudades de la República, mecanismo que no estuvo exento de dificultades. Uno de estos establecimientos fue el Liceo de Niñas de Chillán, el que fundado en 1890 por la iniciativa de una sociedad de accionistas, se había transformado en “un plantel de educación de primera clase, en que se ha dado a sus hijas una instrucción variada i en armonía con las exigencias de la sociedad de nuestros días” (Cámara de Diputados, 1900: p. 96). El liceo, que contaba con una matrícula de 135 niñas provenientes

de ésta y de otras provincias, funcionaba en un edificio fiscal y era subvencionado por el Estado, pues las moderadas pensiones que pagaban las alumnas no alcanzaban para costear sus gastos. Además de ser dirigido por una junta similar a la de los planteles que funcionaban en Santiago y Valparaíso, contaba con instalaciones, materiales y mobiliario para la enseñanza que permitían su funcionamiento a plena capacidad.

El 31 de agosto de 1900 la Comisión de Educación y Beneficencia tras revisar la moción de Carlos Palacios aprueba el proyecto de ley para crear un liceo fiscal de niñas a partir del ya existente, afirmándose que las acciones llevadas a cabo por los chillanejos para educar a las jóvenes “i el progreso alcanzado por un establecimiento de instruccion formado por el esfuerzo casi único de los padres de familia que anhelan la cultura e instruccion de sus hijos, constituyen, a juicio de la Comision, mérito bastante para atender de preferencia una necesidad que se ha hecho sentir de un modo eficaz” (p. 1787). A esto se sumaba que se encontraba económicamente en una situación crítica. Sin embargo, la discusión generada en torno a esta iniciativa, deja en evidencia dos temas relevantes y, como ya hemos visto, recurrentes: el origen social de las estudiantes y el rol de la iniciativa privada. En relación con el primer punto, el diputado por Santiago, Artemio Gutiérrez, critica este tipo de establecimientos, dado el acomodado origen social de las estudiantes: “desearia saber si este liceo está en las mismas condiciones que los liceos para niñas de Santiago. No están ellos a la altura del propósito que persiguió el lejislador, desde que nunca pensó éste en establecer colejos públicos para la aristocracia. En los liceos de Santiago no se da entrada a las niñas de familias humildes, i esta escepcion es irritante” (p. 1822). Para él resultaba del mayor interés que los proyectos que se presentaran para la creación de nuevos establecimientos educacionales no promovieran la diferencia entre las familias pobres y aristocráticas. De este modo, a su juicio, era incuestionable la importancia para dicha ciudad de contar con un liceo de niñas, siempre y cuando no se transformara en un privilegio para familias pudientes y “distinguidas”. Según el diputado conservador Walker Martínez, este problema era muy difícil de corregir, por lo que se oponía a que el Estado tomara las riendas de los liceos de niñas, pues esto implicaba promover la desigualdad.

Estos comentarios dejaban ver también un segundo elemento: la posición de los conservadores en contra de estas iniciativas, pues doctrinariamente eran enemigos de que existieran liceos subvencionados por el Estado, como lo demuestra el voto negativo del conservador por Santiago, Joaquín Walker Martínez, pues esto enterraba la iniciativa privada. Por lo mismo, proponía, por una parte, que el Estado se encargara de la enseñanza primaria y, muy especialmente, de la educación industrial, en vez de formar titulados sin perspectivas laborales en sus áreas de formación y, por otra, que para mejorar la precaria situación por la que atravesaba dicho liceo, se aumentara su subvención sin entregarle la dirección al Estado. Le parecía insólito que su manera de pensar la educación (sin intervención estatal) se considerara en Chile conservadora cuando en Inglaterra se tildaba como radical o ultra radical. A raíz de lo anterior, hace referencia a Herbert Spencer con el propósito de reafirmar su idea de libertad: “Yo soi spenceriano en estas materias; i mis honorables colegas no ignoran que Spencer ha llevado la doctrina hasta el extremo de sostener que el Estado no debe ni debe aun mantener bibliotecas públicas, puesto que hai libros que infiltran en el espíritu de los lectores ciertas ideas determinadas” (p. 1824).

Para el diputado por La Serena, Coquimbo y Elqui, Daniel Feliú (de tendencia más radical), los liceos de niñas no debían entregarse sólo a la iniciativa particular; para sostener su argumento acude a la experiencia de décadas anteriores en Valparaíso, Copiapó, La Serena y Concepción, proceso del que él mismo había formado parte como miembro fundador del Liceo de Niñas de Valparaíso:

El señor don Miguel Luis Amunátegui, Ministro de Instrucción Pública, reunió a algunos padres de familia para recomendarles que fundaran liceos de niñas bajo su inmediata vigilancia ... Los liceos por ellos fundados dieron al principio mui buenos frutos, pero no tardaron en entrar en decadencia, como pasa en Chile con todo lo que realiza la iniciativa privada, que no es mas que nominal...

El liceo de Valparaiso llevó vida lánguida i raquítica miéntras estuvo en manos de los padres de familia, hasta que el Gobierno lo tomó a su cargo, haciendo desde entónces vida próspera i prestando servicios considerables a la educacion. En Santiago, se han establecido dos o tres liceos de niñas bajo la direccion del Gobierno i tengo entendido que marchan satisfactoriamente (p. 1824).

Otro peligro que se veía en estos traspasos al sector público era que posibilitaban que en el futuro otros establecimientos particulares solicitasen el mismo tratamiento, lo que implicaba para el fisco destinar recursos permanentes para asegurar su funcionamiento. A pesar de las aprehensiones de algunos honorables, en el discurso del Vicepresidente de la República, en 1901, se da cuenta que se había creado un liceo en Chillán.

Además de las controversias ideológicas generadas por la transferencia de instituciones secundarias privadas al Estado, durante los treinta primeros años del siglo XX es posible vislumbrar tres problemas que surgen en el proceso de traspaso: primero, algunos nombramientos de directoras se hicieron antes de que se concretara dicha transformación; lo que se entendía como una suerte de “apresuramiento por acaparar los empleos del Estado” (p. 1086); segundo, se conservaba el cuerpo docente, pero la ley sólo permitía contemplar la jubilación desde el momento del traspaso al sistema público, sin considerar los años efectivamente trabajados, por lo que se debían adoptar medidas especiales de mitigación, como el reconocimiento de los años anteriores o un abono especial para las profesoras que se acogían a retiro; y, tercero, la falta de cumplimiento de algunos de los requisitos establecidos en el convenio de traspaso, como por ejemplo la cantidad de años de Humanidades (tres o seis, dependiendo de si se trataba de establecimientos de primera o de segunda categoría). Este último problema da cuenta además de otro factor relevante para la educación de las mujeres: la falta de administración, currícula y planes y programas de estudio unificados, lo que demandaba una reorganización mayor en su funcionamiento.

3. LAS VICISITUDES DE UNA COMPLEJA EXPANSIÓN

A medida que se expandía la educación femenina, iban apareciendo también nuevos problemas. Para 1908, al hecho de que las profesoras de educación secundaria se estaban recién formando (recordemos que el Instituto Pedagógico se había fundado sólo en 1889), se sumaban la supresión de algunos liceos, la selección de las liceanas por origen de clase (dejando de lado a las postulantes más pobres) y los conflictos con el personal: eliminación de plazas para ayudantes, mala conducta funcionaria (la que se deja observar por ejemplo en los sumarios administrativos instruidos en los Liceos de Niñas de Quillota, en 1933, y Valdivia, en 1937), inequidad en los sueldos de las maestras y criterios deficientes o poco claros en los nombramientos, los que no siempre consideraban a las docentes tituladas⁴². En relación con esto último, el 26 de abril de 1912, el diputado radical Ramón Corbalán se refiere a la designación de la directora del Liceo de Niñas de Victoria, donde –en la vacante dejada por la muerte de la autoridad anterior– había asumido una maestra de piano pagada por las estudiantes, “una aficionada”, y no una profesora de Estado, lo que, a su juicio, afectaba la carrera docente. Situaciones como ésta se repetían en los liceos de Tomé, a cuya dirección había postulado una pedagoga titulada con diez años de experiencia, pero “se desoyó a esta aspirante en sus justas pretensiones; i se prefirió i se nombró, en su lugar, a una profesora de un liceo particular de segundo orden” (Cámara de Diputados 1912: p. 484); y Temuco, donde se había mantenido el nombramiento de una directora cuyas prácticas autoritarias y clasistas habían dañado seriamente la convivencia escolar y laboral.

La desigualdad salarial también tensionó el proceso. Las primeras noticias que tenemos sobre este tema en la Cámara de Diputados datan de 1907. El 12 de agosto de aquel año, el conservador Alfredo Barros expuso el problema de los profesores de los liceos de niñas, cuyas remuneraciones se encontraban en una situación de abierta

42 Estos problemas fueron recurrentes durante las cinco primeras décadas del siglo XX.

desventaja con respecto a los docentes de los liceos de hombres, tanto en lo referente a la jornada de trabajo, como a premios y gratificaciones. Dicha injusticia se producía a causa de un decreto dictado durante el mes de mayo de ese mismo año, que atribuía un rango inferior a los establecimientos secundarios femeninos y, a pesar de realizar las mismas funciones, privaba a las profesoras del derecho a percibir estímulos por desempeño, lo que reducía sus ingresos en un 33% aproximadamente. Según el Ministro Amunátegui, esta situación se debía a que, como ya hemos visto, en esta época los liceos femeninos no formaban parte de la jurisdicción del Consejo de Instrucción Pública, como sí lo hacían los liceos masculinos, que estaban contemplados en la ley de Instrucción Secundaria y Superior de 1879 (Cámara de Diputados, 1908).

El 26 de mayo de 1922, se reitera esta inequidad, cuando llega a la Cámara una petición del Comité de Profesoras, quienes exponen el problema sobre la remuneración de su trabajo, manifestando la desigualdad que se daba entre ellas y sus colegas de los liceos de hombres:

Tres reparticiones públicas tienen empleados de ambos sexos: Correos y Telégrafos, Instrucción Primaria e Instrucción Secundaria, que comprende a los Liceos de Hombres y de Niñas. Pues bien, para los efectos de sueldos, en las dos primeras no se hace diferencia de sexo; igual remuneración recibe una telegrafista, una empleada de Correos o una profesora de Estado Primaria, que la que recibe un hombre en el empleo respectivo. Cabe ahora preguntar, ¿por qué una hora de clase hecha con programas idénticos no tiene la misma remuneración para una mujer que para un hombre? Se ha dicho en alguna ocasión que los profesores son jefes de familia, que sobre ellos gravitan los gastos del hogar: pero ¿no hay acaso jefes de familia en las otras dos reparticiones públicas, sin que el legislador haya creído justicia establecer esta desigualdad? (Cámara de Diputados, 1922: p. 868).

A pesar de que la Ley N.º 3.745 había reparado esta diferencia injusta, aún no había entrado en vigencia, por lo que las docentes solicitan a los parlamentarios que declaren que a “las profesoras nos asiste el derecho de esperar una remuneración igual por un servicio igual”

(p. 868), desechando así el argumento de que a los varones, en condición de su sexo, les correspondía un mayor salario.

Como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, la selección por origen social de las estudiantes fue una variable que también limitó la expansión de los liceos, pues, en la práctica, eran mayoritariamente las jóvenes de los sectores acomodados las que asistían a estos espacios. Su origen aristocrático, el pago de pensiones, la exigencia de ser hijas legítimas y el uso de uniforme fueron algunos de los argumentos que se utilizaron para segregar la matrícula. Sobre este mismo tema, en 1908, y en relación con un artículo publicado en el *Diario Ilustrado*, en el que se señalaba que el Liceo N.º 5 se destinaría a alumnas de la “alta sociedad”, el diputado Corbalán, miembro de la Junta de Vigilancia de dicho establecimiento, fundado en septiembre de 1906 para que se educaran las alumnas más humildes, señala:

Me parece que hai ya bastante para las niñas hermosas o de familia, con los cuatro liceos restantes i con los establecimientos de monjas i demas colejos particulares a su disposicion; i creo que debe dejarse el número 5 para que se gradúen de bachilleres las niñas pobres que vienen de las escuelas superiores de instruccion, porque este fué el pensamiento del Gobierno i del Congreso al crearlo (Cámara de Diputados, 1908: p. 1539).

Como bien señala el diputado, su creación había buscado erigir en Santiago un establecimiento gratuito de medio-pupilas, al que asistieran, preferentemente, niñas provenientes de las escuelas estatales y que se rigiera por los planes y programas aprobados por el Consejo de Instrucción Pública, de forma que fuera la antesala para las alumnas que quisieran continuar estudios universitarios; pero, desoyendo esta intención, se estaba dejando abierta la puerta para que entraran niñas que gozaban de mayores privilegios. En este sentido, el diputado señala que se había expresamente buscado “no dejar ni un resquicio por donde pudieran penetrar las señoritas a este liceo” (p. 1540). No obstante, la Cámara había combatido esta idea, favoreciendo la entrega de subvenciones a escuelas particulares. Otro elemento que se estaba esgrimiendo, sin considerar que llevaba apenas 3 años de funcionamiento, era el

insuficiente número de alumnas por curso (once en tercero), razón por la que se había rechazado la creación del 4.º año. A raíz de esto, las adolescentes debían continuar su formación en otros liceos. Sin embargo, dicha situación no era exclusiva de este plantel, pues liceos como los de Copiapó (con catorce años de antigüedad) y el de Aplicación contaban con una matrícula de diez alumnos; los de Cauquenes y Los Ángeles con siete, el de San Felipe, con ocho y el de Concepción con cinco estudiantes. “¿Por qué entonces [se preguntaba] no clausuramos todos estos liceos, i se castiga en cambio el liceo número 5?” (Cámara de Diputados, 1908: p. 1541).

A pesar de que se le rebate este argumento, el político radical insiste en que a los liceos N.º 1, 2, 3 y 4 sólo asistían jóvenes provenientes de los hogares más distinguidos de la capital, pero que aun cuando se dejara entrar a estas niñas provenientes de la educación estatal, ellas seguramente no cruzarían la puerta. “En su caso, yo haria lo mismo [advierte]. Al fin i al cabo, todos tenemos amor propio i a estas niñas no les gustará ir a ese liceo con vestidos peores que los que allí se usan, para que se les mire de reojo i se les critique los miriñaques que no sean de seda. El Gobierno no hace distincion de categorías sociales, nos decia el señor Ministro. Pero la sociedad las hace” (p. 1542). La segregación de la que eran objeto las niñas más pobres tenía un alcance mucho mayor que los comentarios que sus compañeras pudieran hacer acerca de su indumentaria, pues el Gobierno creaba distintas secciones de preparatoria en los establecimientos públicos financiados con el erario nacional, pero no posibilitaba el acceso a todas las estudiantes que requerían de enseñanza secundaria, expulsando del sistema a aquellas más modestas que habían recibido una buena instrucción en las escuelas elementales y que pretendían continuar alguna carrera vinculada, principalmente, al área de servicios públicos o al comercio. La segregación también se hacía sentir después en la obtención de los trabajos, pues muchas veces se les reclutaba en diferentes empleos en función de que exigían menores salarios.

Si bien la Constitución garantizaba la igualdad ante la ley, a las irregularidades ya mencionadas en los procesos de admisión, en las décadas siguientes se agregaron otras, como la falta de control (excepto el ejercido por las comisiones examinadoras una

vez al año); el abuso de poder y el actuar poco ético de algunas directoras (Cámara de Diputados, 1923). Todas estas anomalías se estrellaban contra la necesidad de ampliar la matrícula e instalar establecimientos de educación femenina en otras partes del país.

La distribución territorial de los liceos también fue un problema, pues además de que la política de creación de establecimientos secundarios femeninos privilegió a la Metrópolis por sobre las provincias, en el caso de la capital, también encontramos inequidades entre el centro y la periferia. Es en este contexto que, el 13 de diciembre de 1917, el diputado radical Pedro Aguirre Cerda, apoyándose en la petición realizada por varios padres de familia, solicita al Ministro de Instrucción Pública el establecimiento de un Liceo de Niñas en el Barrio Matadero de Santiago:

Sabe la Honorable Cámara que todos los Liceos de Niñas de Santiago están situados en el barrio norte, a escepcion de uno, que está en la calle de Arturo Prat.

Todos los establecimientos tienen gran número de alumnas, lo que prueba que sirven necesidades efectivas, motivo por el cual no habría conveniencia en trasladarlos.

Miéntas tanto, la décima comuna [de] cuarenta mil habitantes, no cuenta con ningun Liceo de Niñas, i solo en cinco escuelas, dos de ellas particulares, hai una matrícula que excede de 2,300 alumnas (Cámara de Diputados, 1917: p. 699).

Sin embargo, aunque existía un número suficiente de alumnas que justificaba la necesidad de fundar liceos en varias comunas de la capital y de lo inconveniente que resultaba que las niñas tuvieran que desplazarse muchos kilómetros para educarse, en 1920 la mayoría funcionaba en la misma área, dejando vastos sectores sin cobertura. Urgía por tanto realizar una distribución más equitativa, de manera de dar la posibilidad de acceso a las familias (generalmente más humildes) que habitaban los sectores más alejados y populosos, como la Comuna de Independencia, que en 1939 aún no tenía liceo. Esta discriminación de orden geográfico afectaba directamente a la población de mujeres obreras, en su mayoría analfabetas, las que, en la década de 1930, y habiendo quedado excluidas de la Ley de Educación Primaria Obligatoria ni siquiera contaban con escuelas nocturnas donde recibir educación elemental. En 1944

había aproximadamente 9.060 alumnos en liceos de hombres y 8.069 alumnas en liceos de mujeres, cantidad absolutamente inferior a la demanda de cobertura, como lo demostraba la gran cantidad de familias que peregrinaba por los distintos recintos en busca de un cupo para sus hijas e hijos: “la buena voluntad de la Dirección de los Servicios, al igual que la de los Rectores, Directores y Profesorado, se estrella naturalmente, con la excesiva escasez de Liceos, locales, cursos y medios para la enseñanza” (Cámara de Diputados, 1944: p. 317). Para este año, comunas como San Miguel⁴³, Conchalí, Renca y Quinta Normal, todavía no disponían de establecimientos secundarios, por lo que sus jóvenes, para poder estudiar, tenían que trasladarse al centro de la capital. Esta situación se veía agravada por un precario sistema de transporte público que dificultaba aún más los desplazamientos. Siendo este el panorama en las comunas populosas, y como era de esperarse, la realidad era aún más crítica en las localidades de pocos habitantes, las que no sólo no calificaban para la creación de liceos femeninos sino tampoco para los de hombres o mixtos debido a su poca población escolar.

La escasez de matrícula, junto a motivaciones financieras (crisis económica) y administrativas (privilegiar las subvenciones a privados), también influyó en la fusión o el cierre de algunos establecimientos como la Escuela Profesional de Niñas de Valdivia en 1906, la Escuela Profesional de Niñas de Puerto Montt en 1912, el Liceo de Niñas de Llaima en 1915 (suprimido para instalar en su lugar una Escuela Vocacional con el propósito de proporcionar a las jóvenes una educación más práctica) y el Liceo de Niñas de Coquimbo en 1938 (donde para paliar el impacto de la medida se entregaron becas a las interesadas en continuar estudios en los liceos de La Serena). Estas acciones, que tenían además un impacto social debido a la supresión de puestos de trabajo, se fundaban en la creencia de que mantenerlos involucraba, a juicio de las autoridades, grandes gastos para el Fisco (por la excesiva inversión de recursos por alumna) y muy pocos beneficios.

43 En 1949, San Miguel aún no contaba con un liceo de niñas.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN CIENTÍFICA SECUNDARIA Y SUPERIOR: INTENTOS DE REFORMAS Y RENOVACIÓN DEL CURRÍCULUM

A pesar de que después de 1877 hubo varios intentos de reforma propuestos a distintos gobiernos, en la práctica el Estado, en tanto garante del bien común, no se hizo parte de la educación científica femenina con la celeridad y la convicción que se requería. Prueba de aquello son las discusiones que encontramos en las sesiones del Senado y en la Cámara de Diputados en el período en que se promulga el Decreto Amunátegui y los escasos documentos oficiales en los que se hace mención a la formación secundaria y universitaria de las mujeres.

Como es bien sabido, el impulso formal a la educación científica femenina se da en el Gobierno de Aníbal Pinto (1876-1881), quien más que por este hecho, pasará a la historia por ser el mandatario en cuya administración se inicia la Guerra del Pacífico, en 1879. Las mujeres entran entonces a la arena universitaria en tiempos turbulentos en los que el acento de las políticas públicas estaba centrado en la economía y la política exterior más que en la educación. Basta con revisar los discursos presidenciales de esta época, en los que el tema bélico es recurrente y no se hace prácticamente ninguna mención a la educación de las mujeres. De hecho, Pinto no se refiere a la promulgación del Decreto Amunátegui en el discurso presidencial con que da inicio a las sesiones ordinarias del Congreso el 1° de junio de 1877.

Los gobiernos sucesivos tampoco atribuirán en la práctica una importancia primordial al desarrollo de la educación científica femenina secundaria y universitaria. Tampoco su poder homólogo, el Congreso. Sólo diez años después, siendo presidente Manuel

Balmaceda, aparecen algunas menciones interesantes en las sesiones de la Cámara de Diputados y del Senado que nos entregan algunos antecedentes, como ya vimos, acerca de la edificación escolar (escuelas e internados), la gratuidad de la instrucción en los establecimientos públicos y la importancia de crear profesiones colaboradoras de la medicina. En relación con esto último, en la sesión extraordinaria N.º 42 del 3 de febrero de 1887 los diputados Puga Borne, Salamanca Arce, León Lavín, Körner, Cienfuegos y Silva presentan una moción para agregar algunas clases al plan de estudios de la Facultad de Medicina y Farmacia, en la que se señala que la carrera de medicina no había cumplido a cabalidad la finalidad para la que fue creada, pues, si bien, había una cantidad considerable de médicos cirujanos titulados, éstos se concentraban principalmente en las ciudades grandes y no todos ejercían ya que no encontraban en este nicho laboral la remuneración a la que aspiraban. Por lo mismo, gran parte de la población (sobre todo la más pobre y la perteneciente al mundo rural) no tenía acceso a la salud. Esta situación provocaba también que practicaran diferentes especialidades personas que no habían sido formadas para la atención y tratamiento de pacientes.

Para paliar este déficit, los Honorables proponen la creación de otras profesiones médicas como farmacéutico, dentista, matrona, practicante de medicina y cirugía y practicante de farmacia. De este modo, “el pueblo ignorante” se salvaría de los charlatanes de los que era víctima, el Estado ahorraría recursos, se salvarían más vidas -sobre todo las de las madres parturientas- y disminuiría la mortalidad infantil, pues “las enfermedades sencillas serán contenidas a tiempo i no acabarán, como actualmente, por conducir al hospital y al cementerio; las enfermedades graves serán conocidas oportunamente y puestas a cargo del médico cirujano” (Cámara de Diputados, 1887: p. 693). De aquí la importancia de desarrollar estas profesiones auxiliares. A esto se sumaba la posibilidad de abrir un campo laboral a los jóvenes y las mujeres. Esta moción establece, además, una distinción de género y de clase para las y los futuros postulantes que revela el segmento social al que está dirigida: “La mujer encontrará en ellas un campo apropiado a sus facultades. Al hombre que por falta de tiempo, de inteligencia o de fortuna no le es dado aspirar al título de médico, se le ofrecerá una profesión

lucrativa en una de estas accesorias” (p. 693). La propuesta no fue discutida en esta ocasión, por lo que la Comisión de Educación y Beneficencia la retomará en la sesión del 2 de junio del mismo año. El 2 de agosto en la sesión ordinaria N.º 26 se presenta de forma escueta el informe de la Comisión sobre este proyecto, en él se da cuenta de la necesidad de crear en la Facultad de Medicina y Farmacia las asignaturas antes descritas. Las observaciones que se formulan hacen referencia a la formación y profesionalización de esta área científica, sin explicitar la inclusión de la mujer. Al respecto, los legisladores afirman:

En verdad, todas las naciones civilizadas que creen útil proteger la instrucción pública, elevan las profesiones complementarias de la medicina, como son las que sirven de base al proyecto, a la categoría de estudios universitarios... En Chile existen farmacéuticos, matronas i dentistas; pero los que siguen estas profesiones no encuentran profesores especiales que los guien en sus aprendizajes i que los hagan profundizar las materias con la detención propia que corresponde a carreras determinadas (Cámara de Diputados, 1887: p. 376).

Se buscaba entonces fortalecer el desarrollo de las disciplinas que mejoraban la salud de la población, pero no se hacía alusión al impacto que podría tener, para este propósito, abrir el paso para que las mujeres desempeñaran estas profesiones.

Estas discusiones dejan en evidencia uno de los principales obstáculos de la formación femenina durante la segunda mitad del siglo XIX, la falta de planes y programas de estudio que formaran parte de un proyecto educativo global, en el que el Estado asumiera un rol activo que favoreciera la masificación de la enseñanza, realidad que no se vio substancialmente modificada tras la dictación del Decreto Amunátegui. Ahora bien, al no haber un plan de estudios estandarizado, ni una política pública que sostuviera el modelo, la instrucción que recibían las mujeres era muy deficiente y sin posibilidades de mejora alguna mientras no se articulara un proyecto que fomentara que éstas no sólo ingresaran a las aulas, sino que recibieran, además, las herramientas necesarias para continuar estudios superiores.

1. REFORMAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Atendiendo al contexto antes descrito, surgen algunas iniciativas privadas. Domingo Amunátegui Solar (1894) señala que éstas, además de tener una matrícula muy reducida, eran aisladas y de un escaso impacto en la población más desfavorecida, por lo que reclama por la precariedad de la educación impartida a las mujeres –la que se encontraba reducida a nociones incompletas o equivocadas de gramática, geografía y aritmética– y la urgencia de que el Estado interviniera con su “brazo protector”, en función de su rol de garante de la educación pública. Ahora bien, no responsabiliza sólo al aparato estatal en esta materia, pues para él las familias también eran cómplices al no demandar cambios sustanciales: “ni los padres de familia mas ricos, ni los mas instruidos se han empeñado por modificar una situacion tan deplorable” (p. 5). Es por esto que apela a la necesidad de una reforma que contemple la educación femenina y combata el *“desequilibrio moral”*.

Sin embargo, a pesar del justo reproche de este pensador, sí había habido algunos intentos de intervención de grupos de padres en paralelo a la dictación del Decreto Amunátegui, como lo testimonian los decretos N.º 111 y N.º 112, del 26 de abril de 1877, que aprueban los estatutos de la Sociedad del Liceo de Niñas de Copiapó y de la Asociación de Padres de Familia para la Instrucción de la Mujer en Valparaíso, respectivamente, instituciones que, además, recibían subvención estatal. En cuanto a la Sociedad establecida en Copiapó, cuya finalidad era fundar y sostener un colegio para mujeres, llama la atención que estaba compuesta sólo por varones, al igual que su directorio. La única mujer que participaba de este organismo era la directora del colegio, con voz en la discusión y sólo con derecho a voto en las “deliberaciones sobre nombramiento o remoción de profesores” (Gobierno de Chile, 1877: p. 197), lo que resulta curioso dado que al directorio le correspondía, entre otros asuntos, dictar el plan de estudios y los reglamentos, acordar el número de becas, votar los premios, escoger a las postulantes que no fueran hijas de socios y fijar el número de profesores (previa proposición

de la directora) y las clases que debía realizar cada uno. Cabe señalar que de los 18 artículos que se consignan, sólo cuatro están referidos a materias pedagógicas. En cuanto a las obligaciones de la directora, ésta debía supervisar a los maestros y dar cuenta de su comportamiento, adoptar los sistemas y métodos de enseñanza acordados por el directorio y cumplir los estatutos, sometiéndose al directorio.

La asociación establecida en Valparaíso, en cambio, no se refería a un solo establecimiento, siendo su finalidad, como se declara en el artículo 1º: “Fundar i mantener en este departamento liceos de niñas en que se dé la instrucción relijiosa i moral, literaria i científica que requiere nuestro progreso social” (Gobierno de Chile, 1877: p. 205), estableciendo, cuando fuese posible, escuelas anexas para que recibieran instrucción las alumnas más pequeñas y los varones menores de 9 años. Al igual que en el caso anterior se evidenciaba una discriminación de origen, pues se privilegiaba el ingreso de las postulantes hijas de las familias que componían la asociación. Una diferencia con la sociedad de Copiapó es que en ésta podían ser miembros personas de ambos sexos y, dado que el primer liceo se fundaría con un aporte del Gobierno (atendería en local fiscal), contribución que esperaban continuara en lo sucesivo, “los asociados convienen en admitir en dicho liceo, con rebaja de la mitad de las pensiones ordinarias, ocho alumnas que fueren hijas de empleados públicos meritorios del departamento, a propuesta de cualquiera de los miembros del directorio y previa calificación requerida para las demás alumnas de familias estrañas a los asociados” (Gobierno de Chile, 1877: p. 211).

Junto con las obligaciones de carácter administrativo, formaban también parte de sus atribuciones: establecer los planes de estudio de los liceos y las escuelas anexas y “nombrar comisiones visitadoras, examinadoras, de vigilancia i demás que faciliten el cumplimiento de sus atribuciones directivas i económicas” (p. 208). Un punto interesante de estos estatutos es que podían formar parte de estas comisiones las madres pertenecientes a las familias de la Asociación o las que educaran a sus hijas en estos liceos. Como se desprende de estos actos administrativos, el Estado se desliga de la responsabilidad de fijar planes y programas de enseñanza para los

establecimientos que cobijen a las mujeres, pues serán las mismas sociedades de padres las que definirán el currículum.

En atención a este contexto, urgía realizar una intervención profunda de la enseñanza. Por lo mismo, el siglo XX se inicia con aires de reforma. De este modo, en las primeras décadas, y en paralelo a las discusiones acerca del estereotipo femenino que debía promover el sistema educativo, hubo algunos planteamientos que nunca llegaron a destino, entre los que se cuenta el *Proyecto de Reorganización de los Liceos de Niñas de la República*, impulsado por la visitadora de liceos femeninos fiscales y subvencionados, Teresa Prats de Sarratea, presentado al presidente Germán Riesco, en 1905 y que analizaremos en detalle más adelante.

En 1901, en el discurso inaugural de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, el Vicepresidente de la República señalaba: “se han creado liceos de niñas en las ciudades de Tacna, Talca, Cauquenes i Chillan i próximamente se establecerá otro en la de Concepción. [Manifestando también que se buscaba dar un giro práctico a la enseñanza que permitiera] utilizar provechosamente sus conocimientos a la gran masa de alumnos que acude a las escuelas i liceos” (Cámara de Diputados, 1901: p. 8). Sin embargo, este apoyo explícito desde el poder ejecutivo no se condecía, en la práctica, con las medidas adoptadas al comenzar la centuria para asegurar un acceso equitativo a las niñas que terminaban con éxito su educación primaria.

En 1905, según el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Pinto Agüero, existían 25 liceos femeninos, distribuidos prácticamente en todas las cabeceras de provincia y en dos departamentos (Quillota y Talcahuano), que servían “a la necesidad de levantar el nivel intelectual de la clase acomodada de nuestra sociedad” (Cámara de Diputados, 1905: p. 194). En esta última frase es posible observar, además, esa suerte de naturalización que hacía la autoridad del hecho de que a estos establecimientos asistían jóvenes de un determinado origen social. También precisa que el único reglamento que existía para estos liceos databa de 1900, pero que éste no era más que un ensayo que había privilegiado asignaturas de “adorno”, sacrificando el estudio de las ciencias:

“al crear estos liceos, no ha sido la mente formar bachilleras, sino preparar a las alumnas para la vida del hogar i de la sociedad ... En fin, existe cierta anarquía en este servicio” (p. 194). De este modo, el plan de estudios predominante se caracterizaba por formar buenas e ilustradas madres con estudios generales, pero sin capacitación para el trabajo. Esta realidad educativa dará pie a la organización de estos establecimientos, la que puede ser observada, en la primera mitad del siglo XX, desde tres puntos de vista: proyectos que buscaban reorganizar el plan de estudios (como el de Teresa Prats de Sarratea), envío de comisiones para conocer la enseñanza secundaria europea (como la misión de Juana Gremler) e intentos por organizar la instrucción secundaria bajo una misma figura administrativa (el Consejo de Instrucción Pública).

En este contexto, el 8 de noviembre de 1905, el diputado Liberal Jorge Huneeus, recomienda al Ministro de Instrucción Pública aprovechar el conocimiento de la inspectora Teresa Prats, quien proponía reorganizar los Liceos de Niñas (que, a la fecha, funcionaban con diferentes planes) de manera definitiva y uniforme (Cámara de Diputados, 1905). Esta iniciativa, que perseguía, como lo señala su misma gestora, *el cumplimiento de un deber inviolable de equidad*, si bien nunca se materializó, nos parece relevante ya que planteaba una visión más liberal que otras propuestas de la época. Partiendo de una crítica abierta a la educación predominante en la sociedad chilena, reniega de una concepción estrecha y afirmativa de las costumbres que despojaría a las mujeres de su humanidad. Asimismo, como otras antes que ella, ponía el acento en la desigualdad en la que se apoyaba la concepción educativa de hombres y mujeres. Mientras para los primeros la instrucción no se centraba en su formación como maridos y padres, sino en una educación completa (arte, ciencia, política, negocios), que les entregara herramientas para construir la nación, para las segundas, en cambio, ésta se orientaba hacia la perpetuación de su rol tradicional, dejando afuera otras áreas de desarrollo. Cabe mencionar que sus reflexiones habían comenzado mucho antes de que se le encargara la misión de elaborar una propuesta. Tres años antes de enviar su proyecto al Gobierno, la visitadora se preguntaba: “¿i la mujer ha de ser solo esposa, i madre? ¿i cuando no ha podido serlo? ¿i cuando ha dejado de serlo? ¿i cuando no ha querido o no

se ha antojado serlo? ¿Por qué no ha de ser libre de amoldar la vida a sus ambiciones? ¿Por qué agregar barreras ficticias a las que le impone su debilidad?" (Prats, 1902: p. 648).

Ahora bien, esta nieta de Andrés Bello no desecha la idea de que la educación de la mujer forme para el espacio doméstico, lo que remarca es que no debía circunscribirse sólo a este terreno, dado que al tratarse de un ser libre y consciente, capaz de usar su libertad como estimara conveniente, su género prevalecía a su condición de hija, esposa o madre. Por esta razón, en su propuesta de reforma plantea la necesidad de implementar una educación que respondiera a distintos objetivos y que dividiera la enseñanza en tres clases: una que conservara su nombre y dependiera del Consejo Universitario; otra para la que proponía como nombre "Gimnasio del hogar o Instituto domestico femenino" y una mixta, correspondiente a seis años de Humanidades, con cursos paralelos de higiene y economía doméstica. Su reforma a los planes de enseñanza se fundaba, por una parte, en su experiencia personal y, por otra, en el vacío que existía en la organización de la educación secundaria femenina. A su juicio, se debían fijar previamente los objetivos que se pretendía perseguir, pues no había claridad al respecto. De esta manera, la educación debía ser diferenciada por sexo, pero velando por el respeto a la diversidad de estudios posibles a los que podían optar las jóvenes. Dado que los liceos de niñas comenzaban a aumentar, plantea la urgencia de una transformación profunda, para lo que era necesario definir y delinear un marco de acción futuro.

Su crítica apuntaba de manera central a los planes que regulaban la formación femenina ya que no obedecían a fines prácticos ni específicos "ni mucho ménos... a formar a la mujer para que pueda llenar su mision en la familia i en la sociedad" (Prats, 1905: p. 5). Para ella, había sido un error trabajar primero en la elaboración de planes y sistemas universitarios, dejando de lado la instrucción femenina y resignándose a utilizar los planes pensados para los hombres.

Sin embargo, a pesar de tener una concepción mucho más amplia de la formación de las mujeres, a doña Teresa igualmente le pesa su sistema de creencias, lo que queda claro cuando señala las motivaciones que llevaron al presidente Riesco a encargarle

este proyecto, el que estaba en sintonía con su propia manera de entender la educación secundaria femenina.

No es posible, me agregó V. E. que, la mujer de la alta sociedad continúe sometida por más tiempo a la esclavitud de tan funestas preocupaciones; no es posible que, cuando las dolorosas emergencias de la vida la compelen al trabajo, tenga que recurrir a las costuras, los tejidos i los dulces, como la más humilde obrera, i lo haga ocultándose avergonzada, como si cometiese un crimen; es necesario, es urgente, prepararla a esa independencia económica que es inseparable de su dignidad, educando sólidamente su sér moral, para que, léjos de falsear su verdadera índole, apartándola de su misión humana, esta emancipación la vincule más estrechamente a ella (1905: p. 2).

Desde esta óptica, se trataba de una emancipación económica, pues, la mujer (de la élite) se educaría para echar mano a sus conocimientos en caso de ser necesario y sostenerse y sostener a los suyos, resguardando su dignidad y moral, apartándose de los peligros que la amenazarán. Por tanto, dicha independencia no podía ser radical, excepto en lo referido al matrimonio, dado que preservaría “a la mujer de la humillante necesidad de buscar o aceptar un marido solo para asegurar su porvenir, abdicando de los sentimientos, profanando la nobleza de esta unión i relajando previamente sus vínculos” (p. 3). Igualmente, miraba con desconfianza el acceso de la mujer a las esferas de la actividad remunerada si esto la apartaba del manto protector de su compañero: “¿De qué nos servirá ganar el mundo entero si perdemos la protección, el amor i la estima del hombre? Toda educación que descuide este fin supremo de la armonía entre los sexos es no sólo falsa sino impía” (1905: p. 9).

Como se señaló anteriormente, su proyecto proponía tres tipos de instituciones, centradas en tres diferentes concepciones de mujeres. En primer lugar, se mantendrían los liceos superiores o de primera clase que conducían hacia la educación superior, dependiendo del Consejo Universitario que revisaría los programas e introduciría “en ellos las reformas más necesarias tendientes a armonizar en lo posible la instrucción superior que habilita a la mujer para adquirir más tarde títulos pedagógicos o diplomas universitarios i la que la prepara para que pueda desempeñar cumplidamente su misión

femenina dentro de estas profesiones i fuera de ellas” (1905: p. 31). En segundo lugar, proponía la creación de un Instituto domestico-social, destinado a “la educación lógica de la mujer”, la armonía entre ambos sexos, la estabilidad de la familia y un nicho laboral adecuado a su sexo y nivel social que le permitiera ganarse la vida honrosamente, de acuerdo a su género y al lugar que ocupaba en la sociedad. Dentro de esta misma línea argumental, otra posibilidad que se abría en el campo laboral era la relativa a las funciones docentes en los futuros establecimientos educativos. En tercer lugar, plantea la creación de liceos mixtos, opción educativa que reunía las dos propuestas anteriores, ya que contemplaba la cohabitación de la educación superior de Humanidades y la economía doméstica social.

Cabe hacer notar que, a pesar de que este proyecto introduce cambios profundos, no representa un avance significativo en lo que a las ciencias se refiere. Es más, al analizar el programa de ciencias físicas y naturales, encontramos muchas de las representaciones que pesaban el siglo anterior: por ejemplo, para el área de biología e higiene se establece explícitamente que las nomenclaturas y las enumeraciones debían ser absolutamente eliminadas; la enseñanza de la fisiología, por su parte, debía contener un carácter eminentemente práctico y familiar; y la enseñanza de la física debía entregarse de forma sencilla y familiar con el objetivo de fijar la atención de las discípulas, más que de enriquecer su memoria. Este programa deja ver también la tensión laico-religiosa que antecede a esta propuesta en relación con el origen del hombre, cuando Prats alude a la teoría de la evolución y lo tendencioso y poco pertinente de introducir esta temática en la formación de las niñas:

La aplicación exacta de este programa presenta contradicciones de alcance fundamental con relación a las enseñanzas de la historia i religion que reciben simultáneamente las niñas o han recibido en los años anteriores; miéntras el programa propone la teoría de la evolucion, i todavía, sin determinar su forma, deja ancho campo a la iniciativa de los profesores, quienes podrán desarrollarla como mejor les plazca, falseando la índole moral e idealista que debe revestir en toda la educacion de la mujer, el programa religioso i el de historia sagrada

comprenden como base sustancial la creación del mundo i el origen de la raza humana como descendencia de una primera pareja creada por Dios (p. 65).

Esta contradicción entre ciencia y religión se produce, según Prats, porque el programa existente no había sido pensado específicamente para las mujeres, por lo que había que evitar que la educación “se preste a despertar la desconfianza en el alma de las niñas i haga caso omiso del respeto que debe tener por la verdad. Las niñas que estudien principios tan antagónicos, precisamente en aquellas materias que deben merecerle mas respeto, tienen que perder toda estima por la educación que los inculca, i aun por los maestros que con tal inconciencia engañan” (p. 65). De esta manera, la educación científica entra en pugna con las creencias de la época, sustentadas en los valores cristianos, y que estaban profundamente arraigadas en la sociedad chilena. Por lo mismo, sentencia la autora: “una o dos: o se enseña para instruir o se cuenta con que la inconciencia de las educandas no las permitirá asimilarse los conocimientos que se enseña. En primer caso, es obvio que las doctrinas contradictorias serán desmoralizadoras i nocivas. En el segundo caso, es obvio que serán pérdidas. En ámbos casos, es indudable que no se deben dar” (p. 65).

La propuesta de la visitadora fue analizada y aprobada de manera unánime en la sesión N.º 82 de la Asociación de Educación Nacional, el 19 de noviembre de 1905, momento en el que el presidente de dicho organismo, Carlos Fernández Peña, reafirma la idea de que la felicidad doméstica descansa en la igualdad de los sexos, pero dejando entrever que se trataba todavía de una relación subordinada: “i si es verdad que la mujer se siente subyugada ante la superioridad no sería justo ni humanitario entonces recortar a ella sus alas para que no alcance o iguale al hombre, sino éste debe luchar para elevarse moral i científicamente i conservar así la superioridad que anhela i que se le escapara con el despertar de su alma” (p. 215), Sin embargo, como ya se señaló, este proyecto nunca se llevó a la práctica, por lo que los liceos de niñas no se modernizaron⁴⁴.

44 Respecto de esto mismo, en 1934, en un texto alusivo a la Universidad de Chile, se señala que, si bien nunca se aprobó, “no por eso es menos digno de ser recordado como el primer esfuerzo de importancia para adaptar la educación





Clase de cocina, Liceo N.º 1 de Niñas de Santiago, 1940.
Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.

Otro de los mecanismos para reorganizar los establecimientos secundarios femeninos fueron las comisiones a Europa, las que fueron resistidas no sólo por la situación por la que atravesaba el país, sino porque muchos no veían utilidad alguna en estas acciones, como lo demuestra la polémica en torno al decreto que, el 8 de julio de 1908, había comisionado a Juana Gremler, directora del Liceo de Niñas N.º 1, para estudiar la organización y funcionamiento de estos liceos en Europa y proponer reformas posibles de implementar en Chile. Por esta causa, el diputado Agustín Correa Bravo, del Partido Liberal Democrático, solicita al Ministro de Instrucción Pública conocer:

1ª Si en realidad se ha confiado a la señora Gremler la comision de que se trata;

2ª Si el decreto respectivo se ha sostenido en virtud de los antecedentes suministrados por alguna oficina pública o solo con el propósito de facilitar a la interesada un viaje de placer al Viejo Mundo;

3ª Monto de los gastos que al Fisco demandará esta comision, en sueldos, pasajes, etc., i a qué partida o ítem del presupuesto se imputarán; i

4ª Si la comision a que me refiero entra en el régimen de economías implantado por la actual administracion (Cámara de Diputados, 1908: p. 448).

El secretario de Estado responde que la comisión es *ad honorem*, aclarando que a la directora no sólo se le había encomendado revisar temas relacionados con los liceos femeninos, sino que, primeramente, había sido designada como representante chilena en una exposición de dibujo que se realizaría en Londres y que, a raíz de esto, los miembros de la Junta de Vigilancia del Liceo habían solicitado al Gobierno que se le la comisionase también para visitar, sin retribución monetaria, los liceos de niñas de Europa. Aclara también que la funcionaria tenía contrato con el fisco para dirigir el liceo a su cargo, pero que mientras estuviera en comisión recibiría solo una fracción de su sueldo dado, por una parte, el estado de la economía y, por otra, que con el dinero restante se costearía a quien la subrogara durante su ausencia.

de la mujer a las condiciones reales de su vida ordinaria y de sus posibilidades económicas" (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 187).

Otro elemento que origina disputas en este período en lo relativo a la reorganización de los liceos, se refiere a la necesidad de unificar la instrucción secundaria. El 9 de mayo de 1923, el diputado del partido Demócrata, Oscar Chanks, formula observaciones acerca del decreto que colocaba a los liceos de niñas bajo la tuición del Consejo de Instrucción Pública, pues se estaban entregando las reparticiones públicas a personas que estaban en la política y en la administración, y que, a su juicio, “de continuarse este sistema, veríamos agravarse los males que ya estamos palpando en muchas de las ramas de la administración, gobernadas por Consejos” (Cámara de Diputados, 1923: p. 2359). A esto se sumaba un actuar deficiente en el caso de los liceos de hombres, en los que, a su juicio, reinaba la anarquía, el sectarismo y el asambleísmo. Igualmente, advierte que al pasar los liceos de niñas a depender de un organismo de estas características se estaría cercenando el derecho de los parlamentarios a fiscalizar los servicios públicos.

Para el diputado Conservador Emilio Tizzoni, esta medida también resultaba perniciosa y contradictoria para los liceos femeninos, pues se buscaba fortalecer al Consejo de Instrucción Pública, mientras que el movimiento de reforma presente en la época buscaba todo lo contrario. Además, la Universidad de Chile y dicho Consejo no integraban entre sus miembros a profesores ni alumnos, los que, a su juicio, debían formar parte de este organismo. Ahora bien, si no se consideraba la representación de estos estamentos de los liceos masculinos, mucho menos se consideraría a las mujeres. No obstante, propone la creación de un Consejo de Educación Femenina, compuesto por las mismas docentes que educaban a las estudiantes “que son las que conocen las ventajas e inconvenientes del sistema actual y que pueden indicar las reformas que sea necesario” (p. 2363). Paralelamente, al estar estos liceos bajo la tuición de un Consejo, seguirían dentro de la acción fiscalizadora de los parlamentarios. El ministro Luis Salas Romo agrega que su cartera era una oficina administrativa y no técnica, de manera que no tendría competencia para fiscalizar estos establecimientos.

El 26 de julio de 1923, el informe de la Comisión de Instrucción Pública aprueba el mensaje del Presidente de la nación tendiente a derogar varias disposiciones de la ley N.º 3.745, promulgada el 30 de

abril de 1921, que mejoraba la condición económica del personal de los establecimientos de enseñanza superior, secundaria, comercial y especial. Se buscaba así, específicamente, revocar los artículos que facultaban al Ministerio de Instrucción Pública para clasificar directamente los liceos de niñas, fijar los sueldos del personal, formar el escalafón del profesorado femenino y designar al cuerpo docente propuesto por la directora.

Ahora bien, al revisar la legislación relativa a la instrucción secundaria se observan ciertas contradicciones al respecto. Aunque la Constitución de 1833, en su artículo 154 había establecido la creación de una Superintendencia de Educación Pública que, bajo la dirección del Ejecutivo, sería la responsable de inspeccionar la enseñanza nacional, la ley de 1879 había delegado en el Consejo de Instrucción Pública el cuidado y vigilancia de la formación secundaria, sin distinguir género, “no obstante de que a la fecha de la ley habían trascurrido ya cerca de dos años, desde la vigencia del decreto de 6 de Febrero de 1877, que había colocado a las mujeres en igualdad de condiciones con respecto a los hombres para rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales” (Cámara de Diputados, 1923: p. 844). Esto último, que en cierto modo había sido ratificado posteriormente por la normativa de la Ley de Presupuestos, se había vuelto a modificar con la ley del 30 de Abril de 1921, la que, según se informa en la Comisión de Instrucción Pública, se contraponía a lo dispuesto por la ley de 1879, dado que, por una parte, autorizaba al ministerio a intervenir en el funcionamiento de los liceos de niñas (clasificación, sueldos y profesores) y, por otra, le confiaba la inspección técnica del servicio a visitadores cuyo nombramiento dependía de este Consejo, el que tenía atribuciones para solicitar a dichos funcionarios información económica y administrativa de los establecimientos secundarios de hombres y mujeres.

En este sentido, el informe señalaba que era relevante unificar la enseñanza nacional colocándola bajo una sola dirección debido a que tanto los liceos de niñas como los de varones utilizaban los mismos programas y textos de estudio. Igualmente, manifiesta que era positivo que los liceos femeninos estuviesen bajo la tutela del Consejo de Instrucción Pública, pues, “hay mayor ventaja en que

estos establecimientos dependan de una corporación formada por hombres especialmente preparados en cuestiones educacionales y exentos de las pasiones políticas” (p. 845). Se hace hincapié en este punto dado el reparto poco equitativo de los liceos debido a la influencia que ejercían los parlamentarios. Asimismo, el informe agregaba que era conveniente que las asignaturas de los liceos de niñas fueran impartidas por profesoras tituladas en el Instituto Pedagógico, debido a que, en aquel momento, de los 49 establecimientos que dependían del Ministerio de Instrucción, sólo 18 estaban dirigidos por docentes profesionales, el resto de las directoras contaba únicamente con un certificado de competencia. Esto se debía, principalmente, a la falta de vigilancia técnica que permitía que fueran decisiones políticas -y no pedagógicas o administrativas- las que determinarían los nombramientos del personal directivo y docente.

El 30 de septiembre de 1924 se dictó el reglamento complementario que indicaba que los liceos femeninos pasarían a depender del Consejo de Instrucción Pública. Éste reafirmaba, por una parte, que la ley de 1879 ponía bajo la dependencia del Consejo la educación secundaria y, por otra, definía lo que se entendía por este tipo de enseñanza: aquella que “desprovista en sí de toda finalidad profesional, tiende a perfeccionar las nociones adquiridas en la escuela primaria i a suministrar al alumno los conocimientos necesarios para el desarrollo de su cultura i para que pueda después consagrarse con éxito al estudio de las materias que requieren el ejercicio de las profesiones científicas i literarias i los trabajos de las empresas e industrias en general” (Universidad de Chile, 1927: pp. 33-34). Considerando esta definición, según el reglamento, si bien los liceos fiscales de niñas fueron creados después de 1879, su enseñanza se ajustaría a lo señalado siendo, entonces, similar a la de los liceos de varones, dado que estaría sometida a los mismos programas y planes de estudio y a igual tiempo de duración (6 años de Humanidades). En este acto se le reconocía también a dicha “Corporación el carácter de Superintendencia de la educación pública, que le está señalado por el artículo 6 de la lei de 9 de enero de 1879” (p. 34).

En 1923, en un ambiente marcado por la influencia de los métodos activos y el positivismo, se busca nuevamente modificar los programas y métodos de enseñanza. En este contexto, aparece una noticia en la Revista de Educación Nacional que da cuenta de la urgencia de reformar los liceos de niñas: “con una inconcebible falta de lógica... se rigen por los mismos programas a que está sometida la enseñanza de los liceos de hombres, desconociéndose la diversidad de aptitudes y de inclinaciones entre el hombre y la mujer, y mirando con soberano desprecio el papel que uno y otra habrán de desempeñar en la colectividad social que están llamados a servir” (Autor/a desconocido/a, 1923: p. 130). Esta iniciativa retoma la esencia del proyecto de Teresa Prats, al plantear la necesidad de dirigir la educación de la mujer hacia objetivos que respondieran a la especificidad femenina. La noticia, que no especifica autoría, da a conocer los puntos fundamentales de la reforma propuesta al Gobierno de Arturo Alessandri Palma por la directora Ida Corbat y la profesora Juana Jaques, ambas pertenecientes al Liceo Antonia de Salas Errázuriz.

Este proyecto, apoyado entusiastamente por el mandatario, planteaba que las alumnas debían decidir en conciencia su formación futura, “consultando sus propias aficiones o las condiciones materiales de su familia” (p. 130). Para ello, el liceo ofrecía dos alternativas: la educación superior o la vida del hogar. En relación con la primera, proponía, además del Bachiller de Humanidades y Matemáticas -materias ya existentes- el título de Bachiller en Letras que apuntaba concretamente al ingreso al Instituto Pedagógico para la obtención de títulos como profesora de Estado en Castellano, Francés, Inglés o Historia y Geografía. Este programa ponía especial énfasis en el área humanista, lo que se ve claramente en el plan de estudios, el que limitaba la enseñanza de las ciencias al estudio de Física, Química y Matemática, hasta Quinto Año de Humanidades. Se hacía además obligatorio, en el último año, el aprendizaje de Cocina Dietética. El currículum propuesto apuntaba a “dejar a la alumna apta para ganarse la vida en una profesión muy de acuerdo con su condición de mujer y sus naturales predisposiciones” (p. 131).

La segunda opción que proponía esta reforma era educar a la mujer para la vida del hogar, esto sin desatender, obviamente, la

cultura humanista, necesaria también para su instrucción. Aquí nuevamente vemos como pilar fundamental del currículum femenino la reafirmación de su rol tradicional de sostenedora moral y material de la familia. Por lo mismo, el plan de estudios del curso de Ciencias y Artes Domésticas buscaba desarrollar ciertas destrezas hogareñas a partir de la enseñanza de asignaturas como Fisiología, Higiene y Puericultura; y, paralelamente, formarlas para el desarrollo de actividades remuneradas. En este plan se introducían, además, varias materias nuevas que apuntaban a dos objetivos principales: preparar a las alumnas para su misión como mujeres y entregarles los medios, en caso de que tuvieran que enfrentarse al mundo del trabajo, para desempeñarse en ocupaciones tales como oficinista o empleada de comercio. La introducción de ciertas materias científicas solo se entiende, en este caso, en función de la utilidad que éstas podían prestar al terreno doméstico. Algunos ejemplos: “Química aplicada a las necesidades del hogar, capítulos generales de física [para] conocer las leyes que rigen los fenómenos de la naturaleza y los que tienen relación con la vida doméstica: Fisiología e Higiene, Puericultura, Cocina y Dietética, etc., no descuidando, por cierto, despertar el gusto por el arte de hermosear el hogar, la costura, el lavado y el planchado” (Autor/a desconocido/a, 1923: p. 131).

La discusión acerca de la incorporación de los ramos científicos al currículum femenino trasciende el territorio nacional, ejemplo de ello es la carta que Gabriela Mistral envía desde México a Ida Corbat con motivo del proyecto que esta última presenta al Ministerio de Instrucción Pública. En este escrito, publicado en el número 4 de la Revista de Educación Nacional, en junio de 1923, la poetisa señala que, en su opinión, tres serían los factores de inferioridad de la educación impartida en los liceos de niñas: “la falta de preparación manual, la falta de ramos destinados exclusivamente a la mujer (puericultura, sobre todo) y la dotación insuficiente de material de enseñanza para los ramos científicos” (p. 135). Pero para la maestra este no es un tema nuevo, ya en 1906, ad portas de cumplir 17 años y aun firmando bajo su verdadero nombre, Lucila Godoy Alcayaga, en un artículo publicado en un matutino nortino, defendía la educación científica femenina afirmando que ésta no alejaría a las mujeres de Dios, como pensaban sus detractores, sino que, al contrario, las honraría y les haría entender los misterios de la creación. Un punto

importante que resalta la joven, sin alejarse por cierto de su propia concepción religiosa, es la posibilidad que da la ciencia de ejercer el libre albedrío:

Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia para que se abismara en el estudio de esa Naturaleza de cuyo Creador debe formarse una idea. Yo le mostraría el cielo del astrónomo, no el del teólogo; le haría conocer ese espacio poblado de mundos, no poblado de centelleos; le mostraría todos los secretos de esas alturas. Y, después que hubiera conocido todas las obras; y después que supiera lo que es la Tierra en el espacio, que formara su religión de lo que le dictara su inteligencia, su razón y su alma⁴⁵.

De esta forma, para quien sería a la postre la primera mujer latinoamericana y, hasta la fecha, la única en ser galardonada con el Premio Nobel de Literatura, la ciencia, lejos de degradar a la mujer o alejarla del espacio religioso, engrandecía y cultivaba su espíritu.

Tres meses después de la publicación de este proyecto, en septiembre de ese mismo año, aparece el trabajo de Guillermo Ziegler (1923) sobre *Las últimas reformas en todo el sistema educacional de Alemania*, quien, tras revisar las experiencias germanas propone los elementos que, a su juicio, se podrían aplicar en Chile, volviendo nuevamente sobre la misma idea central: la educación femenina debe formar para la educación superior y para la vida en el hogar; en este último caso, debía preparar a la estudiante "para sus futuras obligaciones como dueña de casa y madre" (p. 330). Como vemos, las ideas propuestas por Teresa Prats de Sarratea, en 1905, siguen rondando la década del veinte, a pesar de que la mayoría de quienes retoman sus postulados no hagan referencia explícita a ella. Se evidencia, así, por una parte, una continuidad en la necesidad de ampliar los objetivos de la educación científica femenina, siempre y cuando no se pierda su sentido afirmativo de roles; y por otra, una falta de compromiso del Estado en la implementación de dichas políticas.

45 Extracto del artículo publicado en Vicuña, el 8 de marzo de 1906, en el diario *La voz del Elqui*, propiedad del Partido Radical.

Hacia finales de la misma década, la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria, dictada el 8 de enero de 1929, instituyó que este nivel de educación debía orientar a los alumnos (en función de sus aptitudes) a seguir estudios en la escuela profesional de segundo grado o en la Universidad. Estableció, además, que la educación secundaria comprendería seis años divididos en dos ciclos de tres años; uno de los cuales, de carácter más práctico, tendría una orientación vocacional al tercer año, esta iniciativa resultaba relevante si se la comparaba con la cifra de deserción escolar al finalizar este ciclo (60%); el otro, se estructuraría en seis años de Humanidades (Cámara de Diputados, 1931). De esta manera, el espíritu de la ley apuntaba, en teoría, a capacitar a los estudiantes para la acción.

En relación con la orientación de los estudios secundarios, al finalizar 1930, el diputado del Partido Democrático, Leonidas Leyton, se refiere al nuevo plan de estudios, el que debía comenzar a implementarse al año siguiente. Según sus observaciones, dicho plan ponía en oposición la formación humanista y la práctica, relegando una vez más a esta última a un espacio infinitamente menor. Culpa de esto último a la educación tradicional, la que, si bien había elevado el nivel intelectual de la población, había tenido prácticamente una nula influencia en lo cotidiano, desconociendo los requerimientos materiales de la vida en sociedad.

Siguió impertérrita, dando conocimientos al margen de la vida, como si darlos y poseerlos fuera finalidad, olvidando que todos los conocimientos son sólo medios para algo mucho más importante que el repetirlos: ¡formar al hombre que necesita la sociedad! Inculcó, señor Presidente, si no el desprecio al menos la indiferencia por las actividades que dicen relación con la riqueza del país (Cámara de Diputados, 1930: p. 1097).

Esta indiferencia habría sido alimentada por las prácticas pedagógicas al interior del aula, las que denostaban el trabajo manual. Cita como ejemplo que cuando los estudiantes no podían realizar actividades consideradas intelectuales –por citar una, escribir un verso– se les reprendía con frases como “usted está bueno para sembrar papas” o “usted sólo sirve para aserrar tablas”. Esto había contribuido, por una parte, a la apatía hacia

las actividades agrícolas e industriales que se observaba entre el alumnado y, por otra, al hecho de que las riquezas del país estaban en manos extranjeras y los chilenos sólo servían en estas empresas como obreros y empleados. Si bien el político creía que se contaba con personal adecuado (tanto en el ministerio como en la Universidad de Chile) que daba garantías de éxito a la reforma, “no es menos cierto que existen ciertas dudas, ciertos antecedentes que dan la impresión de falta de comprensión del sentido educacional moderno, y dejan en situación de inferioridad no solamente a cierta parte de la enseñanza sino al personal encargado de impartirla [las y los profesores de ramos técnicos]” (p. 1097). Esta situación no era nueva, en 1916, el visitador de escuelas Guillermo Martínez, discípulo de Joaquín Cabezas, había denunciado también la marcada división entre ramos científicos y técnicos, con el correspondiente perjuicio para los docentes de estas últimas áreas, los que no sólo eran considerados de jerarquía menor, sino que, además, recibían inferior salario por parte del Estado.

Un dato relevante en relación con esto mismo era el elevado porcentaje de estudiantes que desertaba de la instrucción secundaria (alrededor de un 85%). Por lo que se requería de un sistema que, lejos de expulsarlos, enfocándose sólo en la minoría que aspiraba a una formación universitaria, se hiciera cargo de sus intereses y necesidades y, además, los preparara para la vida del trabajo. Ahora bien, dado lo selectivo del proceso de admisión conducente a la Universidad (que buscaba, según el ministerio, evitar el proletariado profesional), una parte importante de los bachilleres egresados no tenía la posibilidad de continuar estudios superiores. Esto, sumado al contingente que no finalizaba las Humanidades, se transformaba, según Leyton, en “esa carga social que consume y no produce, que comienza a morirse de hambre, y que está dispuesta, como dice el señor Ministro, a ser motor o instrumento de todos los trastornos” (p. 1098). La respuesta de las autoridades a estos problemas había sido la adopción de este nuevo plan de carácter humanista-científico, que, de igual modo, postergaba las disciplinas técnicas (aun cuando éstas se relacionaban más directamente con la explotación de las riquezas), desconociendo las necesidades del país y de los padres de familia y perpetuando la idea entre los jóvenes de que los quehaceres relacionados con las manos y el trabajo físico no

eran importantes, pues “lo más importante en la vida es rimar en verso, contemplar las aguas tranquilas o inspirarse en una noche alumbrada por la luna” (p. 1099). Lo descrito irónicamente por el político se manifestaba en la supresión de algunas asignaturas y en la reducción de horas de clases. No obstante, en esta misma época, había habido interesantes avances en relación con los planes de educación primaria fomentando, por ejemplo, las escuelas experimentales y aplicando metodologías activas de enseñanza. Igualmente, bajo el auspicio de la Dirección General de Educación Primaria, se habían realizado conferencias pedagógicas que visibilizaban las experiencias de maestros primarios en relación con estos temas (Cámara de Diputados, 1930).

Sin embargo, a pesar de dichas iniciativas, había factores estructurales que incidían negativamente en el desarrollo de la educación técnica. Por ejemplo, la promoción de la enseñanza secundaria y universitaria en contraposición a esta última, pensada para los más pobres, y el bajo presupuesto asignado al Servicio de Enseñanza Vocacional, entidad que tenía a su cargo la preparación técnica del alumnado primario. Si bien en 1935 existían en Chile 59 planteles dependientes de este servicio (que entregaban educación a más de 8.555 estudiantes), éstos carecían de los medios para pagar sueldos dignos, aumentar la planta docente, garantizar la eficacia del programa de enseñanza, crear o ampliar el número de cursos, aumentar la dotación y las condiciones de los locales y adquirir materiales, máquinas y herramientas modernas para los cerca de 210 talleres en funcionamiento (Cámara de Diputados, 1935). Sin embargo, en esta férrea y justa defensa de la educación técnica efectuada por algunos parlamentarios, también se escondía un cierto prejuicio en relación con la educación científica y las carreras liberales, como lo demuestra la intervención del diputado Juan Bustos del Partido Democrático:

El arribismo de muchas clases sociales de Chile, ha hecho, en gran parte que nuestra comunidad se llene de abogados, médicos, dentistas, etc., y el Estado –con su actual organización educacional– ha contribuido en fomentar esta vanidad, dando una especial preferencia a los Establecimientos de Enseñanza Secundaria y Universitaria. En cambio, muy poco se ha preocupado en capacitar al

hijo del empleado y obrero de conocimientos técnicos que le permitan incrementarse en la sociedad como célula efectiva y productora. Las profesiones liberales significan –para la economía viva de una nación– un peso muerto. Las industrias en general, mediante su rendimiento, fijan y determinan la verdadera riqueza de un pueblo, levantan el nivel de consumo del individuo y le imponen su valorización técnica (p. 1210).

A pesar del valor que algunos parlamentarios le atribuían a la educación técnica femenina, y a propósito de la reafirmación de roles y su finalidad utilitaria, tampoco se favorecía una formación más allá del ámbito de acción establecido por el feble marco regulatorio del Estado, como lo dejan ver los dichos del diputado Pedro Cárdenas, también militante de Partido Democrático: “quiero hacer notar la escasa importancia que se da en las escuelas vocacionales a la preparación de sus alumnas para que sean dignas esposas y puedan aprender alguna profesión práctica, que, en circunstancias adversas de la vida, les pueda servir para ayudar a sus maridos en la asistencia de la familia, cuando se presentan situaciones difíciles” (p. 2135).

Como podemos observar, hasta este momento, las formas en las que se habían generado los programas de estudio para la educación secundaria femenina eran muy diversas; unas tenían su origen en iniciativas gubernamentales directas (a través de los propios ministros del ramo), otras habían sido confiadas a directores de servicios y otras a personas ajenas al gabinete, pero cercanas a la educación de las jóvenes.

2. REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL Y UNIVERSITARIA

Como se desprende del análisis anterior, no estaba en el proyecto republicano para la educación pública formar científicas⁴⁶. La estructura administrativa y jurídica que cobijaba a la universidad tampoco favorecía la inclusión del estamento femenino, aun cuando, como ya hemos visto, el año 1879 se había intentado organizar el quehacer de la Universidad de Chile por medio de la Ley de Educación Secundaria y Superior que, además, organizaba sus facultades. Sin embargo, dicha ley no se centró en un mayor desarrollo de las disciplinas científicas, sino en la formación de la élite que administraba y dirigía el país (Saavedra, 1922). Su carácter humanista se debía a la necesidad prioritaria de formar hombres para esta dirigencia, como lo deja ver Saavedra (1922) cuando señala que al momento de la promulgación de esta ley “nadie en nuestra sociedad, salvo el clérigo, el militar, el marino, el jurista, el médico y el ingeniero, necesitaban de una instrucción técnica... Entonces, la educación no necesitaba formar especialistas sino simplemente hombres. Por eso, las ‘Humanidades’... ocupaban el centro del edificio” (p. 57). Esto reafirma el escaso desarrollo de las ciencias en este período a nivel universitario.

Otro elemento que contribuye a esta falta de interés es la idea que también remarca el mismo autor, de que “goza siempre de poco favor popular lo que es más difícil de ser concebido y comprendido, porque son pocas las personas bien dotadas para interesarse en lo que personalmente no les beneficia, y entenderlo y justificarlo” (p. 74). Reflexión que alude a una representación social que perseguirá a la ciencia hasta nuestros días: se trata de un área difícil de entender, reservada a unos pocos privilegiados capaces de descifrarla.

46 Cabe hacer notar que hay un tema que es anterior a la disyuntiva sobre el acceso de la mujer a los estudios científicos, que es el acceso de la mujer a la educación misma. Para conocer los debates sobre su inclusión en la educación en general y, más específicamente, en la instrucción primaria y las consiguientes políticas estatales al respecto, refiérase a: Egaña, M. L., Núñez, I. & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

Facultad de Den



tística



Grupo de alumnos de la Escuela de Dentística. Santiago, ca. 1940.
Archivo Fotográfico y Audiovisual, Biblioteca Nacional.

Sin embargo, a pesar de las dificultades de este proceso, aparecen a principios del siglo XX algunas propuestas institucionales encaminadas a mejorar la calidad de la educación superior pública. En 1908, encontramos iniciativas tendientes al mejoramiento de la educación científica en los programas de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, en los que se pueden identificar dos áreas de formación, una de carácter metodológico para la enseñanza de las disciplinas científicas en la escuela primaria y otra destinada a la formación en ciencias naturales y físicas. El curso sobre metodología de las ciencias naturales hacía alusión directa a la importancia del estudio de estas áreas del conocimiento señalando la extensión que se les debía dar en las escuelas primarias, los métodos de enseñanza, la calidad de los experimentos e instrumental utilizados en las lecciones de física y química y los elementos para realizar las lecciones de zoología, botánica, mineralogía, física, química e higiene, entre otros (Inspección de Instrucción Primaria, 1908). De esta forma, el programa de ciencias naturales abordaba la vida de las plantas y animales, utilizando como metodología de aprendizaje la descripción, comparación y clasificación de las distintas especies.

El programa de Física y Química, por su parte, buscaba establecer una relación entre dichos campos del saber y el entorno de las alumnas, dando cuenta de manera indirecta de las distintas áreas de desarrollo económico que se impulsaban en Chile en aquel momento: agricultura, industrias, extracción de minerales y, en menor medida, medicina. Éstas debían concebirse, igualmente, como las disciplinas que ayudaban a entender el mundo que rodeaba a las futuras maestras; por lo mismo, se planteaba la necesidad de ejemplificarlas con fenómenos cercanos al contexto de las educandas.

En 1909, aparecen dos trabajos que analizan la organización de la educación superior. Por una parte, Moisés Vargas publica el *Bosquejo de la Instrucción Pública en Chile*, en el que da luces acerca de cómo se orientaban las políticas estatales y, por otra, Agustín Muñoz Sierpe aborda en la *Enseñanza Universitaria y Técnica de Chile* el caso específico de la educación superior que, bajo la tutela de las facultades respectivas, dependía del Rector de la Universidad y del Consejo de Instrucción Pública. En el trabajo de Vargas es posible, además, conocer cómo estaba organizada la

enseñanza profesional en la Universidad de Chile (estudios teóricos y prácticos) y cuáles eran las materias que abarcaba:

Estudios jurídicos y sociales que conducen al título de licenciado en Leyes y Ciencias Políticas, y al ejercicio de la profesión de abogado; Estudios médicos que conducen a los títulos de médico-cirujano, de farmacéutico, de dentista y de matrona, y al ejercicio de las profesiones correspondientes; Estudios matemáticos y de ciencias físicas, que llevan a los títulos y profesiones de ingeniero y de arquitecto; Estudios pedagógicos que llevan al título de profesor de Estado en tal ó cual ramo de la enseñanza secundaria; y Estudios artísticos que habilitan para varias carreras que ofrece el arte y sus aplicaciones a la industria (Vargas, 1909: p. 167).

Tanto el contexto político de la época, como las características estructurales de la educación chilena impidieron el éxito de las reformas que se implementaban. Como sucedía en otras áreas de la educación (la normalista, por ejemplo), la dotación docente para las carreras científicas era insuficiente, por lo que al no haber capital humano especializado para hacerse cargo de estas funciones, fue necesario traer profesores del extranjero:

La Facultad de Medicina y Farmacia fué sin duda la que ganó el puesto de avanzada. En 1882 se había dado a la Escuela de Medicina un plan mucho más moderno que constaba de 17 asignaturas repartidas en seis años a regir en el año escolar de 1888. No fué esto posible, sin embargo. En el país no había ni los profesores ni elementos necesarios para poder ponerlo en práctica con las asignaturas nuevas que consultaba (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 119)⁴⁷.

Esta falta de dotación implicaba, por una parte, formar a los futuros alumnos en distintas áreas del conocimiento para su desempeño posterior en la Universidad y, por otra, enviar profesionales al extranjero para que adquirieran los conocimientos necesarios para emprender la tarea de ejercer la docencia a nivel superior: “se llegaba a un conjunto de 23 distintos ramos entre los cuales se

47 Con la Ley de 1879 se había intentado también reformar la enseñanza de la medicina, pero “sólo en 1883 la universidad se dio su reglamento ajustado a la última reforma” (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 119), señalándose como causa de este retraso el conflicto exterior que afectaba a Chile en ese momento.

contaban: zoología médica, química médica, física médica y fisiología experimental. Para el desempeño de estas nuevas cátedras hubo de contratarse en Europa a dos profesores: uno de química médica y fisiología experimental, y otro de zoología y física médica” (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 120).

Emulando lo que sucedía en Europa, otra medida que se adoptó para mejorar la calidad de la enseñanza fue implementar el internado en el hospital. Recordemos que en esta época la Facultad de Medicina otorgaba tres títulos universitarios: médico-cirujano, farmacéutico y dentista. En atención a estas innovaciones, Moisés Vargas (1909) se refiere a esta facultad como la más progresista de todas, la que contaba con mejor equipamiento y que más se ajustaba a los avances internacionales. Ahora bien, estas carreras comenzarían a despertar cada vez mayor interés entre las mujeres. Es el caso de la Escuela de Farmacia, la que solicitaba como requisito de incorporación haber rendido el quinto año de Humanidades. Dicho requisito cambió en 1911, con el decreto N.º 3055, del 19 de Julio, que exigía la aprobación del bachillerato de Filosofía y Humanidades (Guérin, 1928). Al describir la enseñanza impartida en esta escuela, Vargas (1909) señala que para obtener el título de farmacéutico se sometía a las y los estudiantes a tres pruebas finales: una escrita acerca de un tema escogido por la o el candidato, una oral de dos horas de duración y una práctica, realizada en un laboratorio en presencia del profesor, que tenía una extensión mínima de tres días y que consistía en realizar, al menos, seis operaciones químicas y farmacéuticas.

Otra carrera que comenzó a cobrar fuerza en este período fue la de dentista. “Los estudios dentales permanecían relegados a la obscuridad y aún no se organizaban para servir de base a una profesión científica ... habían empezado en 1864, con el curso de un solo profesor. La facultad consiguió en octubre de 1888 el decreto de creación de una verdadera Escuela de Dentística, cuyos cursos durarían dos años. En 1898 se la reorganizó, en 1906 se le agregó un año más de estudios” (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 120). Desde su reorganización, quedará bajo la dependencia de la Facultad de Medicina, exigiéndose como requisito a las y los postulantes haber rendido el cuarto año de Humanidades. Sin embargo, al igual que

para la escuela de farmacia, el decreto de 1911 implantó como exigencia el bachillerato de Filosofía y Humanidades. Un decreto del 9 de septiembre 1914 estableció que el título sería otorgado por la Universidad de Chile y no por la Facultad de Medicina y Farmacia como sucedía anteriormente (Zanelli, 1917). Estos cambios repercutieron en su plan de estudios, el que se amplió en contenidos y en tiempo de duración.

En 1897, comienza a funcionar el curso de matronas por decreto del 19 de enero del mismo año. Este dictamen organizó esta formación y la puso bajo la tutela del Rector de la Universidad de Chile y la inspección inmediata del Decano de la Facultad de Medicina y Farmacia (Vargas, 1909). El curso funcionaba anexo al Hospital San Borja y tenía “por objeto preparar el personal competente para desempeñar las delicadas funciones, i los solícitos cuidados que requieren las enfermas de parto” (Muñoz, 1909: p. 17). La duración del curso en esta época no está clara, Moisés Vargas señala que tenía una extensión de dos años, mientras que Agustín Muñoz afirma que duraba cuatro y que para ingresar las aspirantes debían comprobar que no eran menores de 18 años, pero que tampoco excedían los treinta. Además, debían asegurar “buena conducta y posesión de los conocimientos que se enseñan en las escuelas primarias elementales” (p. 310). Como bien lo señalan Muñoz y Vargas, ésta era una profesión destinada específicamente a las mujeres, lo que explica el mayor número de inscritas en relación con las otras carreras. Según Vargas, en 1907 la escuela contaba con 37 alumnas y los contenidos que se desarrollaban en el curso contemplaban el estudio de la anatomía femenina, los diferentes tipos de embarazo, el parto, nociones sobre patología fetal, muerte del feto y puerperio, entre otros. La enseñanza se desarrollaba en ciclos de cuatro horas y media semanales y cada clase duraba una hora y media. El título era extendido por el Decano de la Facultad de Medicina y Farmacia, “previa aprobación de la aspirante en el exámen final, el cual es rendido ante una comision que el mismo Decano designa, previo certificado del profesor respectivo, de haber la aspirante practicado dos meses a lo ménos en una maternidad i asistido veinte partos” (Muñoz, 1909: p. 17).



Enfermeras saliendo de su turno en el Hospital José Joaquín Aguirre, Santiago, 1946. Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.



En relación con la idea del buen comportamiento que debía regir el accionar de estas mujeres, el 1º de diciembre de 1920, el diputado Manuel Barrenechea formula observaciones acerca de ciertas ilegalidades que cometerían las matronas y la necesidad de reformar los estudios de ginecología. Específicamente se refiere a lo que califica como los abusos llevados a cabo por algunas de ellas “que, por falta de moralidad y por exigencias de algunas personas que necesitan de sus inmorales servicios, ejercen su profesión para provocar abortos, en casos que su acción constituye un acto verdaderamente criminal” (Cámara de Diputados, 1920: p. 672). A juicio del radical, se había constituido una profesión ejercida por mujeres sin base moral que atentaban contra la natalidad, aumentando la mortalidad infantil que ya era elevada. Es más, agrega que, muchas de ellas, regentaban casas de prostitución y que, sólo en la capital, se realizaban alrededor de 15.000 abortos al año. Ante esto, según el diputado, la única forma de enfrentar la situación era mediante el aumento de las condiciones y los estudios necesarios para la obtención de los títulos, dado que, según denunciaba, nada se exigía para estudiar esta carrera. Barrenechea establece, además, una relación entre las mujeres que ejercían esta profesión y su origen social: “creo que si este gremio tiene personas que indudablemente no conocen la moral, es porque salen de un medio social en que no llegan jamás a sus oídos palabras de cultura y educación: son de la última clase social” (p. 673). En concreto, su proyecto de ley establecía dos condiciones para la titulación: tener aprobados los tres primeros años de Humanidades y dar prueba de corrección y honorabilidad. También establecía que las matronas, para desempeñar su profesión, debían pasar cada cuatro años un curso de repetición; además, se crearía un curso de puericultura y se les prohibiría la venta de toda clase de anticonceptivos.

A propósito de la denuncia del diputado y de la representación que se tenía de las futuras matronas, cuando describimos el panorama del período que comprende esta investigación, es necesario hacer una distinción importante: las iniciativas para fortalecer la educación femenina -secundaria y superior-, descritas en este libro, privilegiaban principalmente a las mujeres pertenecientes a las clases más acomodadas. Prueba de esto son las tentativas que se implementan en paralelo para las mujeres de los sectores

más humildes; el ejemplo que salta rápidamente a la vista a fines del XIX son las escuelas profesionales. Estos establecimientos formaban parte de la enseñanza técnica e industrial pensada para el quehacer femenino, por lo que no dependían del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, sino del Ministerio de Industria y Obras Públicas. Su función, según Elicenda Parga (1918), se circunscribía principalmente a desarrollar en las niñas del pueblo “hábitos de trabajo, higiene i cultura, llevando a cada hogar un conjunto de conocimientos útiles a la vida i además enseñando a cada niña el ejercicio de una profesion u oficio adecuada a su naturaleza” (p. 205). Según ella, estas escuelas cumplían un doble objetivo: por una parte, preparaban a las mujeres obreras para el hogar y, por otra, les entregaban conocimientos útiles para el ejercicio de algún oficio afín a su género que las ayudara a incrementar la precaria economía familiar. “Jeneralmente, se cree que forman solo la obrera, pero su mision debe estenderse especialmente a la constitucion del hogar obrero, en que la mujer sepa i pueda a un mismo tiempo cuidar de la familia i ganar con su trabajo una suma, aunque sea modesta, para ayudar a los gastos de subsistencia o incrementar las economías de porvenir” (p. 205). Dado el carácter que se les atribuía, los programas se enfocaban en asignaturas que desarrollaran el ejercicio manual: “secciones de Corte i Confecciones de trajes de señoras, Lencería, Sombrerería, Sastrería, Bordado artístico i en blanco, Pintura, Flores artificiales, Corsetería, Dibujo lineal i ornamental, Contabilidad, Tejidos a mano i a máquina i en algunas partes de Cocina práctica” (p. 206); todas ellas conducentes a un oficio.

De esta manera, desde el Ministerio de Industria y Obras Públicas, se promovía un modelo de mujer que, a partir de las labores propias de su género, aportara mediante el aprendizaje de ciertas habilidades técnicas al desarrollo fabril. En tal sentido, las escuelas profesionales le proporcionaban a las jóvenes de extracción popular “los conocimientos necesarios para el ejercicio de profesionales adoptables á su sexo en las industrias nacionales” (Vargas, 1909: p. 391). En cuanto a la estructura de la enseñanza, según Vargas, algunas clases eran obligatorias para todas las alumnas (Dibujo Lineal y Ornamental, Gimnasia, Moral, Higiene y Economía Doméstica); Castellano, Aritmética y Caligrafía, en cambio, sólo eran forzosamente requeridas para quienes tenían una

formación deficiente en estas áreas. De este modo, se planteaba un plan común obligatorio que tenía como base conocimientos considerados más cercanos a lo femenino y, luego, se continuaba con la especialización, de manera de “procurar a la mujer una educación profesional propia de su sexo” (Muñoz, 1909: p. 15).

Si bien las escuelas profesionales comienzan en 1888, durante la presidencia de José Manuel Balmaceda, por lo menos una década antes, el mismo año y el mismo mes del decreto que permitía el ingreso de las liceanas a la Universidad, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Miguel Luis Amunátegui, firmaba los decretos 43 y 49, para la creación de dos escuelas taller en el Departamento de Valparaíso. La primera, ofrecería clases de costura y otras labores de mano y, la segunda, formaría a las niñas en el oficio de hacer cigarros de hoja y papel. Las postulantes debían acreditar ciertos requisitos: haber cumplido doce años de edad, tener buena salud, tener buena conducta y demostrar conocimientos en lectura, escritura y aritmética elemental práctica. Además, tenían que ser aceptadas por una comisión compuesta por el visitador de escuelas Miguel Manterola y los directores de las escuelas superiores de Valparaíso, Jerónimo Laguna y Eduvijis Casanova de Polanco. Esta última, como vimos anteriormente, fue una férrea defensora de la educación secundaria y superior de las mujeres de la élite. Pero, pareciera, a la luz de sus mismos planteamientos, que no consideraba que este tipo de educación debía ser demandado para todas, sino más bien atender a las características de unas y otras:

Fijar con precision los ramos que ha de abrazar la instruccion de la mujer i la estension que puede dársele en jeneral, seria difícil; porque entre las mujeres como entre los hombres, hai algunas capacidades sobresalientes, otras limitadas i algunas casi nulas. Por eso es que se debe trabajar por nivelarla en aquellos conocimientos primarios i fundamentales que son de absoluta necesidad, tanto para la dignidad de cada una, como para el desempeño de sus deberes domésticos i sociales (Casanova, 1871: p. 19).

Estas disposiciones se sustentaban en la idea de que, para las mujeres, la ejecución de estos oficios era relativamente fácil, ya que estaban más adecuados a sus características y no requerían

de locales especializados para funcionar, pues muchos de ellos se podían realizar en los mismos hogares de donde provenían las alumnas. Recordemos que en este mismo momento (1877) Ernesto Turenne establecía idéntica distinción de clase cuando dejaba fuera de la educación científica a las mujeres más pobres.

A continuación veremos cómo se reflejan las tentativas aquí descritas en el ingreso de mujeres al espacio universitario en lo relativo a cobertura y ejercicio profesional.

CAPÍTULO V

LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO: EJERCICIO DE PROFESIONES

Antes de adentrarnos en la trayectoria de las primeras mujeres que ocuparon el espacio universitario nacional, cabe analizar, aunque sea superficialmente, parte de las concepciones que circulaban al comenzar el nuevo siglo sobre la relación entre educación superior, género y feminismo. Para esto, nos centraremos en un artículo publicado en 1902, en el periódico pedagógico *El Educador*, propiedad de Domingo Villalobos, en el que se abordan dos bases distintas, pero muy en concordancia con las tradiciones científico-filosóficas y las representaciones que identificamos en la primera parte de este libro. El escrito plantea que se debe preparar “a la mujer para hacer de ella una buena madre [y] ... para que aporte a la economía social el capital de sus aptitudes i su trabajo en las profesiones que puedan convenirle” (Autor/a desconocido/a, 1902: p. 288). La primera idea apuntaba a la relación entre género femenino, naturaleza y educación para el hogar y su consiguiente impacto en la moral; la segunda, al emergente feminismo y al rol que le cabía a algunas mujeres en la sociedad de ese momento y en la generación de riqueza.

Para establecer su análisis, el/la autor/a adopta una mirada histórica, señalando que, en los últimos tiempos, la evolución de la educación de las mujeres era notoriamente radical, si se la comparaba con la Antigüedad (reducida al harem y al manejo de la casa) y el Medioevo. Al referirse a la primera, subraya su exclusión del espacio público, señalando que, en el caso griego, la formación femenina se reducía principalmente a *la fisiología de la madre del soldado*. Cita el caso de Platón quien –sin preocuparse de su sicología, asimila la mujer al hombre (ciudadano y soldado), desconociendo su rol supremo de madre educadora– cuando propone entregar al hijo, desde el nacimiento, a manos extrañas de nodrizas que lo alejan de sus

cuidados amorosos. Al abordar la Edad Media, manifiesta que no se emprendió ninguna tarea para educarla, es más, en esta época, se la entendía como instrumento del diablo, el “animal *impudens* que dijera Séneca. O bien algo mas grave aun, el *instrumentum diaboli* por excelencia; el mas terrible enemigo del asceta, que santamente se prepara para el *Diesi rae ... instrumentum calamitatis* que pone terribles emboscadas a la virtud del buen hombre de mundo. Loyola las retrata en la cualidad característica del mismo demonia: *son fuertes de grado i débiles por fuerza*” (p. 289).

El Renacimiento, por su parte, tampoco habría promovido ideas feministas, como lo demostraría el pensamiento de Montaigne, quien, a medio camino entre la escolástica y el humanismo, no le exigía mucha ciencia al género femenino, desdeñando su formación ética y estética. De esta manera, se observa una educación negativa de la mujer y, a excepción de algunos humanistas renacentistas, la mayoría, incluso algunos de la talla de Comenius, había guardado silencio: “Rabelais lo toma a broma, i las ideas sintetizadas con profundo desenfado por Montaigne, inspiran luego a los jansenistas, a Locke i aun a Rousseau, i, conjuntamente, al nuevo humanismo” (p. 290). En el caso específico de Rousseau, cita el capítulo quinto de *Emilio*, en el que, como ya lo advertimos en la primera parte del libro, éste explica la educación femenina en función de la utilidad que presta a su compañero (complacerlo, quererlo, educarlo en la niñez y en la juventud, amarlo y honrarlo), pues las virtudes de Sofía, su futura esposa, solo serían de carácter conyugal. Precisa que la idea de “la mujer miembro del Estado con derechos i deberes para la sociedad es producto del *feminismo* i el *feminismo* es posterior a Rousseau i a la revolución francesa” (p. 290).

Cuando trata la Edad Moderna, señala que sólo dos inmortales predecirán el futuro movimiento feminista del siglo XIX: Vives, quien reivindica la posibilidad de que las mujeres participen de los estudios clásicos, incitándolas a leer a Platón y a Séneca; y Erasmo de Rotterdam, quien demanda para su heroína Magdala el derecho a aprender latín y a deleitarse con autores sabios y fecundos. Este último, además, se burlaba de la unión conyugal cristiana, en la que solo aprendían a ser sumisas y a moderarse, contrariamente al verdadero concepto religioso que implicaba una cierta similitud

intelectual con el marido que les permitiera educar a la prole (idea que se vincularía directamente con el feminismo moderno, según quien escribe). El filósofo se apoyaría para esto en la epístola de San Pablo a los Gálatas: “Ya no hai esclavo ni libre, ni griego, ni judío, ni hombre ni mujer, porque todos sois uno en Jesucristo” (p. 290). Al referirse a la edad contemporánea, el artículo manifiesta que si bien la Revolución Francesa no hizo alusión explícita a los derechos de la mujer, en ella se encuentran los gérmenes del feminismo, desde el momento que reivindica su derecho a dirigir escuelas y ejercer cargos públicos.

Tras realizar este recorrido histórico, el artículo se interroga acerca de la finalidad de la educación de la mujer, ¿madre de familia o ciudadano útil para la economía? Resuelve el dilema a partir del principio de libertad de estudios, es decir, en función de sus características individuales, deben favorecerse las profesiones liberales por la utilidad social que representan, por lo menos las relativas a medicina y educación infantil, pero se les debe permitir el ejercicio de *todas* las profesiones y a todos los niveles de enseñanza: instrucción especial, secundaria y universitaria. Sobre la primera, señala “que debe diferir de la masculina en ciertos detalles esencialmente femeninos como ser la costura i la economía doméstica, i que constituyen ciertos aditamentos a la instrucción de varones. Estos simples aditamentos aunados a otras diferencias de carácter, autorizan la separación de escuelas primarias de niñas i de niños” (p. 292). Refiriéndose a la enseñanza secundaria y superior manifiesta que, dado el insuficiente número de jóvenes como para crear entidades solo de niñas, era preciso incluirlas en los cursos de varones, siendo prerrogativa del cuerpo docente y directivo, y en vista de mantener la disciplina interna, distinguir en cada caso.

El artículo señala también otro factor que se impone en esta época: el espíritu moderno de la educación responde a una necesidad económica. Desde esta perspectiva, el feminismo sería “una nueva consecuencia del principio universal de la división del trabajo” (p. 292), por lo que cada uno podía aportar con su faena individual, sin distinción de género. Para refrendar su afirmación, cita a Darwin, quien señala que, generalmente, es la hembra la que mantiene el tipo de la especie (ley de la herencia) y el macho el que se aparta

de éste (ley de la formación individual), lo que le permitiría a este último ir adelante en la evolución; argumentación que se enlaza con la lógica del laboratorio en miniatura y la subordinación femenina al conocimiento masculino que ya hemos analizado.

Así, en la especie humana ha habido hombres de genio, pero solo mujeres de talento. Pero ... aunque el tipo femenino oscile ménos que el masculino i posea mas netamente una fisonomía propia, dentro de esas relativas oscilaciones i de ese tipo medio, caben ciertas notables diferencias de idiosincrasias i de vocaciones. Por consiguiente, aunque en menor grado que el varon, siempre pueden aplicársele a la mujer los principios de la «division del trabajo» social i de la libertad de estudios (p. 293).

En relación con la admisión de las mujeres a la educación superior, el apartado advierte que es un interesante desafío que se impone al feminismo. Para ello, da cuenta de la investigación realizada por Michael E. Sadler, quien, en sus funciones de director of Special inquiries and Reports del Imperio Británico, había reunido información de las universidades “del mundo”, a partir de cuatro tópicos:

1ª Las mujeres estudiantes ¿son admitidas como miembros de la universidad?

2ª Si es así, ¿son admitidas en las mismas condiciones que los varones estudiantes, o en cuáles otras?

3ª ¿Son admitidas solo a las clases (a) o tambien a los exámenes (b)?

4ª ¿Se les confiere grado o certificado en lugar de grados? (p. 293).

Con la información reunida, se pudo constatar que, en el caso de Oxford y Cambridge, después de amplias discusiones, se había permitido el ingreso de mujeres, pero a pesar de que se las examinaba con los mismos criterios que a los hombres y que algunas de ellas eran sobresalientes, éstas no se graduaban. Ejemplifica este escenario con el caso de Miss Fawcett, a quien, en 1895, no obstante haber sido la primera en la lista por orden de mérito en matemática, se le había negado la posibilidad de graduarse en Cambridge. Tanto en esta institución como en Oxford, las estudiantes no formaban parte de los colegios oficiales confederados, por lo que tenían que conformarse con pertenecer a grupos cuyos miembros compartían

espacios con los *estudiantes non colejiatae*; producto de esto, no podían optar a becas como sus compañeros varones. En otras universidades británicas, en Escocia, Gales, Irlanda (a excepción de la Universidad Católica) e India, tenían igualdad de condiciones. Esta situación se replicaba también en otros países, era el caso de Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Suecia, Italia, España, Portugal, Grecia, Rumania, Canadá, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, México, Colombia, Perú y Bolivia. En Estados Unidos, por su parte, aunque se observaban algunas prohibiciones en ciertas facultades, se mantenía idéntica premisa de *absoluta igualdad*. Ahora bien, en el caso chileno, para llegar a este punto de, a nuestro juicio, igualdad relativa no absoluta, las mujeres tuvieron que recorrer un largo camino.

Los primeros antecedentes de una mujer cruzando las puertas de una universidad en nuestro territorio se remontan al 4 de marzo de 1810, cuando Dolores Egaña Fabres, hija del catedrático Juan Egaña, se inscribe en la Facultad de Filosofía de la Real Universidad de San Felipe (Guérin, 1928). Sin embargo, cuando nos referimos a las mujeres que dieron inicio a la educación universitaria femenina, como un acto mínimo de justicia es importante citar a Eloísa Díaz Insunza (nacida en Santiago el 25 de junio de 1866), primera universitaria chilena, quien, en su memoria de prueba para optar al grado de Licenciado de la Facultad de Medicina y Farmacia de la Universidad de Chile, dejaba de manifiesto, el 25 de diciembre de 1886, la construcción social de la mujer chilena en la época y su relación con el conocimiento científico. Para esta estudiante, dicha representación se fundaba en dos elementos que constituían el trasfondo del deber ser femenino: la normativa y las costumbres. En atención a esto, inicia su trabajo con la siguiente reflexión:

Vedado estaba a la mujer chilena franquear el umbral sagrado del augusto templo de las ciencias. La lei se oponía a ello cerrándole el paso que conducía a las aulas oficiales, en las diversas gradaciones de la enseñanza secundaria i superior.

La preocupacion social que alguien con epíteto rudo pero indudablemente justo, tildaría de añeja, se lo prohibía tambien amenazándola con el duro ceño de su solemne encono i hasta con el cruel dictado de una reprobacion condenatoria.

Sensible como una mujer por estructura, tímida por consecuencia de su sensibilidad especial, acató ella inconscientemente la prohibición injusta que se le imponía y temió traspasar la línea que se le señalara como límite a su actividad social y al desarrollo de su inteligencia.

Como consecuencia de ese malhadado estado de cosas, el complemento de su educación moral, fue por mucho tiempo una mezquina y superficialísima instrucción (Díaz, 1887: p. 893).

Esta sentida argumentación nos permite entender cómo el peso de las costumbres se expresaba en la disposición de las prácticas femeninas. Eloísa Díaz sostiene que el rol asignado a la mujer no implicaba, hasta ese entonces, la posibilidad de desarrollar un quehacer fuera del hogar. Por su parte, la mujer había acatado esta norma sin cuestionarla debido a su carácter sumiso, característica que la misma educación perpetuaba. A pesar de este escenario nada alentador, la aspirante a médico da cuenta de cómo ciertas prácticas se van transformando, al afirmar que, gracias a esto, los legisladores reconocieron “a la mujer un derecho que naturalmente posee: instruirse para instruir a sus hijos” (p. 893). Díaz reconoce aquí nuevamente la finalidad atribuida a la instrucción superior (formar mujeres profesionales y futuras madres), tan en sintonía con los roles tradicionales asignados a su género, pero no se opone a la educación que perseguía tal misión, sino que aboga por extenderla. Sin embargo, habiendo traspasado la barrera “legal” que reglamentaba los comportamientos sociales, quedaba otro obstáculo aún más difícil de derribar: la percepción sobre el deber ser femenino. Las viejas costumbres, reza el dicho, pesan más que las grandes pasiones, pues configuran representaciones y modos difíciles de modificar a corto plazo. Por lo mismo, esta chilena se preguntaba:

¿La sociedad criticará severamente o [sic] observará de todo cargo a la que osó trazar el camino porque han empezado a seguir su respectiva jornada otras de mi sexo?

¿La mirará esa sociedad, digo, de reojo y como sospechosa de carecer de los sentimientos delicados y especialísimos que caracterizan a la mujer y la hacen digna del noble rol que desempeña en la humanidad? (p. 895).

Es curioso cómo la estudiante se justifica señalando que la instrucción no la desfeminiza, ni le resta dignidad o la aparta de las expectativas que la sociedad había depositado en ella. En este sentido, al igual que en muchas de sus congéneres, se lee entre líneas que no buscaba “masculinizarse”, sino contribuir al engrandecimiento del país, a partir de una actividad antes reservada sólo a los hombres que la insertaría en el espacio público desde una tarea sublime: “¿qué cosa hai mas noble i grande que aliviar a la humanidad doliente i salvar la vida del deudo querido?” (p. 894). El 2 de enero de 1887, recibió su diploma de médico cirujano de manos del presidente de la República, José Manuel Balmaceda. Desde entonces, a pesar de los prejuicios y de las aprensiones tanto ajenas como propias, la primera mujer en Chile y América del Sur en recibir su título en medicina y cirugía, desarrolló una larga carrera profesional, participando activamente del mejoramiento de la salud pública, en sus inicios, en 1891, como doctora en el Hospital San Borja, posteriormente, en 1898, como Inspector Médico en las escuelas de Santiago (más tarde, de todo el país) y, desde 1911, como directora del Servicio Médico Escolar de Chile, tribuna que le permitió mejorar las condiciones de higiene de niñas, niños, adolescentes, docentes y establecimientos educacionales a nivel nacional e impulsar medidas de gran impacto social como las colonias de vacaciones, el desayuno obligatorio y las cantinas escolares.

Su trayectoria profesional fue ampliamente reconocida, tanto en su etapa universitaria (en la que recibió numerosos premios), como durante el ejercicio de su carrera, actividad que le permitió, además, participar en asociaciones científicas y de mujeres e intervenir en diversos congresos en Chile y el extranjero, como el Congreso Médico Latinoamericano realizado en Santiago, en 1901, y el Congreso Científico en Buenos Aires, instancia en la que le correspondió liderar, en 1910, temas de medicina escolar e higiene (Guérin, 1928). Después de haber consagrado su vida a la medicina preventiva, el combate del alcoholismo, la creación de policlínicos para la infancia desvalida y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, se alejó de la actividad profesional en 1922. Su deceso se produjo en la ciudad de Santiago el 1° de noviembre de 1950.

Otra precursora de la educación científica fue Ernestina Pérez Barahona, nacida en Valparaíso en 1868, esta mujer, dueña de una inteligencia privilegiada, recibió el 8 de enero de 1883 su título de Bachiller en Humanidades, rindiendo el mismo día los exámenes correspondientes al primer año de medicina. Ese mismo año cursó, además, el segundo y tercer nivel de la carrera, alcanzando en 1884 a Eloísa Díaz quien cursaba ya el cuarto año. Recibió el título de médico cirujano el 10 de enero de 1887, seis días después de que lo hiciera su compañera de aula. El mismo día en que se tituló rindió el examen de ginecología del curso del profesor Korner siendo, según Zanelli (1917), la única mujer en seguir esta cátedra. En 1887 participó en el concurso que abrió el Gobierno chileno para enviar tres médicos a perfeccionarse a Europa. Luisa Zanelli relata que fue seleccionada por el Gobierno entre diecinueve candidatos, cuando aún tenía 18 años. Antes de partir a ese viaje, le correspondió colaborar en el combate de una epidemia de cólera que había estallado en Valparaíso.

En 1888, inició sus estudios en Berlín y, “después de vencer serias dificultades... se le permitió asistir a cursos de medicina, para perfeccionarse, pues un decreto imperial prohibía los estudios científicos a la mujer, i Ernesetina Perez, hija de una apartada República americana, es la primera mujer que ha visitado la ‘Universidad de Medicina Federico Guillermo’. Este hecho, tan significativo, constituye *el orgullo de su vida*” (p. 63). Permaneció en el Viejo Continente casi cuatro años.

Dedicó gran parte de su quehacer profesional a la divulgación de temáticas médicas referidas a las mujeres y a la infancia. Su vocación de divulgadora la llevó a publicar varios trabajos, entre los que destaca el libro *La enfermera en el hogar* destinado al cuidado de niñas y niños. Al igual que su compañera de universidad, tuvo un desempeño profesional brillante. Según Zanelli, en 1904, presentó en un congreso latinoamericano un trabajo titulado *Preparación sobre anatomía del cráneo / Higiene del corsé*. En 1910 volvería por segunda vez a Europa, instancia que aprovecharía para publicar en Leipzig, después de 20 años de ejercicio profesional, un *Compendio de Ginecología*, el que recibió elogiosos comentarios de sus colegas europeos y fue prologado por el doctor Leopoldo Lardan. También se

hizo conocida por sus trabajos prácticos en anatomía, de hecho una de sus preparaciones fue expuesta en el Museo de Freedrichsbain en Alemania y otra fue presentada en el curso de clausura en un congreso latinoamericano. Estas actividades le valieron el honor, además, de ser designada miembro de la Academia de Medicina de Berlín, distinción entregada por primera vez a alguien proveniente de Sudamérica (Guérin, 1928)⁴⁸.

Su vocación de servicio no se enfocó solo en la salud, también participó activamente en organizaciones sociales de diversa índole. Manifestó especial preocupación por los obreros y las mujeres, a quienes acercó el conocimiento de la medicina y la higiene social y organizó actividades de prevención de cólera, tuberculosis y alcoholismo. El acceso de todas y todos a la educación y al conocimiento científico formaron parte de sus preocupaciones principales, su puesto como primera presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile y la conclusión que introdujo en el Congreso de Berlín sobre Educación Sexual en 1925, para que esta área pasara a ser obligatoria en todos los colegios, dan cuenta de las motivaciones que orientaban su actuar.

Por sus logros y cualidades humanas, tras su fallecimiento, el entonces senador y futuro presidente de la República, Salvador Allende Gossens, también médico de formación, le rindió un homenaje en la sesión del Senado del 16 de junio de 1953, en el que destacó sus cualidades profesionales y la importancia que tanto ella como Eloísa Díaz tienen para la historia de la medicina chilena:

Hay hechos en la vida de los pueblos que aparentemente tienen poca significación, pero que representan esfuerzos y sacrificios que permiten, dentro del régimen democrático, abrir caminos a las generaciones futuras...

Ejerció su profesión de médico con nobleza sin igual, y después de una vida de esfuerzo y de trabajo, se apagó silenciosamente, no sin antes haberse hecho acreedora al respeto de cientos y miles de médicos y al reconocimiento de las mujeres que, en Chile, han llegado a las aulas de la Universidad (Senado, 1953: p. 175).

48 Guérin (1928) no indica en qué año se le entrega este reconocimiento.



Alumna de la escuela de Enfermería de la Universidad de Chile durante su período de internado en el Hospital José Joaquín Aguirre, Santiago, 1946. Fotógrafo: Miguel Rubio Feliz. Colección Museo Histórico Nacional.

En los años posteriores vendrían otras precursoras, aunque como señala Sara Guérin -ex alumna de la Escuela Normal N.º 1 de Niñas, profesora de Matemática y Física y activista feminista-, pasará tiempo “sin que vuelva a aparecer en las listas de titulados médicos cirujanos un nombre femenino; por fin, en 1894, obtiene su título doña Eva Quezada Acharán” (1928: p. 418), quien, comisionada por el Gobierno, entre 1904 y 1905, se perfecciona en Europa en higiene escolar. Al volver a Chile, trabaja sin remuneración alguna en la Sociedad de Instrucción Primaria, donde implanta el estudio de la puericultura, disciplina en la que se había especializado en París y que, hasta ese momento, era desconocida en los establecimientos educacionales chilenos.

Despuntando el siglo XX, encontramos a otras mujeres destacadas, como Filiberta Corey Lillo, quien se recibió de bachiller en medicina y farmacia en la Universidad de Chile en 1913, siendo, además, la primera mujer en desempeñarse como interna en una de las clínicas en las que practicaban los estudiantes de medicina de dicha universidad (sala de mujeres), nombramiento al que sólo podían aspirar los estudiantes de 4º, 5º y 6º año (Zanelli, 1917).

Destaca también en la década siguiente Cora Mayers, quien se recibe en octubre de 1917. Guérin subraya, en 1928, las cualidades intelectuales de quien sería la primera pediatra chilena, señalando que en sus escasos once años de vida laboral había alcanzado grandes logros, entre los que se contaban: la obtención, inmediatamente después de su egreso de la carrera, de un concurso abierto por la Facultad de Medicina, que le permitió viajar a Europa para perfeccionarse durante dos años en profilaxis y tratamiento de enfermedades sociales; y una comisión a Estados Unidos en 1923, financiada por el Gobierno de Chile, para especializarse en asistencia social y población escolar. Un dato interesante de su currículum es que fue “una de las más entusiastas fundadoras de las plazas de juegos infantiles; fundadora y organizadora del Museo del Niño, anexo al Congreso del Niño” (p. 420), realizado en Santiago el año 1924 y cuya sede consiguió para Chile. “Fue la primera profesional que se formó a la vez en salud pública y pediatría; estudiando la segunda en la Universidad de la Sorbonne (París), gracias a una beca del Gobierno; perfeccionándose en Londres y en

Berlín. Al regresar trajo una réplica del ‘Museo del Niño’, usado en Alemania para la enseñanza de la puericultura y la exhibió y utilizó en el país” (Vargas, 2002: p. 197). También participó activamente en la sección de educación de la Exposición femenina que se montó en el Pabellón París en la Quinta Normal, actual Museo Artequín, como parte de las actividades conmemorativas del cincuentenario del Decreto Amunátegui.

Allí podíamos ver gráficos ilustrativos acerca de la prevención de la tuberculosis, el cuidado del niño recién nacido, el aseo personal, etc., afiches llamativos y las pequeñas máquinas que devoraban papel en blanco para entregar, minutos después, volantes con indicaciones de higiene y salud. También se encontraban detalles de la obra que deben realizar las enfermeras sanitarias, poniendo en práctica, donde la madre no puede hacerlo por sí misma, las indicaciones del médico, de la visitadora, del educador (Jorquera, 1928: p. 33).

En 1927, se desempeñaba como jefa del Departamento de Educación Sanitaria de la Dirección General de Sanidad, cargo que ocupaba desde 1925, y como docente de la Universidad de Chile en la cátedra de puericultura en la Escuela de Enfermeras Sanitarias, entidad que sería parte de su legado profesional, y en la Escuela de Obstetricia. También trabajó en el Hospital Clínico de la Universidad de Chile y en el Hospital San Borja, establecimiento en el que creó el Servicio de Puericultura, del que fue su primera directora; fundó, además, la Escuela de Enfermería de la Universidad de Chile en 1930 (Vargas, 2002). En relación con su vocación de divulgadora, le otorgaba gran importancia a la labor de las y los profesionales de la salud, en una época con un elevado porcentaje de analfabetismo en la que medidas como la difusión de propaganda escrita, folletos, volantes, cartillas o conferencias, a su juicio, no tenían el impacto que se necesitaba para arrebatar a muchas niñas y niños de la muerte. Por lo mismo, consideraba que “para un país como el nuestro, la obra verdaderamente eficaz y económica de educación higiénica ha de efectuarla el médico, la Enfermera Sanitaria y el maestro alrededor de la madre y del niño, elementos que plasman el futuro de un pueblo” (Mayers, 1928: p. 456)⁴⁹.

49 El deceso de la doctora Cora Mayers se produjo cuando rondaba los treinta y

Al describir el itinerario de estas mujeres salta a la vista la lentitud de este proceso. Sara Guérin (1928) menciona los puntos que, a su juicio, serían gravitantes para entender la lenta incorporación de las mujeres a la medicina (a la sazón, sólo 49 tituladas): la vasta preparación que se les exigía y la naturaleza y extensión de los estudios requeridos. Apoyándose en estas mismas razones, destaca “la eficiencia intelectual y el carácter de las que han resistido tan dura prueba” (p. 421). Sin embargo, estos argumentos son válidos para todas las ramas del conocimiento, como lo demuestra la historia de la primera mujer que osó disputarle el espacio a los futuros abogados, por eso, aunque su área de desempeño escape al contenido de este libro, nos detendremos en la historia de Matilde Throup Sepúlveda, quien, en 1892, se convirtió en la primera abogada chilena y sudamericana.

A pesar de tratarse de un área humanista, Derecho no fue una de las preferencias más significativas de las mujeres los primeros años después de implementado el Decreto Amunátegui, Sara Guérin (1928) remarca este hecho adelantando, desde su particular punto de vista, algunas de las razones de este lento movimiento:

No ha entrado la mujer en esta profesión con el espíritu decidido que ha caracterizado su concurrencia a otras escuelas universitarias; los nombres femeninos van apareciendo tímidamente y a lo lejos en las listas de egresadas de la Escuela de Leyes. Obedece esto a múltiples factores, la mayoría de los cuales dice relación con los prejuicios que aún subsisten y con los múltiples aspectos de las actividades profesionales que, en muchos casos, no están en armonía con la idiosincrasia femenina (p. 430).

Para esta educadora, amiga personal de la primera abogada chilena, “debe haber producido asombro el hecho de que en el año 1892 apareciera en las listas de abogados recibidos en la Universidad de Chile, un nombre de mujer” (p. 430). Luisa Zanelli (1917), por su parte, da cuenta de las dificultades de la futura abogada criminalista

seis años, en lamentables circunstancias. El 12 de enero de 1931 fue asesinada por Alfredo Demaría, también médico, quien, tras cometer este acto, se suicidó, pasando así ella a formar parte de los femicidios que han enlutado a nuestro país.

para materializar su anhelo de seguir estudios universitarios, al afirmar que durante todo el período que duró su formación demostró siempre la seriedad, capacidad de trabajo y constancia necesarias para sobresalir entre sus camaradas de curso “i en determinada ocasion ante uno de los mismos profesores que, no mirando con buen ojo su asistencia a clase, la dejaba a un lado sin interrogarle jamás, llegado el momento de dar el exámen de derecho romano, cuya cátedra pertenecía a dicho profesor, trató de sacarla mal. El interrogativo duró mas de hora i media i los temas elejidos fueron de los mas difíciles para hacerla fracasar” (p. 70). Este relato visibiliza el hecho de que al interior de las escuelas también se reproducían resistencias, actitudes y discursos opositores, utilizando como método de exclusión las herramientas propias del proceso educativo. Al respecto, Zanelli precisa que respondió a todo “con acierto i conocimiento de las materias i su exámen fué lucidísimo, i hubo de frustrarse el plan, mas al llegar el momento de recibir votacion despues que los profesores discutieron largo rato, a pesar de las protestas del presidente de la comision, que era el distinguido señor Jorge Huneeus, apareció en la urna especial para las votaciones una negra, una blanca i una colorada, así se hizo la papeleta” (p. 71).

Los problemas de Matilde no terminaron con su egreso de la Universidad. Una vez titulada siguió siendo víctima de actos discriminatorios. Un ejemplo de esto es lo ocurrido en 1893, cuando le prohibieron postular al cargo de notario. Zanelli (1917) sostiene que sentó jurisprudencia en favor de su género cuando se presentó al concurso de notario y secretario judicial de Ancud. Su candidatura fue rechazada en función de su sexo, ya que en aquellos años el Código Civil establecía que las mujeres no podían ser testigos en los testamentos. “La Corte de Apelaciones dedujo de esta disposicion legal, que tampoco podia una mujer ser notario autorizante del testamento” (p. 72). Ante esto, Matilde presentó una apelación a la Corte Suprema. Dada la connotación que alcanzó este incidente en su momento, esta Corte se pronunció el 23 de septiembre de 1893, estableciendo en el artículo 7° del fallo que, “no obstante de su sexo, tiene constitucionalmente derecho, como todo habitante de la República, para ser admitida al desempeño de los empleos públicos que pretende, falta sólo considerar si reúne las condiciones que exige la lei para presentarse como aspirante en el concurso abierto

para la provision de dichos empleos” (p. 79). La resolución señalaba, además, que el único requisito que exigía la ley para ser secretario de un juzgado o notario era tener el título de abogado, calidad que la aspirante poseía desde el 6 de junio de 1892 cuando la Corte Suprema le había librado el correspondiente título, por lo que no había impedimento legal alguno para que participara del concurso. Otro antecedente interesante que se desprende de dicho fallo, y que también sentará jurisprudencia, es lo que se señala en el punto 9° en relación con el género de quienes ejercían la profesión:

Que no hai razon para suponer que la palabra abogado, empleada en el citado artículo trescientos treinta i siete se refiere sólo a un sexo, puesto que la naturaleza de la disposicion i su contexto no lo manifiestan claramente, no existe en la historia del establecimiento de la lei, antecedente del cual pueda decirse que deba entenderse de otro modo que en el sentido jeneral en que está usada i comprensiva, por tanto, de los dos sexos, como lo previene el artículo veinticinco del Código Civil (p. 80).

Si bien lo dispuesto por la Corte allanó ciertamente el camino a las jóvenes que quisieran optar por esta profesión en el futuro, Guérin señala que hasta el momento de la publicación de su libro (1928), seis años después de su muerte, Matilde Throup es “la mujer que se ha dedicado más ampliamente al ejercicio de la profesión de abogado” (p. 431). Destaca igualmente las cualidades personales de esta profesional y el asombro que debía causar a quienes la veían lidiar diariamente en tribunales, protegiendo no solo a su clientela sino también a las personas humildes que buscaban en ella quién defendiera sus causas.

Pero el caso de Matilde también adquirió notoriedad internacional, cuando su ejemplo fue utilizado como jurisprudencia para permitir que se titularan las primeras abogadas en Bélgica y en la República Argentina. Zanelli relata que, tres años después de recibir su título, el abogado belga Luis Fort solicitó al presidente de la Corte Suprema, Leopoldo Urrutia, antecedentes acerca de las dificultades que había tenido que remontar para obtener el título de abogada. Requería, además un documento que le permitiera acreditar ante las autoridades judiciales belgas que había una abogada chilena

que practicaba libremente su profesión. Todo esto con el fin de defender a dos jóvenes que habiendo finalizado su formación varios años antes “aun no habían podido obtener el título de abogadas por dificultades que habían encontrado en las autoridades. El señor Fort, presentó a Chile como ejemplo de una nación joven i de América que, había abierto amplio campo a la mujer para el ejercicio de las profesiones liberales, i obtuvo lo que se propuso” (p. 71).

Esta situación se repetiría unos años después, cuando, en 1910, en la República Argentina se le negó el derecho de titulación a la estudiante María Evangelina Barrera. “La Corte de Buenos Aires, se negó a darle el título i hubo necesidad, a petición de ella, de remitir desde aquí los documentos del caso, para comprobar que en Chile desde 1892, la mujer ejercía la profesión de abogado” (Zanelli, 1917: p. 72). Los antecedentes remitidos le sirvieron a Barrera para argumentar su defensa, convirtiéndose a la postre en la primera abogada del país trasandino.

Cabe mencionar que la segunda y última abogada chilena que vería graduarse el siglo XIX, Matilde Brandau Galindo, titulada en 1898, no se dedicó preferentemente al ejercicio de la abogacía. De hecho, desde 1905 se abocó a la enseñanza, siendo comisionada al extranjero y directora de varios liceos de niñas. Además de su destacada labor docente, esta intelectual de aires liberales y amiga personal de Miguel de Unamuno y Gabriela Mistral tiene a su haber una interesante memoria de título denominada *Derechos civiles de la mujer*, texto publicado el mismo año de su titulación, en el que daba cuenta -a través de un estudio comparado, en el que incluyó a Francia, Inglaterra, Alemania, España y Argentina, además de Oriente, Grecia y Roma- del estado de situación de las mujeres en el marco jurídico chileno. Este material fue un importante insumo para las discusiones que se desarrollarían con posterioridad relativas a la participación femenina en la vida pública.

Volviendo a las carreras científicas, en 1884 se titula la primera mujer dentista, Paulina Starr, pero si llevamos este diploma a una nomenclatura actual, tenemos que convenir que no se trataba de un título universitario, sino técnico, pues la formación duraba sólo dos años. Posteriormente egresarían más mujeres: Amalia Venegas, en

1885, Matilde Riveros y Eulogia Guzmán, en 1886 y Emilia Gutiérrez, en 1887. Pasarán después nueve años sin que las listas de titulados registren un nombre femenino, hasta 1896, año en que comienzan a graduarse casi sistemáticamente una o dos mujeres al año y, muy ocasionalmente, tres (Guérin, 1928). Cabe consignar que, en 1910 egresa Sara Rosas, profesional que en 1913 será enviada por el Gobierno chileno a estudiar a la Universidad de Pensilvania en Estados Unidos, donde se perfeccionará durante un año en Bacteriología, Rayos X y Ortodoncia.

Como vemos, durante la década de 1880 se titularon varias dentistas, pero, parafraseando a Sara Guérin habría que preguntarse por qué hay una ventana de nueve años en que esto no ocurre y, posteriormente, el número de egresadas es tan limitado. Para ella, es difícil esbozar una explicación, sobre todo si se considera que era una carrera afín a las cualidades femeninas. Afirma que la respuesta se puede encontrar en las costumbres de la mujer chilena, ya que estudiar este tipo de carreras implicaba modificaciones profundas a su comportamiento, proceso que no se podía dar sino lentamente.

Otra área de interés femenino fue farmacéutica. Sin embargo, al revisar las fuentes relativas a sus precursoras, nos encontramos con una discrepancia, mientras Luisa Zanelli (1917) señala que la primera en recibir un título fue Gláfira Vargas, en 1887, y, dos años después, María Hinojosa Flores, Sara Guérin (1928) afirma que la primera en graduarse fue esta última, en 1899, y que, después de un receso de algunos años, a partir de 1903, empezarían a titularse anualmente otras sin interrupción, agregando que Farmacia se había transformado en una buena opción laboral, dado el amplio campo que les esperaba una vez tituladas: “muchas también han hecho su carrera profesional en excelentes condiciones económicas, en oficinas salitreras, establecimientos mineros, como Chuquicamata, El Teniente y otros. Hay, además, un buen número que ha estado en situación de trabajar por cuenta propia y han podido ver, a corto plazo, el rendimiento comercial de sus esfuerzos” (p. 424). Aparentemente, la situación había mejorado considerablemente en relación con 1917, cuando Zanelli alertaba sobre la falta de infraestructura de la Escuela y lo difícil que le resultaba a las egresadas encontrar un lugar donde realizar la práctica que se les exigía para su titulación.

En Europa esto ocurría “en las boticas de los hospitales. En Chile, las poquísimas boticas que hai, están en manos de personas de grandes sentimientos i constante abnegacion, quienes son destinadas a hacer el servicio, relijiosas, pero de limitada preparacion, i que no permiten intervencion estraña” (p. 67). Según esta feminista, quien tenía que resolver este problema era el Consejo de Instrucción Pública.

Ahora bien, si observamos lo ocurrido en los treinta años siguientes al Decreto Amunátegui, según Cecilia Sepúlveda (2008), en 1907, a pesar de las medidas implementadas, el panorama laboral de las mujeres no había variado significativamente, pues de una población femenina equivalente a 1.625.058, se contabilizaban apenas 361.012 mujeres trabajadoras. La mayoría de ellas se desempeñaba en oficios no considerados profesionales: 126.666 eran modistas y costureras, 67.682 empleadas domésticas, 62.977 lavanderas y 24.963 artesanas. En el área de la educación y las Humanidades había 3.980 que se desempeñaban en la enseñanza y sólo 3 que ejercían la abogacía. En cuanto a los dominios considerados más cercanos al área científica, encontramos en esta época 1.070 matronas, 10 dentistas, 10 farmacéuticas y sólo 7 médicas.

De acuerdo a este diagnóstico, donde más se hizo sentir la presencia femenina fue en la enseñanza, en el caso de la educación superior, ésta se centró específicamente en el Instituto Pedagógico cuyo objetivo era “preparar el personal docente para proveer de profesores idóneos las diversas asignaturas en los liceos i colejos de la República” (Muñoz, 1909: p. 11). Las disciplinas que se impartían eran: Castellano, Francés, Inglés, Alemán, Historia y Geografía, Matemática y Ciencias Físicas, Biología, Química y Mineralogía. Los cursos duraban cuatro años. En comparación con las otras profesiones revisadas, Sara Guérin señala que “no es extraño que sea ésta la escuela universitaria más frecuentada por las mujeres: el ejercicio de la profesión encuentra en ella condiciones tan propicias, el profesorado tiene tanto de maternal, que en el magisterio está la mujer más en su papel que en cualquier otro campo de actividad” (p. 434). Esta visión estaba muy en sintonía con los roles que se le atribuían, razón que explica la cantidad de tituladas hasta 1927: 644 profesoras de Estado, como se le denominaba en esos años a quienes

ejercían la docencia secundaria. Un dato que resalta Guérin es la variación que experimentó el porcentaje por género, pues, mientras que en los primeros 20 años del Instituto Pedagógico el 60 % de los titulados fueron varones y el 40 % restante mujeres, desde 1919, las proporciones se invirtieron y encontramos 42 % de hombres y 58 % de mujeres. La mayoría de estas egresadas desempeñaba funciones en establecimientos secundarios (liceos y escuelas normales) y profesionales de la República. Este total, según Guérin, se distribuía de la siguiente manera: Castellano 29 %, Matemática y Física 11 %, Francés 12 %, Inglés 14 %, Alemán 3%, Historia 9 %, Ciencias Biológicas y Química 21 %. Como se desprende, había una mayor prevalencia en las asignaturas de Castellano y Ciencias Biológicas y Químicas.

Como acabamos de ver, a pesar de las intenciones y buenos deseos que acompañaron las tentativas de educación femenina, en 1927 –año en que concluye el estudio de Sara Guérin– y habiendo transcurrido 50 años del inicio del proceso, la educación superior femenina seguía teniendo un escaso protagonismo. Si analizamos la matrícula desagregada por género, las mujeres ocupaban un porcentaje muy pequeño de la cobertura universitaria. La mayor concentración se observaba en el Instituto Pedagógico, donde la matrícula era de 291 alumnas, cifra considerablemente superior a la de los hombres, que sólo alcanzaba a 127. Del mismo modo, el Instituto de Educación Física concentraba un número mayor de mujeres en relación con la matrícula masculina (99 vs. 57). Recordemos que este instituto formaba profesoras y profesores de Gimnasia, Dibujo, Caligrafía, Trabajos Manuales y Economía Doméstica. Paralelamente, se evidenciaba una gran disparidad de género en la matrícula de la Escuela de Medicina, la que contaba con 751 hombres y sólo 62 mujeres. Muy distinto a lo que ocurría con la carrera de farmacéutica que presentaba un mayor número de mujeres (214 vs. 155 hombres). La Escuela Dental, por su parte, poseía una matrícula de 157 hombres y 55 mujeres.

La Escuela de Leyes también daba cuenta de esta enorme disparidad: en el caso de la Universidad de Chile, 557 hombres se preparaban para ser abogados vs. 69 mujeres; en el curso de Leyes de Valparaíso, de una matrícula total de 68 estudiantes, sólo 10 eran mujeres; por su

parte en la Universidad Católica se contaban 283 aspirantes varones a abogado vs. 16 mujeres. Las cifras más preocupantes eran las correspondientes a ingeniería y agronomía: en la primera, entre 168 estudiantes, se contabilizaba una sola mujer; en la segunda, los 95 estudiantes eran varones⁵⁰. Estas cifras permiten identificar cuáles eran en esta época las carreras preferentes de las mujeres: profesoras de Estado, farmacéuticas, profesoras del Instituto de Educación Física, abogadas, doctoras, dentistas y una participación casi inexistente en ingeniería (Guérin, 1928).

Como se observa, las elecciones apuntan hacia el área humanista, luego al campo de las ciencias biológicas y químicas, y casi de manera marginal al campo de la matemática y las ciencias físicas. En relación con esta última área del conocimiento, cabe recordar que las ciudades de la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a sufrir serios cambios en cuanto a estructura, edificación y conectividad. “Se abría en el país un nuevo período de prosperidad económica, con la explotación del salitre que estimulaba a su vez la agricultura y la industria fabril. El momento era oportuno para la ingeniería” (Autor/a desconocido/a, 1934: p. 120). La Escuela de Ingeniería empieza entonces un desarrollo sostenido, pero cercada por un muro inexpugnable que impidió por muchos años el acceso efectivo a las mujeres.

En 1917, Luisa Zanelli ya ponía el acento en que ésta era la única rama universitaria que no había sido, hasta ese momento, penetrada por un buen número de mujeres. Para ella, esto respondía a las características de los planes de estudio y al ejercicio propio de la carrera, alejada de las costumbres y los roles habituales de la mujer, transparentando también en este razonamiento su propia representación acerca de esta profesión: “Una que otra, como caso aislado, han ingresado a sus aulas; mas, al poco tiempo, se les ha visto desistir de su propósito. La aridez de los estudios i lo

50 Las cifras que entrega Sara Guérin no consideran las de la Universidad de Concepción ni de otros cursos superiores femeninos que impartía la Universidad Católica, pues en este período no todos los datos estaban desagregados por sexo. No obstante, esta información nos permite tener un cuadro general bastante cercano a la realidad que vivía nuestro país en materia de educación universitaria femenina en las primeras décadas del siglo XX.



Retrato de una joven enfermera. Viña del Mar, 1938. Archivo Fotográfico y Audiovisual, Biblioteca Nacional.

poco aparente que es el ejercicio, de su función para la naturaleza femenina, han sido las causas” (pp. 82-83). Señala que, “en la actualidad hai una jóven, Justicia Espada, dotada de gran facilidad para las matemáticas, que ingresó en 1912, i cursa hoy en día el quinto año de ingeniería” (p. 83). En 1928, Sara Guérin se refiere a ella como la única mujer que ostenta el título de ingeniero, aunque remarca que en 1927 ya no ejercía: “Recibida en 1919, desempeñó durante algún tiempo el cargo de ingeniero dibujante de los Ferrocarriles del Estado. Actualmente se encuentra alejada de las actividades de su profesión” (p. 433). Además agrega que prepara sus pruebas finales para obtener su título (no indica en qué especialidad) Rosa Jacque Barra, la que, a pesar de ser la “única alumna de la Escuela; ha seguido sus estudios con todo éxito” (p. 433).

Ahora bien, al revisar los programas de estudio de la primera década del siglo XX, es posible observar que los contenidos y el campo profesional de los cursos de ingeniera se entendían como áreas del conocimiento propias del mundo masculino: álgebra, geometría, cálculo, topografía, astronomía, física general e industrial, mineralogía y ensayos al soplete, explotación de minas, metalurgia, cimientos y resistencia de materiales, entre otras (Muñoz, 1909). Esta razón explicaría en gran medida la escasa presencia femenina en este espacio laboral.

Esta misma argumentación nos permite entender también por qué la carrera de arquitectura tampoco se contó entre las preferencias femeninas. Esta escuela tenía “por objeto preparar ingenieros arquitectos, es decir, jente preparada para correr con la vijilancia de las obras i especialmente para la construcción de edificios” (Muñoz, 1909: p. 10). La formación de los alumnos de la escuela contemplaba asignaturas como física, matemática, química, arquitectura, geometría analítica y descriptiva, álgebra superior, cálculo, estereotomía general, nociones de mecánica, grafostática y resistencia de materiales, máquinas y materiales de construcción, presupuestos y contabilidad (Muñoz, 1909). Como vemos, todas estas áreas del conocimiento, además de las actividades que implicaba el ejercicio de esta profesión, no la hacían propicia en aquel momento para el segmento femenino. Por lo mismo, hasta 1927, no había ninguna mujer titulada, aunque corrían vientos de esperanza, pues

según Guérin asistían ese año “a clases once alumnas distribuidas en los diversos cursos de la Escuela” (p. 433). Lamentablemente, un dato que no es posible cruzar con precisión en esta época es cuántas de las mujeres que ingresaban a la universidad finalmente se titulaban y, de éstas, cuántas ejercían una actividad vinculada directamente con su formación profesional. Lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que fueron muy pocas las que traspasaron el umbral de la educación científica en las primeras décadas.

Si nos remontamos al inicio de este proceso, podemos observar que el recorrido que hacen las mujeres para ingresar a las distintas carreras universitarias deja en evidencia no sólo las dificultades administrativas que les impedían aproximarse a estos espacios, sino también los prejuicios que las afectaron y los estereotipos que tuvieron que derribar para acceder con propiedad a un reparto más justo y equitativo del conocimiento. Ahora bien, aun cuando, como otros investigadores han remarcado, el Estado chileno nunca negó abiertamente el derecho de las mujeres a educarse, ni impidió a través de su legislación su ingreso a la universidad, en la práctica, su actuar, al igual que el de muchos privados, no favoreció ni su integración ni la masificación de la educación femenina. Esto se tradujo en actitudes discriminatorias que retrasaron y vulneraron la equidad de género en la educación universitaria durante gran parte de nuestra vida como nación políticamente independiente. Pero estas actitudes no se relacionaban sólo con el sexo de las jóvenes, también influían elementos como la condición social y la procedencia geográfica (las provenientes del mundo pobre campesino estaban prácticamente ausentes, a excepción de las que ingresaban a las escuelas normales y al Instituto Pedagógico), por lo que las de origen más modesto tuvieron que esperar aún mucho más tiempo para poblar las aulas universitarias.

CONCLUSIONES

Para entender la situación de subordinación en la que se encontraban las mujeres y la prevalencia masculina en relación con el conocimiento científico y el ejercicio de las profesiones en Chile entre 1870 y 1950, es necesario aproximarse, por una parte, a la relación que establece la modernidad entre filosofía, ciencia y género y, por otra, al impacto que este pensamiento tuvo tanto en las representaciones sociales en torno al oficio del científico y el deber ser femenino, como en las políticas públicas que delinearon el sistema educativo secundario y superior durante estos años. Postulamos para esto que no se puede entender la historia de la educación de las mujeres fuera de una matriz que articule, al menos, tres elementos constitutivos: género, clase y territorio, los que deben entenderse como variables estrechamente imbricadas.

En el caso de la educación secundaria, estos elementos se expresaron, por ejemplo, en mayor salario para maestros por las mismas funciones que ejercían las maestras, denegación de ingreso a los liceos a hijas ilegítimas, preferencia por postulantes de origen social acomodado (sólo algunas podían “ilustrarse”), exigencia de pago de pensiones y de uniformes de alto costo (pese a que estos últimos se estaban popularizando justamente para evitar marcar diferencias) y extensas zonas del país sin cobertura de enseñanza secundaria femenina.

En el caso de la ciencia, ésta como parte de un proceso público de participación e intercambio de opiniones excluyó a las mujeres, dado que, bajo el prisma de la modernidad decimonónica chilena, ellas no formaban parte de lo que hemos definido como un proceso dialéctico entre intuición y refutación, a partir de la demostración empírica. Por lo tanto, sí tuvieron un lugar en el proyecto científico social por medio del que se pretendía avanzar, pero desde el espacio de las ciencias subordinadas, en la imitación, noción central en el pensamiento aristotélico (el laboratorio en miniatura) y en el auxilio, planteado por Bacon (la ciencia de hormiga), pero no en la razón pública, el discurso crítico ejemplificado por Hume, ni en la filosofía natural matemática que realiza Newton, paradigma de la ciencia en la Ilustración.

Cabe precisar que las mujeres no quedaron excluidas del oficio del científico a causa de los fundamentos que dan sustento a la ciencia moderna, sino por la lógica de división del trabajo que establecieron las sociedades, las que definieron y naturalizaron comportamientos específicos y distintivos para cada sexo. De este modo, la segmentación de funciones estableció distintos campos de desempeño para lo masculino (exterior y público) y lo femenino (doméstico y privado), producto de lo cual las mujeres permanecieron al margen de la lógica científica.

Paralelamente, si entendemos la ciencia como materia y fin de un determinado tipo de educación, en este caso, la impartida en los liceos de niñas y en la universidad, tenemos que indagar también en el deber ser femenino como modo de vida contrapuesto al comportamiento del científico, anclado en la racionalidad cartesiana, que tenía como objetivo principal, a partir de un conocimiento sistemático, la comprensión de los hechos naturales en vista a la generación de leyes que explicaran dichos fenómenos, definición que dejaba fuera a las mujeres, pero también a los hombres de sectores populares, que no cabían en esta lógica que tenía como principio gobernante la razón. Dentro de esta óptica, el hombre de ciencia (proveniente de sectores medios y acomodados) pensaba el mundo y buscaba certezas, mientras que la mujer burguesa se educaba para una ciencia en la medida de lo posible y la mujer pobre se instruía (enseñanza elemental y técnica) para evitar que su comportamiento ignorante impactara negativamente en la nación. En este sentido, las mujeres justificaron su participación en la educación científica a nivel secundario y universitario, en la medida que se legitimaron en el espacio público desde las características, el lugar y los roles que les eran acordados por la sociedad en el espacio privado.

En relación con esto último, otro componente importante de la problemática educación, ciencia, género femenino es la supuesta masculinización que se les imputa para apartarlas de la ciencia y del espacio público. En esta lógica, lo masculino y lo femenino se entienden como categorías excluyentes.

Dentro de los elementos de contexto que definen este período, encontramos cinco que nos parecen relevantes para entender la situación de las mujeres. Primero, la tensión entre emociones y racionalidad científica, resistencia que se asocia a la diferencia de naturaleza entre ambos géneros y que se nutre tanto de la Antigüedad (Aristóteles) como de parte del pensamiento ilustrado (Rousseau); segundo, la relación de subordinación entre géneros: en términos aristotélicos, lo masculino como el gobierno de la polis y la administración de la ciencia; lo femenino, como la casa de muñecas y el laboratorio en miniatura; tercero, la representación acerca del deber ser femenino, alejado de la racionalidad científica y del espacio público, ambos elementos, como ya remarcamos, definidos como eminentemente masculinos; cuarto, la tensión entre lo privado (las atribuciones de la familia) y lo público (representado por el Estado), espacio de disputas en torno a la libertad de enseñanza y a quién debía hacerse cargo de la educación de las jóvenes; y quinto, la indiferencia estatal traducida en políticas públicas erráticas y mal implementadas que propiciaron un Estado subsidiario por sobre el fortalecimiento de una educación pública femenina, hecho que lleva a plantearse si realmente el Estado docente se impuso o si su participación activa no es más que otro de los mitos que acompañan la historia de la educación chilena. Este último elemento visibiliza también otro factor importante en el lento desarrollo de la educación científica femenina: el Estado no invirtió recursos suficientes en la generación de una infraestructura y un soporte fiscal que permitiera acoger a las alumnas masivamente como lo demuestran las largas e inconducentes discusiones legislativas en torno a edificación escolar, arriendo de locales, falta de planes y programas estandarizados y financiamiento del cuerpo docente, entre otros temas.

Aun cuando los liceos de niñas entregaban estudios conducentes a la educación superior, la calidad de la enseñanza impartida era un obstáculo importante, situación que se agravaba si consideramos que las alumnas eran sometidas a los mismos exámenes de admisión universitaria que regían a los liceos de hombres, pero recibían una educación más deficiente que estos últimos. Esto—sumado a la falta de concreción de muchas de las propuestas (currícula y planes de estudio) que surgían desde diferentes sectores y a la falta de convicción estatal

para promover un ingreso en igualdad de condiciones académicas y laborales— impidió la temprana expansión del sistema secundario y universitario femenino. La educación impartida se circunscribió, así, a un espacio restrictivo, excluyente y falto de políticas distributivas, destinado a una élite que no hizo sino reproducir las desigualdades que afectaban a la educación masculina. Recordemos que en estas primeras décadas las jóvenes pertenecientes a las clases más acomodadas ocuparán mayoritariamente las aulas secundarias y universitarias transformando la educación de estos segmentos en un bien de consumo privado y escaso, que obedecía a un fin utilitario, funcional a lo que la sociedad demandaba para estas ciudadanas de la República.

Como hemos visto, el poblamiento de las mujeres tanto del liceo como del espacio universitario —en lo que a educación científica se refiere— se vio retrasado por muchos factores, entre los que se cuentan también: la falta de políticas públicas inclusivas y coherentes con los cambios que experimentaba la educación en Chile y el resto de Occidente; la tensión permanente entre lo religioso y lo laico, que impedía transitar hacia una educación más centrada en la racionalidad; y las representaciones sociales acerca del comportamiento femenino, instaladas tanto en las autoridades como en la opinión pública, las que paralizaron en gran medida los intentos por desarrollar un sistema educativo con mayor igualdad y equidad de géneros.

Todo lo anterior permite sostener que, en el lapso de los ochenta años estudiados, la relación entre las mujeres y la educación científica estuvo cruzada por una suerte de violencia simbólica que se tradujo en invisibilización, clasismo y discriminación. En este contexto, el paradigma científico heteronormativo de dominación y violencia cultural que se había impuesto en Occidente operó también en esta parte del mundo, relegando a las mujeres sólo a ciertas áreas de desempeño laboral (las ciencias de la *oikonomía*). De este modo, ocupaciones en las áreas de educación, salud y servicios fueron preferentemente su nicho profesional, pues les permitieron participar del espacio público sin contravenir sus roles y sin disputarle terreno a quienes, según la tradición y la interpretación que se hizo del pensamiento ilustrado y de la ciencia moderna, eran

los herederos y administradores del saber científico. Todo esto se basó en los modelos que se definieron para cada sexo, entendiendo que se trataba de favorecer el acceso al conocimiento de una élite ilustrada y no de todas las ciudadanas y ciudadanos. Dentro de este contexto, lo masculino se construyó a partir de la racionalidad científica y el espacio público y lo femenino, a partir del control de las emociones y el saber definido desde lo doméstico.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. (1893). Sobre los estudios que conviene a la mujer. Apuntes preparados para una disertación oral hecha en uno de los liceos de esta ciudad (de la revista del Progreso). *El educador*, III(16), 247-250.
- Aguilera, J. (1909). Conferencia dada a petición de la Academia de los libres ideales, en el teatro municipal de Copiapó. *Revista de Instrucción Primaria*, XXIII(2), 109-114.
- Alfonso, J. (1912). *Educación*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Amunátegui Solar, D. (1894). *La enseñanza del Estado*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- Arenal, C. (1893). La educación de la mujer. *Revista de Instrucción Primaria*, VII(10), 627-630.
- Arenal, C. (1893). La educación de la mujer (continuación). *Revista de Instrucción Primaria*, VII(11), 686-689.
- Arenal, C. (1893). La educación de la mujer (conclusión) (Tomado de la Escuela Moderna de Madrid). *Revista de Instrucción Primaria*, VII(12), 734-749.
- Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación de Educación Nacional. (1905). Sesión 82 de 19 de Noviembre de 1905. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, I(5), 215-216.
- Autor/a desconocido/a. (1896). El rol social de la mujer del porvenir (miscelánea). *Revista de Instrucción Primaria*, X(8), 525-526.
- Autor/a desconocido/a. (1902). Educación de la mujer. *El educador*, XI(10-12), 288-295.

- Autor/a desconocido/a. (1904). ¿Deben casarse las maestras? *La enseñanza*, III(2), 60-66.
- Autor/a desconocido/a. (1904). ¿Deben casarse las maestras? *La enseñanza*, III(3), 90-100.
- Autor/a desconocido/a. (1904). ¿Deben casarse las maestras? *La enseñanza*, III(3), 107-108.
- Autor/a desconocido/a. (1906). Los liceos de Niñas i el Consejo de Instrucción Pública. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, I(9-10), 341-345.
- Autor/a desconocido/a. (1923). Reforma de la enseñanza femenina. *Revista de Educación Nacional. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional*, XIX(4), 130-132.
- Autor/a desconocido/a. (1934). *La Universidad de Chile (1843-1934)*. Santiago de Chile: Prensas de la Universidad de Chile.
- Bacon, F. (1949). *Novum organum*. Buenos Aires: Losada.
- Barahona, C. (1904). La educacion de la mujer. *La enseñanza*, III(12), 383-386.
- Barrera, G. (1898). La educacion de la mujer en Chile. *El educador*, VIII(6), 168-172.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Canel, E. (1903). *La educación y la ilustración de la mujer. El feminismo como perturbación social. Conferencias*. Buenos Aires: Tipografía y encuadernación de El Correo Español.
- Casanova, E. (1871). *La educación de la mujer. Obra aprobada por la Universidad y mandada adoptar por el Supremo Gobierno como testo de lectura en las escuelas primarias de niñas*. Valparaíso: Imprenta de la Patria.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>

- Corvalán, J. (1887). *Importancia de la Educación Científica de la Mujer*. (2a ed.). Valparaíso: Imprenta Excelsior.
- Darwin, Ch. (1994). *El origen de las especies*. Barcelona: Ediciones del Serbal, S.A.
- Darwin, Ch. (2010). *El origen de las especies*. Madrid: Editorial Austral.
- Désautels, J. & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Quebec: Les presses de l'Université Laval.
- Descartes, R. (2005). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Descartes, R. (2010). *Discursos del método*. Madrid: Espasa Libros.
- Díaz, E. (1887). Memoria de prueba para optar al grado Licenciado de la Facultad de Medicina i Farmacia, Leída el 25 de Diciembre de 1886. *Anales de la Universidad de Chile*, 71, 893-917.
- Egaña, M. L., Núñez, I. & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Espíndola, M. (1902). Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual i a la vez práctica. *El educador*, XII(5-6), 159-160.
- Espíndola, M. (1903). La educación de la mujer en Chile (trabajo leído en el VI Congreso Científico) (Conclusión). *La enseñanza*, II(2), 72-79.
- Foucault, M. (1988). *La arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- García de Ceretto, J. & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teoría métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- García, E. (1908). *Tendencias de la educación femenina correspondientes a la misión social que debe llenar la mujer en América. Trabajo presentado al IV Congreso Científico (1° Pan-Americano) que se reunirá en Santiago de Chile el 25 de diciembre de 1908. Octava Sección-Tema N.º 12*. Lima: Imprenta Nacional Federico Barrionuevo.
- González, M. (1928). Fiestas conmemorativas. En *Actividades Femeninas. 1927* (pp. 19-23). Santiago de Chile: Imprenta y Litografía La Ilustración.
- González, R. (2006). Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 771-795. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003004.pdf>.
- Guérin, S. (1928). La mujer en las Escuelas Universitarias. En *Actividades Femeninas en Chile. 1927* (pp. 413-443). Santiago de Chile: Imprenta y Litografía La Ilustración.
- Hegel, F. (1999). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Barcelona: Edhasa.
- Herrera, S. (1899). Educacion de la mujer (Discurso pronunciado por don Santiago Herrera, en un acto literario-musical celebrado en el Liceo Santa Teresa, dirigido por la Señora Antonia Terragó). *El educador*, IX(1), 25-27.
- Hobbes, T. (1999). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Horkheimer, M & Adorno, T. (2006). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hostos, E. (1873). *La educación de la mujer. Discursos leídos ante la Academia de Bellas Letras*. Santiago de Chile: Imprenta de Sud-América.

- Hume, D. (2012). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Inspección de Instrucción Primaria (1908). *Programa de las Escuelas Normales*. Santiago de Chile: Sociedad Imprenta i Litografía Universo.
- J. de A. (1843). *Silabario Castellano para el Uso de las Niñas*. Madrid: En Casa de D. E. Aguado.
- Jodelet, D. (1999). Représentations sociales: un domaine en expansion. En Jodelet, D. (Dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 31-61). París: P.U.F.
- Jorquera, L. (1928). Una visita a la Exposición Femenina. En *Actividades Femeninas en Chile. 1927* (pp. 24-65). Santiago de Chile: Imprenta y Litografía La Ilustración.
- Kalberg, S. (2013) La sociología weberiana de las emociones: un análisis preliminar. *Revista Sociológica*, 28(78), 243-260.
- Kant, I. (1970). *Crítica de la razón pura*. España: Clásicos Bergua.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Madrid, J. (1893). Congresos Pedagógicos. *Revista de Instrucción Primaria*, VII(8),449-462.
- Madrid, J. (1900). Discurso de don Juan Madrid. Presidente de la Asociación de Instrucción Primaria de Chillán, en la solemne inauguración de la 'Escuela Taller de Mujeres'. *El educador*, X(3-4), 118-120.
- Martínez, G. (1916). *Metodología especial de la Educación Física*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Mayers, C. (1928). La educación higiénica del pueblo y la enfermera sanitaria. En *Actividades Femeninas en Chile. 1927* (pp. 447-456). Santiago de Chile: Imprenta y Litografía La Ilustración.
- Milzi, R. (1906). La educación en los colejos de niñas. *La enseñanza*, V(9-10), 345-351.

- Milzi, R. (1907). La educación en los colejos de niñas. *La enseñanza*, V(12), 429-434.
- Mistral, G. (1923). Nuevos rumbos de la enseñanza femenina. *Revista de Educación Nacional. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional*, XIX(4), 133-138.
- Molina, E. (1907). La contabilidad del hogar. *Revista de Instrucción Primaria*, XXI, 231-234.
- Muñoz, A. (1909). *Enseñanza Universitaria y Técnica de Chile*. Santiago de Chile: Sociedad Imprenta i Litografía Universo.
- Muñoz, G. (1943). *El desarrollo de las escuelas normales en Chile*. Santiago de Chile: Prensas de la Universidad de Chile.
- Newton, I. (1982). *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Madrid: Editora Nacional.
- Orellana, M. I. (2015). *Sentimientos en busca de ciencia: inicios de la educación científica femenina (1870-1930)*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M. I. & Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)*. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M. I. & Zegers, P. P. (2008). *Lucila Gabriela: La voz de la maestra. Volumen 2, Serie Itinerario y Memoria del Bicentenario: Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: MEGM/DIBAM.
- Oroz, R. (1890). Algo sobre la educación de la mujer chilena. *Revista de Instrucción Primaria*, IV(9), 530-544.
- Pardo, E. (1896). La educación del hombre i de la mujer. Sus relaciones i diferencias (Memoria leída en el Congreso Pedagógico el día 16 de octubre de 1892). *Revista de Instrucción Primaria*, X(6), 403-410.

- Parga, E. (1918). Enseñanza Industrial Femenina. *Revista de Educación Nacional. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional*, XIV(4-5), 205-207.
- Platón (1988). *Diálogos IV. República*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ponce, M. A. (1890). *Prontuario de Lejislación Escolar*. Santiago de Chile: Imprenta Ercilla.
- Popper, K. (2006). *Escritos selectos*. David Miller (comp.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Prats, T. (1902). Un poco de más luz. Sobre la verdadera condición de la mujer. *Revista de Instrucción Primaria*, XVI(12), 646-650.
- Prats, T. (1905). *Proyecto de Reorganización de los Liceos de Niñas de la República. Presentado al Supremo Gobierno*. Santiago de Chile: Imprenta i encuadernación Universitaria.
- Robles, C. (1902). Educación e Instrucción de la Mujer. *Revista de Instrucción Primaria*, XIV(9), 451-459.
- Rousseau, J.-J. (1958). *Contrato social o principios del derecho político*. Buenos Aires: Editorial Perrot.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o de la educación*. (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Saavedra, J. (1922). La Reforma General de la Enseñanza en el Parlamento Francés y en nuestro país (Conferencia dada en la Asamblea de la Asociación de Educación Nacional del 8 de octubre de 1922). *Revista de Educación Nacional. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional*, XVIII(1-7), 53-89.
- Salas, D. (1905). Un liceo democrático de niñas. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, I(2), 101-102.
- Semin, G. (1999). Prototypes et représentations Sociales. En Jodelet, D. (Dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 239-251). París: P.U.F.

- Sepúlveda, C. (2008). Las mujeres chilenas en la medicina. En Montecino, S. (comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia* (pp. 165-172). Santiago de Chile: Catalonia.
- Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sperber, D. (1999). L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. En Jodelet, D. (Dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 115-130). París: P.U.F.
- Suárez, J. (1889). Higiene de las escuelas. Influencia de la educación en la prosperidad de las naciones. *Revista de Instrucción Primaria*, III(11), 659-667.
- Turenne, E. (1877). Profesiones científicas para la mujer. *Revista Chilena*, VII, 352-427.
- Universidad de Chile (1927). *Instrucción superior i secundaria. Disposiciones Vijentes*. Santiago de Chile: Gráficos Balcells & Co.
- Urzúa, N. (1902). La mujer. *La enseñanza*, I(3), 81-84.
- Vargas, M. (1909). *Bosquejo de la Instrucción Pública en Chile. Obra dedicada a los señores delegados y adherentes al IV Congreso Científico (1º Pan-Americano). 25 de diciembre 1908-5 de enero de 1909*. Santiago de Chile: Litografía Encuadernación Barcelona.
- Vargas, N. (2002). *Historia de la pediatría chilena. Crónica de una alegría*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vargas, R. (1862). *Manual de instrucción primaria en prosa i verso*. Santiago de Chile: Imprenta de la Sociedad.
- Virchow, M. (1866). La educacion de la mujer en vista de su vocación. *Revista de Instrucción Primaria*, I(4), 65-69.
- Weber, M. (1946). *Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Zanelli, L. (1917). *Mujeres chilenas de letras. Tomo I*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Ziegler, G. (1923). Las últimas reformas en todo el sistema educacional de Alemania. *Revista de Educación Nacional. Publicación mensual de la Asociación de Educación Nacional*, XIX(7), 314-332.

Legislatura revisada

Cámara de Diputados. (1873 a 1950). *Legislatura ordinaria y extraordinaria*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Gobierno de Chile. (1877). *Boletín de las leyes i decretos del gobierno*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Senado. (1887-1888). *Legislatura extraordinaria*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Senado. (1890-1892). *Legislatura extraordinaria*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Senado. (1953). *Legislatura ordinaria*. Volumen I. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.



ISBN 978-956-244-428-6



9 789562 444286 >



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile


Museo
de la
Educación
Gabriela Mistral