

## Capítulo 5

### La educación superior de las mujeres

Si consideramos que educación superior es la preparación del ser humano para la vida social, laboral y política, la historia de la educación superior de las mujeres comienza en Chile mucho antes del llamado Decreto Amunátegui de 1877, que permitió a las mujeres, por primera vez, acceder a estudios universitarios. Para entender integralmente los sesgos sexistas en la educación, no basta sólo con mirar los roles que la sociedad patriarcal asigna a las mujeres, sino que es necesario complementar esa mirada con los roles que la sociedad clasista en las distintas épocas les asigna. El sexismo en la educación es un problema que involucra a la organización social, y es por tanto un asunto político. Como escribía Julieta Kirkwood, *“la educación es política en esa época como en otras, puesto que mediante ella se forman las clases dirigentes”*.

#### 5.1 Mujeres y clases sociales en el siglo XIX chileno

Como muchos de los fundamentos de la institucionalidad educacional chilena, los sesgos sexistas y clasistas tienen sus orígenes en la conformación de la república y de sus instituciones en el siglo XIX. Repasar esos orígenes permite entender los enclaves estructurales del modelo de educación femenina actual. ¿Es posible hablar de “mujeres” como categoría social uniforme en el Chile del siglo XIX? ¿Qué tenían en común la “señora”, la preceptora, la matrona, la artesana, la obrera, la lavandera, la doméstica, la prostituta, la campesina? Las diferencias sociales, económicas y culturales eran tan grandes entre esos grupos sociales, que no es sencillo identificar un sujeto femenino común. Por ello, para estudiar la educación superior de las mujeres en Chile en el siglo XIX (esto es, sus orígenes republicanos), consideramos conveniente identificar cuatro categorías sociales de mujeres, que describiremos brevemente según su posición en la escala social y por sus grados de autonomía en los planos económico y social.

Partiremos por arriba. El primer grupo, las *mujeres de la alta sociedad*, recibían una educación que era un desarrollo superior del supuesto rol moral intrínseco de la mujer (por oposición al conocimiento y la política, roles que serían masculinos). Así, recibían doctrina cristiana, primeras letras, baile, idiomas y arte para ser buenas anfitrionas y preparación para ser buenas madres

y esposas. Esta preparación les permitía organizar el espacio privado familiar, socializar y ayudar a contener la progresiva secularización de la sociedad. Hay muchos antecedentes que indican que a lo largo del siglo XIX ellas recibían una buena educación (de nivel que hoy consideraríamos superior) por parte de preceptores privados en casa o conventos o de familiares preocupados. Todas estas mujeres tenían como su espacio de autonomía y desarrollo el mundo privado, el hogar, sus esposos y sus hijos, y desde esa posición desarrollaban una incipiente socialización o salida al espacio público, ya sea en asociaciones al alero o promovidas por la Iglesia, las más conservadoras; en salones y tertulias las más liberales, e incluso algunas en emprendimientos económicos. El grueso de ellas no tiene autonomía económica, aunque varias conseguían buenos niveles de autonomía social. Muchas de sus nombres sonarán familiares, como María Graham, Isidora Zegers, Juana Ross, Isidora Goyenechea, Martina Barros.

El segundo grupo estaba compuesto por *mujeres provenientes de las capas medias de la sociedad, profesionales y empleadas públicas*. Son mujeres letradas que trabajan fuera de sus hogares (aunque no por ello dejan de tener la responsabilidad en el hogar) ya sea para mantenerse o contribuir al hogar económicamente. Son las primeras que desarrollan oficios o profesiones que requieren especialización, matronas, profesoras, empleadas públicas y en su gran mayoría trabajan en ocupaciones que “extienden” los roles tradicionales asignados a la mujer en la casa, como la reproducción, crianza, enseñanza y servicios. Por ello transitan de lo privado a lo público (sus trabajos) sin mayores complicaciones y en ese proceso gradualmente van desarrollando una autonomía económica y social. Es un grupo pequeño hasta mediados de siglo XIX, pero que crece a partir de la segunda mitad de ese siglo (ver Cuadro 1). Sus nombres son prácticamente desconocidos para el ciudadano común y si uno quisiera relevar algunas, habría que destacar las primeras dieciséis matronas graduadas en 1836, las primeras nueve profesoras primarias tituladas en 1857, y la (posiblemente) primera mujer ocupada en la administración pública, Carmela Quiroga, Jefa de Correos de Lota en 1869. Hay que agregar aquí mujeres que trabajaban en lo que hoy consideraríamos profesiones que estudiaron por su cuenta, como Rosario Ortiz, periodista, dirigente política de Concepción.

El tercer grupo lo conforman las *mujeres obreras* que en general aprendían en el trabajo mismo. Su educación está determinada por las demandas del mercado. Como escriben Thelma Gálvez y Rosa Bravo, “empezaremos por derrumbar el mito de que [recién] la vida moderna incorpora a la mujer al trabajo: las mujeres del siglo pasado [XIX] declararon a los empadronadores del

censo que tenían oficios y los ejercían para sobrevivir”. Ellas se concentraban en determinadas ocupaciones supuestamente más aptas para el sexo “débil” y “delicado”, como obreras de manufacturas, hilanderas, tejedoras, costureras y confeccionistas y también había bordadoras, sombrereras y zapateras. En la industria alimenticia también había muchas mujeres. Finalmente, había mucha presencia femenina en la manufactura de lozas y alfarería (Cuadro 1). El trabajo de las obreras estaba fundamentalmente concentrado en las ciudades y, como hoy, su salario era mucho más bajo que el de los varones. Transitaban y socializaban entre dos espacios para ellas completamente alienados e inconexos, el privado y el público: rol tradicional de mujer en el hogar; régimen (horario, disciplina, relaciones) masculino en el trabajo. Nombraremos a dos de estas pioneras, Micaela Cáceres, una de las primeras dirigentes obreras, y Carmela Jeria, obrera tipógrafa que funda el que probablemente es el primer periódico obrero que directamente daba protagonismo a la mujer.

<b>Ramas</b>	<b>1854</b>	<b>1865</b>	<b>1875</b>	<b>1885</b>	<b>1895</b>	<b>1907</b>
Textil	98,9	98,0	98,4	97,9	97,6	-
Alfar. y Loceras	96,3	92,2	96,9	93,2	86,9	-
Vestuario y tocado	81,5	82,4	86,9	86,5	85,3	83,6
Alimenticia	45,7	40,1	41,4	33,1	21,7	18,6
Serv. Doméstico	80,5	74,1	83,7	79,7	86,7	87,3
Comercio	8,2	13,1	17,6	25,5	17,1	15,6
Enseñanza	24,5	30,5	42,8	53,4	53,8	57,3
Cultos	31,6	47,0	50,9	54,9	51,6	44,5
Bellas Artes	57,6	46,0	41,7	37,2	19,6	11,6
Prof. Médicas	59,0	56,1	43,3	40,4	43,0	32,5
Prof. Liberales	-	-	0,1	0,2	0,4	0,2

**Cuadro 1:** Proporción (porcentaje) de mujeres en algunas ramas de actividades según años. Arriba industriales, abajo profesionales. En las ramas que no están en este cuadro (e.g. minería, transportes y otras) la participación de la mujer como trabajadora era mínima. (Tomado de Gálvez y Bravo, p. 21.)

Finalmente, el cuarto grupo, las marginadas de todos los espacios, las *mujeres del “bajo pueblo” o de los “bajos fondos”*: *campesinas, sirvientes, lavanderas, empleadas domésticas, prostitutas*. Tan marginadas que incluso sus compañeras obreras no las aceptan en sus organizaciones. Estas mujeres, que constituyen

el grupo más numeroso, están en el último nivel de la escala social y, salvo excepciones, no sabían leer ni escribir. Por ello su asociatividad era muy débil debido a sus dificultades de movilidad (domésticas y lavanderas especialmente ancladas en la cocina o el conventillo) y al escaso alcance de sus herramientas comunicativas (usualmente solo orales). Habitan los arrabales y los conventillos en el centro de las ciudades. Las posibilidades de educación sistemática de estas mujeres en el campo eran nulas. En la ciudad, por su parte, sus condiciones de vida impedían cualquier atisbo o intento de “formación” sistemática de ningún tipo (económico, social, político).

En el marco social descrito, existían diferentes roles imaginados (por los hombres) para los diferentes tipos de mujeres. Todos ellos partían de la matriz básica de la mujer como responsable del cuidado y educación de los hijos, la dirección de los asuntos domésticos, y los compromisos sociales que ello conllevaba. Este rol “natural” se cruzaba con el rol social que significaba conseguir o ayudar a completar el sustento económico del hogar.

## **5.2 La matriz básica: el hogar, la familia y la crianza**

La idea tradicional religiosa de la mujer como reproductora de la especie y encargada de la crianza de los niños, unida a la concepción clásica de la dicotomía hogar/espacio público, son el punto de partida para entender las concepciones sobre la educación de la mujer en el siglo XIX chileno. Como escribe Edda Hurtado, la educación femenina “confirmaba el hogar como el principal lugar pedagógico, delimitado bajo la lógica de las diferencias sexo-genéricas. El hogar se constituyó como el espacio principal de donde se esperaba que provinieran lineamientos más sistemáticos en torno a lo que las mujeres debían conocer y donde se les debería inculcar un saber vivir y un saber estar en sociedad”. Esto está bien expresado por la literata Mercedes Marín en un discurso a las niñas de un colegio hacia 1848, instándolas a desenvolver ese rol de pureza que se les ha asignado:

“[...] empezando a dejar de ser niñas, haréis al lado de vuestras madres el aprendizaje de las virtudes domésticas tanto más necesarias, cuanto ellas son la herencia de la mujer, y están de acuerdo con su naturaleza y con su posición. [...] Creedme, nunca es más interesante una mujer, que cuando retirada al interior de su familia regla las ocupaciones, cuida de la economía, entabla el orden en todo y palica sus dedos industriosos a la costura

y al bordado. [...] Pero cuántos hechizos podéis aún añadir al mérito sólido si desenvolviéndose en vosotras el sentimiento de lo bello, queréis cultivar los talentos agradables, y adornaros con ese lujo del arte y de la naturaleza, que tanto realza al ser humano. [...] Aspirad niñas a una felicidad tan pura.”

Una versión conservadora y franca de ese rol, lo expresaba el periódico *El Estandarte Católico* durante el debate sobre los estudios de la mujer: “La misión natural de la mujer, aquella noble misión que la Providencia le ha confiado para el bien de la sociedad y del individuo, consiste principalmente en ser buena y abnegada madre de familia, esposa fiel y consagrada a los deberes domésticos e hija sumisa y obsequiosa para con sus padres.” La versión liberal, como escribe Pilar Vicuña, ligaba ese rol a una tarea de la nación, como es la de instruir a la madre ciudadana, esa mujer culta que educa a su hijo y aporta así al progreso del país, como bien lo expresa una maestra de la época:

“Se ha dicho: “basta que la mujer se ocupe de su hogar y obedezca con sumisión”, sin fijarse en que su hogar es un pequeño imperio, donde, si es verdad que tiene que dominar por el amor, la dulzura y la gracia, tiene también que quitar al hombre la brusquedad de sus pasiones, que imprimir en derredor suyo el amor de Dios, de la patria, de la familia y de la humanidad entera, que es lo que debe considerarse como complemento de la perfección moral del individuo. Tiene que derramar todos los tesoros de amor y ternura que deben bañar su corazón; extender su bienhechora influencia sobre las costumbres y civilización de la sociedad toda!”

En las formas en que se da esa “salida” al espacio público, las clases sociales juegan un rol determinante. Quienes pueden llevar a niveles superiores el “sentimiento de lo bello y lo bueno”, desarrollando todas sus “potencialidades” por medio de la educación, son las mujeres que no necesitan ocuparse de labores domésticas ni trabajo remunerado y luego pueden ocupar su tiempo para cultivarse. Hacia abajo de la escala social, este cultivo personal va difuminándose a medida que crecen las necesidades socioeconómicas.

Por una parte, las mujeres de sectores medios intentan al menos transportar parte de ese desarrollo a sus trabajos, engrosando principalmente las

profesiones de matronas y maestras. En cambio, las mujeres obreras, deben trabajar fuera bajo regímenes y lógicas absolutamente extrañas a las del hogar, y el mercado las acomoda de acuerdo a sus “virtudes” que son la motricidad fina y las destrezas aprendidas, dándole ocupaciones en las áreas textil, manufacturera, etc.

Es así como “naturalmente” se segrega la educación superior de las mujeres en tres líneas: educación moral para dirigir el hogar, la crianza y los compromisos sociales que ello conlleva; formación profesional para apoyar la reproducción y la enseñanza y los servicios que necesita la sociedad; instrucción técnica para los trabajos que demanda la economía en áreas donde las mujeres supuestamente tiene ventajas comparativas. Una cuarta, al margen del sistema formal, es la educación política que será hecha por las propias organizaciones de mujeres. (En este punto, no es ocioso recordar una vez más que el grueso de las mujeres trabajaban como cocineras, sirvientas, lavanderas, vendedoras callejeras, empleadas domésticas y prostitutas, y estaban marginadas de cualquier tipo de educación y asociatividad). Esta matriz conformará la estructura de la educación superior de las mujeres en Chile.

### **5.3 Educación moral e intelectual: elevación desde la matriz básica**

Esta educación, que primariamente se daba fundamentalmente en el hogar y desde la Iglesia, abarcaba desde la espiritualidad al arte y buscaba dotar a las mujeres de moralidad y conocimientos sobre sus roles y sus expresiones. Esta idea de la “elevación” moral de la mujer está muy bien expresada por Jenaro Abasolo, pensador laico, por muchos considerado el mejor filósofo chileno del siglo XIX. Abasolo se preguntaba ¿Cómo crear la mujer americana? y respondía:

“Se trata de saber cuál es la mejor función social de la mujer y cómo afianzarla. Vale más la mujer que sabe lo que debe ser y saber para educar bien sus hijos que la docta que gasta su tiempo en adocrinarse en otras cosas. Mas, ¿cómo hacer esa mujer mejor? [...] Hay dos grandes esferas de actividad en la sociedad: la esfera política y la esfera moral. La primera está plenamente ocupada por el hombre, y hasta la fecha es un problema en averiguar la conveniencia que habría en hacer participar de ella a la mujer, o bien, si esta conveniencia es de aquellas que vienen a favorecer su misión educacionista, que es lo que más debemos tener en vista: hacer a la buena madre.”

Abasolo diferenciaba la esfera política de la moral y sugería “elevar” a las mujeres sobre todo a partir de la moral, entregando conocimientos de manera sistemática a la mujer. Los sectores conservadores católicos, por su parte, tenían sus reservas acerca del conocimiento en manos de la mujer, particularmente porque crecientemente éste se asociaba a la ciencia laica. Como lo decía directamente Crescente Errázuriz, “Lo que hace verdaderamente respetable a la mujer no es que sea sabia, sino que sea buena.” Esta concepción de elevar moral e intelectualmente a la mujer es la que lleva a promover el ingreso de la mujer a la Universidad, institución que llena el imaginario del desarrollo superior de lo humano mismo. Karin Sánchez, historiadora que estudió la polémica generada en la prensa en relación a la dictación del decreto Amunátegui de 1877 que permitió a la mujer ingresar a la universidad, distingue cuatro ejes de ese debate entre conservadores y liberales: la incompatibilidad del rol de la mujer en el hogar con el ejercicio de profesiones liberales; los niveles de educación que requiere el rol de la mujer; la conveniencia de la mujer para ejercer profesiones liberales; y finalmente, el gran tema, si la mujer con conocimientos caerá en el ateísmo.

Como vemos, el gran tema es esencialmente el nivel de conocimiento que podía dársele a una mujer. A pesar de que el decreto Amunátegui en sus considerandos argumente la independencia económica de la mujer, lo que en el fondo se juega es su independencia intelectual. Es esa idea de “la elevación intelectual” la que ha transformado ese evento en hito fundacional de la educación superior chilena, menospreciando sus otros desarrollos, muchos muy anteriores a esa fecha. Es también esa idea la que, a los ojos de la aristocracia intelectual chilena posterior, hace la diferencia entre Eloísa Díaz, la primera y celebrada médica graduada en 1887, e Isidora Góngora, la primera y olvidada matrona graduada en 1836, esto es, medio siglo antes. Lo que está en el fondo en juego es esto: Isidora, la primera profesional, se educó para servir, y no se habría elevado a la categoría de hombre (de humano); Eloísa, en cambio, habría mostrado que podía ser igual a un hombre, en la casa intelectual de los hombres por excelencia, la universidad.

#### **5.4 Educación profesional para la madre ciudadana**

Vistas en un comienzo como apoyo a las labores de crianza de sus congéneres de alta sociedad, las dos principales profesiones de mujeres fueron las de matrona y de maestra, que constituyen un ícono de las profesiones que se estructuran como versiones públicas de roles asignados tradicionalmente a la mujer en lo privado.

La Escuela de Matronas fue creada en 1834, al alero de la Escuela de Medicina del Instituto Nacional, con el objetivo de profesionalizar el oficio de partera, y la Escuela Normal Femenina (1854), para formar maestras primarias, supervisada por la orden de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús hasta 1883. En ellas se formaban sistemáticamente mujeres “profesionales” para las áreas de la salud y la educación. Ambas escuelas son muestras de tempranos espacios de independencia y autonomía de la mujer. En efecto, en el caso de las matronas, aunque formalmente pensadas para ser supervisadas por médicos (hombres), en la práctica su número era tan alto que gran parte trabajaba autónomamente. Algo similar ocurría con las maestras que generaban en la escuela un espacio de independencia y desarrollo personal.

Si uno quisiera hacer justicia a las primeras mujeres profesionales en Chile, habría que mencionar a la primera generación de graduadas del Colegio de Matronas del mítico curso de Lorenzo Sazié. Aquí va esa lista de dieciséis nombres hasta ahora olvidados: *Isidora Góngora, Josefa Benavides, Francisca Vilches, Gertrudis Figueroa, Luisa López, Juana Echeverría, Josefa Reyes, Martina Naranjo, Cayetana Navarro, Eugenia Villanueva, María Ibarra, Isidora González, Francisca Galdames, Rosario Rojas, Carmen López, Juana Durán*. Acerca del sesgo femenino de los estudios de matrona, María Soledad Zárate, explica: “lo importante es que este corpus cognitivo no sólo estaba asociado a la femeneidad por ser practicados por mujeres sino porque sus fines estaban dirigidos a favorecer la vida familiar y la maternidad, espacios que eran preocupación y responsabilidad de las mujeres [...] Si la instrucción femenina tenía como supremo fin ilustrar a quienes tenían la responsabilidad con los futuros ciudadanos en su calidad de madres y preceptoras, la instrucción de las matronas las preparaba para la no menor misión de cuidar a las mujeres en el momento en que se convertían en madres”. Otro tanto ocurre con las profesoras primarias, o preceptoras como se les llamaba. En 1857 se titularon las primeras nueve mujeres como profesoras primarias: *Matilde Baldovinos, Dominga Lobo, Pabla Salcedo, Ignacia Flores, Antonia Claro, Margarita Salas, Manuela Varas, Carmen Varela, Julia Nieto*. La Escuela de Preceptoras, muestra también, a través de materias de su currículum, los sesgos de profesiones consideradas “femeninas”: lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, historia, métodos de enseñanza mutua y simultánea, costura, bordado y labores de aguja.

En la Revista de Instrucción Primaria de 1866, en un artículo de Simón Jules, se podía leer el enganche de la profesora y el rol que la sociedad le asignaba a la mujer:

“La mujer es todavía más propia que el hombre para ganarse el corazón de los niños y darles esa primera educación de la infancia de que solo son capaces las madres o las que saben reemplazarlas. [...] parece que la mujer hubiese nacido para la minuciosa y modestísima tarea de enseñar a los niños. Ella es sin duda generalmente más consagrada, más pudorosa, más paciente, más moral, más adecuada en una palabra, para esa difícil y penosa ocupación. Como quiera que la mujer por su naturaleza y por sus hábitos es más de la casa que el hombre, hasta la escuela misma está de ordinario más atendida, más aseada, más ordenada con ellas que con los hombres.”

Con el cambio de siglo, se incorporarían otras profesiones más, paradigmas de lo “femenino” según la tradición: las enfermeras, las asistentes sociales y las profesoras secundarias. Todas alineadas con un supuesto rol natural de la mujer como asistente y apoyo a la familia, las personas y su desarrollo.

### **5.5 Educación técnica para las demandas del naciente capitalismo**

Con el incipiente desarrollo capitalista en Chile, los empresarios fueron muy pragmáticos para incorporar a la mujer a las labores industriales, particularmente en aquellos rubros industriales donde las mujeres eran económicamente más rentables, ya sea porque tenían mayores habilidades por la tradición cultural (manufactura, textil, alimentación, etc.), ya sea porque se les podía pagar menos que a sus contrapartes masculinas. Para esos empresarios, estas mujeres “hijas del pueblo” no contaban como tales a la hora considerar sus roles de madres y criadoras, como lo testifica el siguiente argumento aparecido en un periódico de 1872:

“Con el sistema de educación vigente en nuestras escuelas de mujeres, sacamos muy pocas que sean útiles, muchísimas pre-dispuestas a perderse. La educación literaria que reciben las hijas del pueblo las habilitaría cuando más para reemplazar a sus maestras; en cambio, es muy aparente para fomentar en ellas el orgullo y al amor propio que las hace desconocer su condición social y hasta a sus mismos padres. ¿Cuántas ex-alumnas quieren ser sirvientes, cocineras, etc.? [...] Haciendo más práctica y más

útil su enseñanza es como el Estado podría favorecer eficazmente los intereses de la mujer, y también, secundado en esto por los particulares, abriendo nuevos horizontes a su industria. [...] Se cuenta en este número la tipografía, la encuadernación de libros, la fabricación de cigarrillos, la venta de mostrador, etc. que las mujeres podrían ejercer sin inconvenientes y sin duda con grandes ventajas para ellas y la sociedad.”

Este discurso apunta a reorientar la educación de la mujer para adaptarla a los fines industriales. Luego de un largo camino, y casi 40 años después de su contraparte masculina, finalmente en 1888, el Estado resolvió entregar instrucción técnica superior a las mujeres, particularmente para la industria. Es así como en 1888 se fundó en Santiago la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (nombre que a los pocos meses fue reemplazado por “Escuela Profesional de Niñas” para evitar confundirla con su homónima masculina Escuela de Artes y Oficios). Esta escuela comenzó a impartir cursos de dibujo lineal y ornamental, bordado artístico, modas, lencería y costura blanca (femenina y masculina), cartonaje, marroquinería, guantería, cocina y contabilidad para jóvenes interesadas en el comercio. Siguió a esta escuela, la creación de otra en Valparaíso en 1897 y en Concepción en 1900. Y luego, entre 1901 y 1906 se crearon cerca de 25 nuevos establecimientos en distintas ciudades del país. La educación superior técnica de la mujer pasó a ser una política de Estado.

## **5.6 Educación política: una iniciativa de las propias mujeres**

El *hombre* es un animal político, sostenía Aristóteles. En Chile, a mediados del siglo XIX, la mujer también comenzaba a serlo... Así, hacia la segunda mitad de ese siglo las mujeres de los tres grupos sociales que hemos visto, y de manera transversal e independiente, abogan y trabajan por la educación política de la mujer. Martina Barros de Orrego, señora liberal de la alta sociedad, tradujo *La esclavitud de la mujer*, de John Stuart Mill, que publicó en la Revista de Santiago en 1872. En su extenso prólogo escribe:

“La sociedad señala a la mujer el matrimonio como su único destino, declarándola inhábil para ser otra cosa que esposa y madre en nombre de cierta diferencia que establece la naturaleza de la mujer y la del hombre. Pero olvidando la lógica a pesar

de negarle todos los derechos en virtud de esa naturaleza que antojadizamente le atribuye, todos se los concede sin embargo a la mujer nacida sobre un trono y por una aberración inconcebible mientras encuentra natural, lógico y sencillo que una reina presida desde el tribunal supremo la justicia de una gran nación, miraría como ridículo y grotesco que una mujer administrara desde un juzgado la justicia de un pequeño barrio. [...]. Si se pretende negarle esos derechos porque se la cree incapaz de ejercerlos, si se le dice que ella ni por su educación, ni por su inteligencia puede pretender el derecho de elegir quien la represente y la dirija en el movimiento político de su patria, detrás de ese pretexto hiriente ella vería la injusticia y la inconsecuencia, se sentiría herida sin sentirse convencida.”

Y aunque Barros sostiene que “la mujer no apela a los derechos políticos”, sí reclama la independencia económica y social por medio de la educación como el paso que permitiría lograr la independencia económica, social y luego la política.

María Espíndola, profesora, alzaba la voz de las mujeres de sectores medios en el Congreso General de Enseñanza Pública en 1902. Su ponencia trataba de la “conveniencia de dar a la mujer una educación intelectual” igual a la de los hombres:

“En tiempos no muy lejanos se opinó que la mujer debía saber leer solamente, para que leyera ciertos libros; después se le permitió que aprendiera a leer y escribir, pero con algunas restricciones; más tarde se ha querido que aprenda algo más, pero no tanto como su compañero el hombre.”

Y plantea entonces cómo sacar a la mujer de su posición de sumisión. Si se educara a la mujer como corresponde, señala, “no sería hoy (con raras excepciones) esclava sumisa y ardiente defensora de las preocupaciones que apocan el espíritu y coartan la libertad.” Aunque abiertamente no habla del tema político, éste se esconde tras el tema económico y cultural. El argumento es incremental: “En tanto la mujer se conserva dependiente bajo el punto de vista económico, todos los derechos civiles, políticos y sociales serán nulos para ella.” Y concluye que por ello “la instrucción económica de la mujer sería de

trascendental consecuencia para su felicidad.” De esta forma, Martina Espín-dola concluye:

“1. Que la mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida, y llenar debidamente los deberes que impone el hogar. 2. Necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida, y ser un factor principal de la riqueza pública y privada.”

Finalmente, Carmela Jeria, habla por las mujeres proletarias. Fundó el que probablemente es el primer periódico obrero que directamente daba el protagonismo a la mujer, *La Alborada*. En el primer número de 1905, Carmela Jeria presenta el ideario de esta iniciativa que apunta a que la mujer obrera tome conciencia política de su situación:

“Debe, pues, la mujer tomar parte en la cruenta lucha entre el capital y el trabajo e intelectualmente debe un puesto, defendiendo por medio de la pluma a los desheredados de la fortuna, a los huérfanos de instrucción contra las tiranías de los burguesotes sin conciencia. [...] fundamos esta hoja para que sirva como atalaya de la idea, llevando a los hogares proletarios las proyecciones luminosas de la razón y el derecho, e ilumine la mente de tantas mujeres de trabajo que yacen en la más completa oscuridad debido solo a la torpeza criminal de los de arriba.”

En un número posterior de 1906, Carmela Jeria levanta temas propiamente feministas reivindicando la autonomía política de la mujer y el derecho a un educación superior igual a la de los hombres:

“Cuando las hijas del pueblo se encuentren libres, por completo, de añejas preocupaciones, de torpes rutinas, entonces caminar han resueltas y serenas, protegidas por sus propias energías intelectuales, a conquistar aquellos derechos que hasta hoy han sido monopolio exclusivo del hombre [...] la instrucción de la mujer debe extenderse también a lo que se considere al ejercicio de oficios o profesiones, ya que siendo

ella compañera del hombre, debe estar preparada para ayudarlo en el sostenimiento del hogar, porque siendo iguales en el augusto templo de la familia, indudablemente tienen igualdad de derechos y deberes.”

### **5.7 El decreto Amunátegui de 1877 y el ingreso de la mujer a la universidad**

Como hemos visto, el acceso a la instrucción universitaria estuvo vedado para la población femenina la mayor parte del siglo XIX, período en el cual ellas contaban con escasas alternativas educativas. Había un consenso entre las clases dirigentes y la sociedad toda que el papel que se le asignaba a la mujer para su desarrollo era el espacio del hogar. Sólo se le permitía salir a explorar el espacio público en la medida que éste fuese una extensión de aquél y por lo tanto era inconveniente educar a la mujer a nivel universitario, un espacio masculino por excelencia.

Sin embargo, muchas mujeres no compartían esa idea. Entre ellas, Antonia Tarragó, que en 1872 escribía:

“Sabido es que el principio de la felicidad de los pueblos consiste en la civilización de sus individuos amparados por las leyes; pero la civilización no podemos alcanzarla sin el trabajo y este nos lo enseñan las costumbres. Estos dos elementos de la vida social, es decir, las leyes y las costumbres, nos vienen de los dos seres que componen la especie humana. Si aquellas son justas dan por resultados el progreso; pero para que éste vuele con rapidez, es necesario que de igual manera sea impulsado por ambos.”

A nivel universitario, no había impedimento legal para que las mujeres rindieran exámenes de ingreso. Es así como a fines del segundo año de funcionamiento de su colegio, el 1 de diciembre de 1876, Isabel Le Brun decidió enviar una solicitud al Consejo Universitario en la que pedía se nombrasen comisiones universitarias ante las cuales sus alumnas pudieran rendir exámenes válidos. Pero los varones del Consejo Universitario consideraron que ello era “un vacío legal” y se opusieron a la solicitud.

Pero no todos opinaban así. Escribía Máximo Lira defendiendo ese derecho de las mujeres:

“¿En qué ley o en qué razón medianamente atendibles se ha apoyado [...] el Consejo de la Universidad para no reconocer el derecho de las alumnas de un colegio de señoritas para obtener grados universitarios? En ninguna que sepamos, si no es la ley de la rutina, la más severa y más inflexible de todas, pero lo que es disposición positiva de nuestra legislación, no hay ninguna que haya dicho que las carreras profesionales estén abiertas exclusivamente para los hombres. Y, sobre todo, si no existe ley que prohíba que las mujeres aspiren a la posesión de un título universitario, ¿con qué derecho se niega el Consejo a satisfacer esta legítima aspiración? Para los doctores de aquel cuerpo sabio no debe ser una novedad que es lícito todo aquello que las leyes no prohíben hacer.”

La polémica escaló. Finalmente, el 5 de febrero de 1877, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, firmó el decreto que marca un hito en la historia de la educación universitaria femenina en Chile: la validación de exámenes de mujeres ante comisiones universitarias. El texto del decreto argumentaba así:

“Considerando:

1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos;
2. Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas;
3. Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto:

Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres.”

Aunque Chile aparece como pionero en cuanto a la formación de mujeres universitarias –en 1887 se titularon las primeras médicas de Chile e Hispanoamérica, Eloísa Díaz Insunza y Ernestina Pérez Barahona–, la verdad es que éstas no eran bien miradas y se ejercía una evidente presión social y psicológica sobre ellas. Si en 1907 únicamente habían diez mujeres con profesiones liberales universitarias en Chile –3 abogadas y 7 médicos–, hacia 1927 ya habían egresado 476 farmacéuticas, 115 dentistas, 18 abogadas, una agrónoma y una ingeniera.

## 5.8 A modo de conclusión

La sociedad, poco a poco, ha ido tomando conciencia de las demandas de autonomía económica, social y política planteadas por las propias mujeres en el siglo XIX. Sin embargo, los principios estructurales sexistas y socioeconómicos que hemos revisado, y que producen los sesgos en el sistema de educación formal, han permanecido. Entender los sesgos de género y de clase con que se origina el modelo educacional chileno, permite ayudar a comprender y dar herramientas para transformar el modelo educacional actual que los heredó. Resumamos las tres características fundamentales de ese modelo que hemos estudiado: Primero, una educación de la mujer indisolublemente entrelazada con la matriz básica que la asocia a un rol de madre, criadora y cuidadora, feminizando y desvalorizando ciertas ocupaciones y carreras. Segundo, una educación que dependiendo de la posición de clase (“contexto de vulnerabilidad” le dicen hoy) asigna el tipo de educación que puede recibir una joven, con la consiguiente estadística que las jóvenes de familias ricas se pueden formar como “humanos”; que las jóvenes de familias de capas medias terminan mayoritariamente formándose en las profesiones “para” mujeres; y que las jóvenes de familias pobres tienen como destino casi inexorable la instrucción técnica y los servicios, por supuesto que en roles femeninos. Tercero, pero no menos importante, un sistema educacional impregnado de la preeminencia del hombre como sujeto (político), donde a la mujer parece estar reservado solo el imitar o desarrollar ese patrón.

## Referencias y lecturas recomendadas

### Lecturas mínimas recomendadas

1. Karin Sánchez. “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877.” *Historia* (Santiago). 2006, vol.39 (2): 497-529.
2. Julieta Kirwood. *Feminarios*. Santiago de Chile. Ediciones Documentas, 1987.

### Notas y referencias al texto

- p. 69 Julieta Kirkwood. *Ser Política en Chile. Las feministas y los partidos*. Edic. LOM, 2010 (Original 1986). p. 74.
- p. 70 Thelma Gálvez, Rosa Bravo. “Siete décadas de registro del trabajo femenino 1854 - 1920”. *Estadística y Economía*, no. 5, Instituto Nacional de Estadísticas, 1992. pp. 1-38.

- p. 72 Edda Hurtado P. "Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile." *Acta Literaria*, N°44, I Sem. (121-134), 2012.
- p. 72 Mercedes Marín. Discurso en la entrega de premios a las alumnas de un colegio, 1848. Cit. en M. Luis Amunátegui. "Doña Mercedes Marín del Solar". *La Alborada poética en Chile*, Santiago, 1892.
- p. 73 *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877. Cit. en: Karin Sánchez Manríquez. "El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877." *Historia* (Santiago) 2006, vol.39 (2): 497-529.
- p. 73 Discurso de Fresia O. Manterola en: "Liceo de Niñas de Copiapó y Escuela Rafael Valdés", Copiapó, Imprenta del Atacama, 1878, p. 32-33. Citado en: Pilar Vicuña Domínguez. *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis Magister en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile, 2012. (p. 27)
- p. 74 Jenaro Abasolo. *La personalidad política y la América del porvenir*. (Edic. francés 1877; Edic. español 1907). Edic. Univ. Valparaíso, PUCV, 2013. p. 454-455.
- p. 75 Crescente Errázuriz, "Cuál debe ser la conducta de los católicos respecto del proyecto de ensanchar el Estado docente con la institución de liceos para mujeres", *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877.
- p. 75 Karin Sánchez. El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Historia* (Santiago). 2006, vol.39 (2): 497-529.
- p. 76 María Soledad Zárate, *Dar a luz en Chile, siglo XIX: De la "ciencia de hembra" a la ciencia obstétrica*. Santiago, DIBAM y Universidad Alberto Hurtado, 2007. p. 204.
- p. 76 Simón, Jules. "La mujer como agente de instrucción". *Revista de Instrucción Primaria*, 3, Santiago, noviembre, 1866. p.46.
- p. 77 "La situación de la mujer en Chile." *El Independiente*, Santiago, 16 de febrero de 1872.
- p. 78 Martina Barros. Prólogo a "La esclavitud de la mujer". *Revista de Santiago*, Tomo II, 1872-1873. pp. 112-124.
- p. 79 María Espíndola: "Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica". *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Actas y Trabajos*. Tomo I. Santiago, Imp. Barcelona, 1904. pp. 246-248.
- p. 80 Carmela Jeria. Editorial, *La Alborada*, No. 1, 10 sept. 1905 y "Tras el

bienestar”, *La Alborada*, 1:17, segunda quincena, julio 1906, pág. 1.  
p. 81 Las citas de A.Tarragó y M. Lira en K. Sánchez, *op. cit.*