

FORMANDO “NIÑAS”

*Una mirada a la educación pública femenina,
a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912*

CAROLA SEPÚLVEDA VÁSQUEZ

Resumen:

En el presente trabajo intentaremos mostrar cómo la educación pública femenina funcionó en sus inicios como un molde que encapsulaba a las mujeres de la época en el rol social tradicional asignado para ellas: madres, esposas y dueñas de casa y, por otra parte, cómo intentaba mantenerlas sujetas a una situación de inferioridad en tanto se las concebía permanentemente como *niñas* y no como *hombres* para el caso del sexo masculino, situación que queda demostrada incluso en las denominaciones que se usaban oficialmente y que emanaban del Ministerio de Instrucción Pública. Por otro lado, y a pesar de estas diferencias estructurales según el género, muchas maestras y alumnas pudieron romper esos moldes para iniciar *fugas* que les permitían comprobar y demostrar que *las niñas crecían*.

Abstract:

In this study we shall attempt to show how public education for females functioned in its beginnings as a mold that encapsulated women in the traditional social role assigned to them: mothers, spouses, and housewives. At the same time, such education attempted to ensure that women remained subject to a situation of inferiority, by conceiving of them permanently as *girls* in contrast with the *men* of the male sex. This situation is shown even by the terminology used officially and produced by the Ministry of Public Instruction. On the other hand, and in spite of these structural differences by gender, many female teachers and students were able to break out of the mold and create *escapes* that allowed females to prove and demonstrate that *girls grow up*.

Palabras clave: historia de la educación, estudios de género, educación y Estado, participación de la mujer, educación femenina, Chile.

Keywords: history of education, gender studies, education and the state, women's participation, female education, Chile.

Carola Sepúlveda Vásquez es profesora de Estado en Historia y Geografía. Trehwela's School, Tobalaba 613, Providencia, 7510108, Santiago, Chile. CE: carolasepulveda@hotmail.com

Introducción

Hablar de la historia de la educación en *femenino* nos lleva a reconocer cómo muchas veces los estudios sobre la materia no dan cuenta de la participación de mujeres, ya sea como maestras o alumnas. Esto porque, “generalmente, los historiadores de la educación no se interesan gran cosa por detenerse a estudiar los documentos que hacen referencia a las enseñanzas domésticas impartidas en las escuelas para niñas de generación en generación y concentraban más su mirada en los aspectos políticos y los conflictos con el Estado” (López, 2001:23).

Esta situación no es exclusiva de esta área y se explica porque “las investigaciones recientes han mostrado, no el que las mujeres fuesen inactivas o estuviesen ausentes en los acontecimientos históricos, sino que fueron sistemáticamente omitidas de los registros oficiales” (Scott, 1989:38).

En la misma línea, las luchas y logros conseguidos por las mujeres generalmente han sido invisibilizados y cuando aparecen lo hacen como una concesión hecha por hombres o como una anécdota divertida de contar.

Reconocer las luchas de mujeres: alumnas, profesoras, directoras y primeras profesionales en materia de educación es uno de los objetivos de este trabajo que, en el marco del estudio de los liceos chilenos (establecimientos de educación secundaria) de niñas y varones de carácter fiscal o dependencia estatal, intentará develar las dinámicas de funcionamiento que incluían a su vez las de exclusión e inclusión en términos de género durante la época analizada.

Formar hombres y niñas era una de las labores de los liceos, formar ciudadanos y dueñas de casa, formar sujetos públicos y seres domésticos. Los liceos definían y marcaban a los futuros chilenos y chilenas con un modelo de género socialmente aceptado para cada uno de ellos: opuestos, dicotómicos, únicos y hegemónicos. Exclusión que se mantenía en la educación superior.

Primeros liceos: moldes para “formar niñas”

En términos generales, la educación destinada a la mujer en Chile durante el siglo XIX no tenía como finalidad el desarrollo de habilidades cognitivas o de carácter intelectual. Se consideraba que “la verdadera educación de la mujer consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de los buenos modales, frente a la instrucción que era la que la corrompía” (Ballarín, 1993:296).

Como su espacio era y sería el doméstico, la mujer debía recibir un tipo de educación que la domesticara, en el amplio sentido de la palabra. Como señala Graciela Hierro, en su estudio sobre educación de mujeres en México: “Educación viene a ser, en muchos casos una instancia más de domesticación que sigue inscribiendo a las mujeres en México al sitio que el poder masculino ha elegido para ellas: el reino de lo doméstico (de ‘domus’ casa)” (Hierro, 1990:14).

Basada en estos fundamentos es que se desarrollaría la educación femenina secundaria fiscal en el Chile de la época, teniendo como objetivo que las alumnas internalizaran la llamada feminidad; de esta manera, tanto en su hogar como en el liceo a la joven “se le traspasaba un canon conductual que debería adoptar y despejar en todas las manifestaciones de la vida, y que regulaba todas sus facetas” (Artaza y Brenning, 1994:18).

Así, la educación impartida en los liceos fiscales poseía diferencias estructurales según el género, convirtiéndose en un mecanismo de dominación social. Esta diferenciación se reconoce en la educación secundaria femenina fiscal con respecto a la masculina en diferentes ámbitos: dependencias administrativas, currículum y tipos de disciplinamiento.

En cuanto a la dependencia administrativa, los primeros liceos femeninos fiscales se desarrollaron al margen de la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1879, lo que significaba que, a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal distinto al de los varones.

Esta diferencia en la dependencia administrativa era una clara manifestación de lo que se esperaba de la educación secundaria masculina: entregar los fundamentos necesarios para la prosecución de estudios universitarios. De la misma manera, se entendía que si los liceos femeninos fiscales no tenían vínculo con la universidad era una expresión de que no se esperaba prepararlas para cursar estudios superiores. Esta situación se mantendría sin variaciones hasta 1923, fecha a partir de la cual el Consejo comenzó a supervisar la educación de la mujer.

En palabras del Ministro de Instrucción Pública, expresadas en su *Memoria de 1907*, los liceos femeninos fiscales eran establecimientos:

[...] destinados de un modo especial a la enseñanza de la mujer i que no se han considerado como establecimientos de Instrucción Secundaria; porque, en cuanto a su organización, planes de estudio i gobierno, carecen de conexión con la *superintendencia* [...] esto es, con la autoridad universitaria; i por su objeto espe-

cífico no es el de dar la enseñanza humanitaria que conduce al bachillerato i habilita para el estudio de las profesiones liberales, sino el de proporcionar a la mujer la educación propia de su sexo, que la prepare para su actuación posterior en el hogar i en la sociedad (Ministerio de Instrucción Pública, 1907:113 y 114).

Por otra parte, y como forma del control social que se ejercía sobre las mujeres, en los liceos de niñas existían las llamadas juntas de vigilancia, integradas por los padres y apoderados de las alumnas (sólo hombres), quienes se encargaban de regular todo lo relativo al colegio, limitando en términos reales la acción de la directora.¹ En los liceos masculinos, en cambio, no se presentó esta figura debido a que en ellos la autoridad y las facultades del rector eran mucho más significativas.

Según Amanda Labarca, las juntas de vigilancia, “tuvieron entre otras finalidades [...] la de servir de intermediarias entre la Sociedad y el colegio y ser prenda de corrección de los procedimientos de éste ante aquella” (Labarca, 1939:195). Señalaba, además, que las juntas de vigilancia de los liceos de Santiago 1 y 2 tenían, entre otras facultades, “la de ser celosa cancerbera de sus aulas, admitiendo a ellas sólo a las hijas de abolengo” (1939:202).

De la misma forma, Juana Gremler, directora del liceo número 1 de niñas de Santiago se refiere al objetivo de la creación de esta Junta, destacando el rol tutelar y protector que se suponía asumirían los padres en el plantel que dirigía: “a fin de acreditar el nuevo plantel i vigilarlo estrictamente [por lo que] el mismo Señor Ministro nombró un Consejo de Caballeros de los más honorables que debían prestigiar el Liceo i velar por él” (Gremler, 1895:8).

La diferencia curricular entre liceos masculinos y femeninos podemos reconocerla, en primer lugar, en la cantidad de horas destinadas para cada asignatura en los distintos tipos de establecimientos, particularmente en lo que se refiere a los ramos científicos relacionados con las matemáticas y las ciencias naturales, pues éstos tenían en la educación para los hombres, una presencia tal que constituían prácticamente el doble de la cantidad de horas que se destinaban para su estudio en los liceos de niñas. Por ejemplo, según el plan para los liceos masculinos, aprobado en 1901 y que fue utilizado hasta 1912, las horas de matemáticas para las humanidades eran 28 (Decreto número 5.121, de 26 de noviembre de 1901, en Ministerio de Instrucción Pública, 1907:123), mientras que en los liceos de niñas, según el plan de 1907, éstas sólo alcanzaban 15 (Vargas, 1909:169).

De la misma forma, en los liceos femeninos fiscales se introdujeron ramos que se consideraban indispensables para la educación de la mujer, por ejemplo: economía doméstica, costura y labores de mano, los que evidentemente no eran impartidos en los liceos masculinos, para los que se reservaba educación cívica, asignatura no impartida para las niñas.

En el ámbito disciplinario, los primeros liceos femeninos fiscales buscaban desarrollar en sus alumnas el modelo femenino de la época, que incluía aspectos de orden físico, moral y social pretendiendo delinear en ellas las pautas de conducta deseables para su género. Esta idea de la disciplina se fundamentaba en el supuesto de que “la mujer no se pertenece a sí misma, sus actos –buenos y malos– repercuten sobre todos los demás miembros de la familia, de allí la importancia de su sujeción a las normas. Es educada para el amor, debe saber de antemano que es elegida, que nunca elige” (Hierro, 1990:30).

En el proceso de instalación del modelo *femenino* sobre las alumnas, en ese ejercicio de *formar niñas*, trabajaban los distintos agentes involucrados en el proceso *educativo-moralizador*, valiéndose de múltiples recursos, por ejemplo: el uniforme, los reglamentos, los premios y los castigos.

En cuanto al uniforme, podemos señalar que durante la época no se da ninguna discusión sobre su uso en liceos para hombres, en cambio, para las mujeres los registros son numerosos.

Sobre los reglamentos, las diferencias radicaban en que para los liceos masculinos, además de normar todo aquello relacionado con la enseñanza y funcionamiento del establecimiento, estipulaban también aquellas acciones que serían premiadas y cuáles serían consideradas como “delitos”.² Para el caso de los liceos femeninos esto no se especificaba en dicho documento. Este hecho nos hace suponer que aquellas acciones de las alumnas que pudiesen ser consideradas como transgresoras de las normas, así como también los premios que se les entregaban en caso de destacarse en algún aspecto, dependían de las disposiciones de cada docente, en su papel de juez representante de la sociedad. Se justificaba esta intervención debido al alto componente de *moralidad* que encerraban esas situaciones.

A la hora de premiar a las alumnas y alumnos de los primeros liceos fiscales encontramos que las ceremonias de los femeninos eran de un carácter más modesto e íntimo, en tanto tenían como escenario el mismo liceo y como asistentes al personal de la institución y a las familias de las alumnas. Así:

[...] esta mención honrosa, hecha ante la sociedad a que pertenecen, constituye el único premio de las alumnas, a fin de acostumbrarlas a encontrar en el criterio de su propia conciencia i en la satisfacción de sus padres i maestras la recompensa de sus esfuerzos i buena voluntad, que en 1er. lugar redundan en su propio beneficio (*Prospecto del Liceo de Niñas N° 2 de Santiago*, 1900).

Por otro lado, la premiación de los alumnos de los liceos de hombres era de carácter pública y asistían el personal del establecimiento así como las autoridades políticas regionales, llegando en algunos casos a contar con la presencia del Presidente de la República.

La importancia de estos *rituales* radica en la idea de establecer diferenciaciones y de expresar la distinción, en tanto:

[...] la entrega de diplomas, que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien. La función técnica evidente, demasiado evidente, de formación, de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmascara una función social, a saber, la consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir (Bourdieu, 1999:113).

Esta diferencia en el carácter de las ceremonias estaría basada en el futuro rol social que a alumnas y alumnos de estos liceos les tocaría desempeñar. Ellos se convertirían en *futuros hombres*, mientras que ellas serían *futuras mujeres*; bajo esta premisa que parece tan obvia, se entiende que mientras *ellos* debían prepararse para su actuación en el espacio público, acostumbrándose a recibir el juicio que la sociedad hacía de su trabajo y aplicación; *ellas*, al reducir su *aplicación* al ámbito doméstico, a lo privado, carecían del reconocimiento de la sociedad en este aspecto, por lo que en su presente y en su futuro el reconocimiento a su acción radicaría en la propia satisfacción del deber cumplido. Serían seres domésticos, domesticados y en función de domesticar.

Juana Gremler: un caso de directora transgresora

El cargo de directora de liceo femenino fiscal en Chile correspondía, para la época, al más alto puesto para una mujer en un establecimiento educacional y era otorgado por el Presidente de la República. Los primeros nombramientos de directoras recayeron sobre profesoras alemanas. Esta elección

por parte del gobierno respondía a la necesidad de proveer los cargos con *aspirantes capacitados y meritorios*, condiciones que no se encontrarían en Chile. Los alemanes, en cambio, gozaban de simpatía y de una valoración muy positiva, debido a que “por muchas décadas el gobierno de Chile siguió considerando al alemán como el inmigrante más deseado” (Norambuena, 1997:188).

Las directoras de liceos tenían atribuciones limitadas en comparación con los rectores de los de hombres; por otra parte, su trabajo y acción estaba siempre custodiada por aquellos *ángeles protectores*, que eran los padres de las alumnas organizados en las juntas de vigilancia de cada liceo, los cuales tenían la facultad de resolver los asuntos más decisivos de la administración del establecimiento.

Si comparamos los cargos de directora y rector en los establecimientos de educación secundaria fiscal en el Chile de la época, encontramos diferencias en distintos ámbitos. En el caso de los liceos femeninos, la Junta de Vigilancia era la que podía separar (expulsar) a las alumnas de los establecimientos, no como en el caso de los masculinos donde la “significativa misión” quedaba a cargo del rector. En materias económicas, el presupuesto que elaboraban las directoras y que remitían al Ministerio debía también ser aprobado por los padres; lo mismo ocurría con la inversión de las pensiones de las alumnas. Esta situación no ocurría con los rectores, puesto que ellos podían elaborar, remitir y realizar modificaciones de presupuestos por iniciativa propia.

Cabe señalar, además, que en un comienzo las directoras no tenían injerencia en el nombramiento o destitución de los empleados del establecimiento, asunto que le competió, hasta 1905, a la Junta de Vigilancia, lo que no ocurría con el rector, quien proponía libremente a los profesores u otros empleados de la administración como los inspectores para que ocuparan dichos cargos.

No obstante las limitaciones y diferencias en los ámbitos de competencias, atribuciones y valoraciones en los cargos de directoras y rectores de liceos, se dieron casos de algunas que transgredieron los mandatos de género y desarrollaron su acción como sujetos y actrices de su historia.

Así, una mujer destacada en los liceos femeninos de la época fue Juana Gremler Lorentz, quien fue nombrada directora del Instituto para Señoritas de Santiago, primer liceo femenino fiscal de la capital y segundo del país, cargo que desempeñó hasta el momento de su fallecimiento en 1919.

Como directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, Juana Gremler fue capaz de apropiarse de enraizados roles de género y de condiciones sociales favorables; en términos de clase, redes sociales, formación académica, prestigio adquirido por las primeras profesionales y nacionalidad para adaptarlos a sus intereses particulares con el objetivo de conseguir avances en materia de condiciones laborales para profesoras de liceos femeninos fiscales (en nombramientos y promociones, sueldos y aumento de atribuciones); y de educación femenina (en programas, matrículas y uniformes).

Juana Gremler fue una mujer que se hizo cargo de la dirección del establecimiento a la edad de 45 años y con el *atractivo moral* de ser soltera, esto en tanto:

[...] las maestras eran vistas como mujeres intelectuales, y que ante la sociedad, impulsaban el desarrollo de la inteligencia y espiritualidad de los niños, sacrificando en esta empresa educativa, sus propios cuerpos, y sexualidad, autonegándose a experimentar la maternidad. Por su función educadora, se exigía a las maestras que dieran “buen ejemplo”, que controlaran sus cuerpos, pues con ellos también enseñan actitudes sexuales, de ahí la norma tradicional de que las profesoras tendrían que ser célibes o viudas, no mostrar actividad sexual ninguna, para ser las “señoritas profesoras”, dignas del respeto de sus alumnos y la comunidad (López, 2001:185).

De la misma manera, creemos que la condición de soltera de la que gozaba Juana Gremler le habría permitido disponer de más tiempo y energía emocional y psíquica para invertir en su trabajo. En tanto muchas mujeres casadas o con hijos deben dividir su tiempo en las llamadas “jornadas dobles” o “triples”.

Otro atractivo de Juana Gremler era su gran cosmopolitismo, el que incluía un desarrollado conocimiento de lenguas extranjeras, notables viajes por Europa y por supuesto la tan valorada nacionalidad alemana.³ Este componente de “lo extranjero”, por así llamarlo, le significó en su biografía ser considerada como *moderna* y *civilizada*, contrastando con la valoración que en general tenían las mujeres de la época en Chile.

Juana Gremler como otras mujeres pioneras, es decir que se instan por primera vez en un espacio y deben (re) inventar las condiciones en que desarrollan su trabajo, debió moverse y sobreponerse en relación con un discurso masculino y dominante que la definía. Sin embargo, y gracias a

su posición privilegiada, fue desarrollando una serie de denuncias sobre la condición de las profesoras y de las alumnas de liceos femeninos fiscales.

En relación con los aspectos laborales, podemos señalar que las condiciones en que trabajaban las docentes diferían de las que poseían los varones en aspectos tales como los procedimientos de nombramientos, número de horas de trabajo y sueldos que recibían.

En cuanto a los nombramientos, para los profesores de liceos de hombres éstos se hacían a través de concursos públicos en los que se consideraban los antecedentes profesionales y académicos, lo que no ocurría en el caso de las profesoras de liceos femeninos.

Con respecto al horario que debían cubrir los docentes, para ambos tipos de establecimientos, existían reglamentaciones que regulaban su actividad. Por medio del Reglamento de 1900, para los liceos de niñas se establecía que los profesores(as) no podían impartir más de 24 horas semanales de clases, lo que bajaba a no más de 18 si desempeñaban algún cargo administrativo en el mismo o en otro establecimiento. En los liceos de hombres, por su parte, no podían laborar más de 30 horas de clase a la semana, mientras que los que desempeñaran algún cargo administrativo dentro del establecimiento no podían realizar más de 18 horas (Decreto de 30 de junio de 1896, en Ministerio de Instrucción Pública 1912:317).

A simple vista, esto puede parecer una ventaja para los profesores(as) de liceos de niñas, pero si tomamos en cuenta que el sueldo se calcula con base en la cantidad de horas de clase, puede no serlo tanto. Creemos que esta situación puede haberse originado debido a que como la mayoría de los docentes de los colegios de niñas eran mujeres, su trabajo era considerado como subsidiario en términos económicos, en tanto, si eran casadas habría un marido proveedor, y si eran solteras, sus gastos no justificaban mayor número de horas para mantenerse. Puede ser que además de esta poca consideración de su trabajo en términos de aporte económico se presente una idea de inferioridad en sus capacidades, como eran mujeres seguramente creían que su productividad sería menor.

Juana Gremler establecía que esa situación era injustificada para lo cual argüía, entre otras, las siguientes razones:

- Los profesores y profesoras que los sirven tienen una preparación igual, puesto que en el Instituto Pedagógico o en las Escuelas Normales, donde unos y otros

han obtenido sus títulos de competencia, se les exigen idénticos conocimientos, y en consecuencia, es lógico que gocen de las mismas ventajas;

- Las profesoras por el hecho de servir en establecimientos de niñas deben preocuparse mucho más que los profesores de la educación y vigilancia de las alumnas, lo cual supone en las primeras, mayor suma de trabajo, esfuerzos y sacrificios (AME, vol. 1857).

El reclamo por los sueldos por parte de Juana Gremler se extenderá también a la hora de exigir los cobros de premios de profesoras. Esto se puede reconocer en una carta que envía al Ministro, con fecha 17 de julio de 1905, donde señala: “Señor ministro: Las profesoras de este liceo que gozan de premios según lei de 9 de enero de 1879 no los han percibido en el presente año. Ruego a usted se digne, si lo tiene a bien, ordenar que la Tesorería fiscal haga el pago de estos premios” (AME, vol. 1863).

Estos ejemplos muestran claramente la sensibilidad de esta directora con respecto a su profesión, sus compañeras y la valoración que le merece el trabajo que realizan. Encontramos ya conciencia de la situación desventajosa en la que se encuentran en relación con los profesores que trabajan en liceos masculinos.

Sobre la educación femenina en Chile, Juana Gremler se pronuncia en torno a la necesidad de utilizar adecuadamente el tiempo con sus alumnas como una forma de lograr mayor aprovechamiento en su quehacer. Por ejemplo, en relación con el currículum sosténia:

Resulta que los ramos técnicos i de adorno tienen en el nuevo plan una importancia desmedida para un Liceo de Niñas, que sólo tiene 8 años de estudio i debe perseguir otros fines que el de dar a las alumnas cierta habilidad manual. Lejos estoi de negar la importancia que pueda tener esta habilidad, pero un Liceo de Niñas no es el establecimiento que deba dársele preferencia sobre los ramos que desarrollan el carácter (*Memoria del Liceo 1*, AME, vol. 1588).

Nos parece, entonces, que en las palabras de la directora se va evidenciando la idea de que la educación de las niñas debiera avanzar en el desarrollo de otras habilidades, ampliando el ámbito de aprendizajes que tenían sus alumnas en relación con los liceos masculinos. De la misma forma, cuando la autora define como un objetivo el desarrollo del carácter (considerado para la época atributo *masculino*) podemos interpretarlo también como una forma

de liberar a esas niñas de la sumisión y pasividad tan características del "molde social tradicional" femenino que se les trataba de imponer.

Asimismo Juana Gremler se preocupa por mantener a sus alumnas en el liceo y eso se nota, por ejemplo, en el cuidado que puso en elegir el barrio donde se instalaría éste. Para nosotros estas acciones no aducen a una valoración de inferioridad hacia sus alumnas, no significa concebirlas como débiles o frágiles sino que, más bien, responden al intento por evitar que sus padres las retiraran de los liceos, preocupados por su integridad y por mantenerlas custodiadas en "barrios decentes".

Esta situación se reconoce en los reportes que enviaba Gremler al Ministerio cuando visitaba posibles sedes para instalar el local. Así, en uno de ellos entregó las siguientes razones para rechazar el ofrecimiento de una casa:

[...] en primer lugar la situación de ella (la casa), cerca del centro comercial, al Oriente de la Plaza de Armas, no es favorable para el desarrollo del establecimiento, porque casi todas las familias que hasta ahora están dispuestas a mandar a sus hijas al colegio viven en el barrio opuesto al de la casa, que es mucho más tranquilo. También los alrededores no son muy decentes; pues al lado mismo de la casa existe un café chino⁴ de los peores (Gremler, 1895:8).

Muchas serían las preocupaciones de esta directora a la hora de mantener a sus alumnas en las aulas, una de sus razones para explicar el ausentismo era el escaso compromiso de los padres con la educación de las niñas. Señala al respecto: "otro obstáculo a la educación de la mujer en Chile es el poco tiempo de infancia que dejan los padres a sus niñas, las *hacén grandes* demasiado temprano; las llevan a paseos de lujo donde se distraen i pierden el interés por sus estudios" (Gremler, 1902:29).

La intención de mantener a las alumnas asistiendo a clases de manera regular también incluía la preocupación por la puntualidad. Así, la directora señalaba en el Reglamento de 1900: "los padres deberán cuidar que las alumnas salgan de sus casas a horas oportunas a fin de llegar al liceo con la debida anticipación. Todo atraso por leve que sea, será reprimido con severidad en el liceo" (Gremler, 1900:5). Según lo observado, esto tampoco parecía cumplirse de manera satisfactoria, pues en la misma monografía de 1902 se entregan antecedentes de ello.

Preocupada también por hacer productivo el tiempo con sus alumnas se muestra interesada por la organización del tiempo escolar. Señalaba así:

[...] creo también que se sacaría mayor fruto del estudio con una distribución de los asuetos en armonía con el clima de Chile. Los mejores meses para el trabajo son aquí Agosto, Septiembre, Octubre, Noviembre. Sin embargo, el mes de Septiembre se pierde casi por completo por las largas vacaciones de las fiestas patrias, 8 días en lugar de 20 bastaría. I si a esto se agrega que muchas alumnas dejan de asistir a clase el fin de año, porque sus padres se van al campo i las llevan consigo, se ve que pierden dos de los mejores meses para el estudio (Gremler, 1900:5).

Otra vez los padres aparecen obstaculizando el adecuado desempeño de las clases, situación que atribuimos a sus expectativas sobre la educación de sus hijas. Seguramente, esperaban para ellas un tipo de formación no muy profunda, ni constante ni rigurosa, pues sólo era considerada como adorno. Ellas sólo requerían, a su juicio, de ese suave barniz que les permitiera brillar en sociedad.

Ante esta idea y estas prácticas es que nuestra directora en estudio se pronunciaba, en tanto para ella la educación que debían recibir sus alumnas respondía a otros fundamentos:

[...] el principal objeto de los liceos de niñas es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual i no una gran habilidad técnica. Esta podrán adquirirla más tarde, con tiempo de sobra, en algun establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colejo es, en jeneral, la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco (Gremler, 1902:30).

Otro de los ámbitos en que esta directora desarrolló su acción e hizo expresa su crítica fue el relacionado con la ropa que usaban las alumnas. Para la época era común que las mujeres usaran trajes incómodos que las reducían físicamente. Esto se exemplifica en un testimonio de Juana Gremler al respecto: “no van vestidas con trajes adecuados, cualquiera puede notar que éstos, en jeneral, son mas lujosos que apropiados a la edad i a la estación; parece que los padres olvidaran a menudo que el traje de sus niñas debe protejerlas a ellas i no viceversa” (Gremler, 1902:28 y 29).

Consideramos que la preocupación de la directora se debía en tanto el traje sería una manifestación más del control sobre el cuerpo de la mujer, en el que la:

[...] ropa, luego moda, siempre status, aparece como la transparente operatoria del conjunto de discursos oficiales sobre el cuerpo concreto, que ha domésticado sus síntomas erráticos, sus deseos confusos, sus sueños abyectos. Con el cuerpo normado en la cultura, el mandato social dispone de un territorio privilegiado para ensayar la eficacia o la dificultad de un sistema de poder (Eltit, 1991:20).

Si analizamos las acciones y discursos de Juana Gremler se nos presenta como una *mujer pionera*, en tanto es una de las primeras con poder en el ámbito educativo y que siendo parte de una élite profesional debió desarrollar una serie de acciones para dotar de sentido a su trabajo y, a la vez, dar muestras constantes de manera pública de su rendimiento y el de las mujeres (maestras y alumnas) que tenía bajo su cargo. De esta manera, se nos presenta como una *mujer en transición* que debió adaptarse a las herencias que recibió y también recuperarse de la herida social que le entregaba su condición de género para recoger los discursos masculinos que la nombraron con el objeto de trazar su camino para convertirse en sujeto femenino. Se convertirá en hablante y nos permitirá oír su voz y la de sus profesoras y alumnas a cargo desde ese lugar que logró disputarle al lenguaje masculino hegémónico de su época.

"Niñas que crecen":

alumnas de liceos femeninos fiscales y primeras profesionales

No solamente Juana Gremler realizó esfuerzos por lograr superar algunas situaciones de desigualdad en términos de género o, por lo menos, instalarlas en la discusión; muchas otras mujeres también desde otros lugares emprendieron esa tarea. Ejemplo de ello son las alumnas de los propios liceos y las primeras profesionales que comenzaban a egresar de las universidades.

Para el caso de las alumnas de los primeros liceos femeninos fiscales podemos señalar que su lucha estaba dada por el esfuerzo y el aprovechamiento que demostraban en los exámenes que debían rendir para ser evaluadas. Éstos podían ser de carácter reglamentario, que eran aquellos que se daban ante los profesores del liceo, o los denominados válidos, que se sustentaban ante comisiones de la universidad. Durante gran parte del periodo en estudio, los liceos de niñas sólo rendían los primeros, los que se realizaban a fines del año escolar, y podían asistir los padres y apode-

rados de las alumnas, según el artículo 27 del Reglamento para los liceos de niñas.

Estos exámenes no constituyeron “pruebas rigurosas, sino son más bien clases hechas en presencia de la Junta Directiva i de lo padres de familia, para que éstos puedan apreciar el trabajo realizado durante el año” (*Prospecto del Liceo de Niñas N.º 2 de Santiago*, 1900:13). Esto ocurría así porque tanto la directora como las profesoras conocían perfectamente el desempeño de las alumnas durante el año, por lo que los resultados de los exámenes no determinaban si pasaban o no al curso superior; significaba una manera de rendir cuentas y mostrar públicamente lo que habían sido capaces de aprender.

El sistema de exámenes de los liceos de hombres era mucho más complejo: se consideraba la continuación de los estudios de los alumnos, pues podían ser rendidos ante comisiones universitarias. En los liceos femeninos, en cambio, las alumnas sólo presentaban exámenes para pasar de un curso a otro y para demostrar a sus padres o tutores los avances alcanzados durante el año de estudio, sin proponerse el que continuaran sus estudios en la universidad.

Esta situación llevó a que en un número creciente de liceos femeninos se comenzaran a rendir exámenes ante las comisiones universitarias, aunque lo hacían en forma particular. En un trabajo sobre el Liceo número 4 de Niñas de Santiago se exponía lo siguiente:

[...] convencida la Directora de que el Liceo no podría ser factor de progreso en la educación femenina sin validar sus exámenes a fin de habilitar a las alumnas para seguir estudios universitarios, envió, desde 1903, algunas niñas que lo deseaban, a rendir exámenes secundarios en calidad de alumnas privadas, ante las comisiones nombradas por la Universidad (Lillo, 1928:248).

El número de alumnas de este liceo dispuestas a validar sus exámenes fue creciendo con el transcurso de los años, tanto así que “en 1906 eran cursos completos los que lo pedían...” (Lillo, 1928:248); interés que además se expresaba en los resultados que ellas obtenían.

El cuadro 1 muestra los resultados de exámenes de los liceos masculinos y femeninos fiscales durante algunos años de la época en estudio, donde podemos observar que los resultados obtenidos por las alumnas en los exámenes eran iguales y, en la mayoría de los casos, superiores a los de los liceos

masculinos. Este hecho fue permitiendo dar muestra de que ellas tenían capacidades e interés por los estudios que les impartían y que si sus resultados eran tan destacados, en algunos casos más que el de los varones, ¿por qué no someterlas al mismo régimen de estudios?, ¿por qué no permitirles ubicarse en la misma línea de carrera?

CUADRO 1

Resultados de exámenes de liceos masculinos y femeninos (1909-1914)

Año	Liceos de hombres				Liceos de niñas			
	P	A (%)	AC (%)	R (%)	P	PA (%)	AC (%)	R (%)
1909	8 835	64	10	26	5 023	71	7	22
1910	8 952	66	11	23	5 601	74	5	21
1911	9 690	65	13	22	6 441	72	6	22
1912					6 564	73		
1913					7 229	72		
1914					7 224	75		

P: Presentados, A: aprobados, AC: aprobados condicionales, R: repitentes

Fuente: Sinopsis estadística, Soto, 2000:75.

Fue así que la lucha unida de alumnas y profesoras impulsó una serie de reformas que pretendían democratizar la educación que ellas recibían. En 1876, la señora Isabel Le Brun de Pinochet, directora de un liceo de niñas particular de Santiago, elevó una nota al Consejo Universitario pidiendo la validez de los exámenes de su establecimiento, comprometiéndose a presentar a sus alumnas ante las comisiones designadas por la universidad. El 21 de diciembre de ese año se hace saber la respuesta favorable del decano de la Facultad de Humanidades, y el Consejo envía los datos al gobierno para que se dicte un decreto que autorice dichos exámenes.

Es así como el decreto del 6 de febrero de 1877 abre a la mujer las puertas hacia la enseñanza superior, reservada hasta entonces sólo a los varones:

Considerando:

1° Que conviene estimular a las mujeres que hagan estudios serios y sólidos;

- 2º Que ellas pueden ejercer con ventaja algunas profesiones denominadas científicas; y
3º Que importa facilitar 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 ellas se sometan para ello a las mismas pruebas a que están sujetos los hombres (González, 1913:128).

Así, entraron las mujeres a la universidad y debieron prepararse mucho más que ellos, ya que si bien es cierto que podían rendir exámenes válidos frente a comisiones universitarias, se presentaban ante éstas en desiguales condiciones, ya que su currículum aún no las preparaba para ello. Sin embargo, las primeras profesionales tituladas se destacan en su trabajo académico, es el caso de Ernestina Pérez, quien se tituló de médico:

Ella ganó un concurso del Gobierno para ir a estudiar a Europa, sólo habían 3 cupos. Después de vencer serias dificultades, en Berlín se le permitió asistir a cursos de medicina para perfeccionarse, pues un decreto imperial prohibía los estudios científicos a la mujer, i Ernestina Pérez, 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” (Zanelli, 1917:63).

Estas primeras profesionales fueron generando en la opinión pública un ambiente favorable para la valoración del trabajo intelectual femenino, sirviendo de ejemplo para otras mujeres y otros hombres, incluso fuera de las fronteras nacionales.

Ejemplo de ello es la chilena Matilde Throup Sepúlveda, primera abogada titulada en Chile y Sudamérica. El caso se hace conocido cuando luego de tres años de ejercicio de su profesión, un abogado belga, Luis Fort, pidió referencias de la señorita Throup al presidente de la excelentísima Corte Suprema, don Leopoldo Urrutia. Fort necesitaba conocerla, saber de sus estudios, su experiencia laboral y los detalles de su camino para titularse de abogada, muy interesado en el caso:

[...] pedía un documento que sirviera para acreditar ante las autoridades judiciales de Bélgica, que en Chile existía una mujer que ejercía libremente la profe-

sión de abogado, manifestándole que todas estas referencias las necesitaba para defender ante la Corte de Bélgica, a dos señoritas que habían terminado sus estudios hacia varios años i que aun no habían podido obtener el título de abogadas por dificultades que habían encontrado entre las autoridades (Zanelli, 1917:63).

Así, esta abogada, hija de estas tierras tan australes, es reconocida por la opinión pública, donde se señala que “la labor de la señorita Throup, es valiosa en cuanto a lo que se refiere a haber ensanchado el campo de acción de las futuras abogadas” (Zanelli, 1917:70). Esto en cuanto parece ser que las dificultades sociales que se le impusieron durante su época de estudiante pudieron haber sido bastante considerables, entre ellas se encuentra el hecho de que “tuvo que sobreponerse a la discriminación de su profesor de derecho Romano” (Zanelli, 1917:70).

De esta manera, el abogado belga mostró que en Chile el campo de acción de las mujeres profesionales ya se venía ampliando, en este caso, mucho antes que en su país, supuestamente con una tradición más progresista. Resulta interesante reconocer este caso, en tanto, no sólo sirvió de ejemplo en Bélgica sino que años más tarde, en 1910, en la República Argentina, donde a María Evangelina Barrera, primera mujer que en esa nación aspiraba al título de abogada, la Corte de Buenos Aires le negó darle el título. Entonces “hubo necesidad a petición de ella, de remitirle desde aquí los documentos del caso, para comprobar que en Chile desde 1892, la mujer ejercía la profesión de abogado, esto le sirvió para su defensa i obtuvo el título” (Zanelli, 1917:72).

A través de estos ejemplos podemos reconocer cómo se van desarrollando expectativas por parte de las propias mujeres en relación con recibir educación, dando cuenta además de los buenos resultados y el aprovechamiento que podían alcanzar en ello. Por otra parte, se reconoce también el prestigio social de las nuevas profesionales que, al igual que las alumnas de liceos, iban demostrando que sus capacidades eran dignas de recibir una educación.

Reflexiones finales

En sus inicios y en un intento por *formar niñas*, el liceo femenino chileno dependiente del Estado desató todas sus redes de domesticidad tratando de encerrar en ellas a todas esas futuras mujeres que eran sus alumnas,

profesoras y directoras. Sin embargo y para nuestra fortuna, las redes pudieron destejerse y volverse a armar. Existieron espacios para la fuga y para los cambios. Y esas mujeres alumnas, maestras y directoras en Chile lograron encontrarlos y utilizarlos de manera positiva. Es así como aparecen las primeras profesionales disputando un espacio de exclusión naturalizado que era el de los estudios superiores y el mundo del ejercicio profesional.

Esas mujeres que creyeron en ellas y en otras que estaban y que vendrían y que lucharon por hacer de la educación pública un espacio más democrático e inclusivo en términos de género, nos dejaron una herencia: entender que las diferencias de género pueden ser algo positivo; pero que las diferencias generen desigualdades es algo que no podemos seguir perpetuando. La educación fue y sigue siendo un terreno que ejerce múltiples desigualdades en términos de género, que se expresan en diversos ámbitos como son, entre otros, el lenguaje, el currículum o las formas de disciplinamiento y que, finalmente, se traducen en diferentes oportunidades que posibilitan el despliegue de mayores o menores libertades.

Seguir avanzando en la lucha por la igualdad, posibilitar que el género sea un ámbito que se incluya en los estudios, visibilizarlo, compartir y crear lazos es tarea nuestra. Sigamos trabajando en la misma senda trazada por otros y otras que han luchado en distintos lugares y épocas.

Guardemos el mensaje de estas mujeres, que nos fueron demostrando que “La salida del callejón hecho de impotencia y omnipotencia –por otro lado nunca garantizada de modo definitivo y cuya búsqueda es constante– viene dada por la autoridad simbólica, que no significa, tras todo lo dicho, el saberlo todo, sino saber con verdad y de modo reconocible” (Piussi y Bianchi, 1995:15).

Demostremos que esas *niñas* crecieron...

Notas

¹ Este hecho es interesante de analizar siguiendo las concepciones foucaultianas, en relación con el momento en que los padres se convierten en garantes de los cuerpos de sus hijas (véase Foucault, 1993).

² En relación con este tema llama la atención las transformaciones que sufren los conceptos con que se denominan las transgresiones a las normas que cometen los alumnos. Así, mientras en el Reglamento de Cauquenes de 1870 son denominadas como *delitos*, en el de 1911 para

Establecimientos de Instrucción Secundaria se les llamaba *faltas*.

³ Hay autores que hablan incluso de un llamado “embrujamiento alemán”, véase: De la Barra, 1899.

⁴ Durante la época en estudio, existían diferentes denominaciones para los moteles. Así, mientras en los sectores populares eran conocidos como canacas, en los sectores acomodados recibían el nombre de “cafés”. Se agrega lo de “chinos” por estar atendidos principalmente por personas de esa nacionalidad.

Referencias

- Artaza Pablo y Brenning, Paula (1994). *Mujer y relaciones de pareja. Chile en el siglo XIX*, serie Contribuciones, Santiago: Fundación Friedrich Naumann.
- Ballarín, Pilar (1993). "La construcción de un modelo de 'Utilidad doméstica'", en Duby, George y Perrot, Michelle (ed.), *Historia de las mujeres en Occidente*, tomo 8, Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- De la Barra, Eduardo (1899). *El embrujamiento alemán*, Santiago: Establecimiento Poligráfico Roma.
- Eltit, Diamela (1991). "Las batallas del Coronel Robles", *Revista de Crítica Cultural*, año 2, núm. 4, Santiago.
- Foucault, Michel (1993). *Historia de la sexualidad*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- García León, María Antonia (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales*, Madrid: Catedra.
- González, Guillermo (1913). *Memoria de la educación pública. 1810-1900*, Santiago: Imprenta de Meza Hnos.
- Gremler, Juana (1895). *Informe al Ministro acerca de la visita a un local ubicado en la calle de la Merced*, en AME, vol. 1089, Santiago.
- Gremler, Juana (1900). *Reglamento para el Instituto de señoritas* (s.d.e.).
- Gremler, Juana (1902). *Monografía del Liceo N.º 1 de Niñas. Desde su fundación hasta la fecha*, trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza Pública de 1902, Santiago: Imprenta Cervantes.
- Hierro, Graciela (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, 2^a ed., México: Torres Asociados.
- Labarca, Amanda (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lillo, Aurora (1928). "Liceo de Niñas 'Paula Jaraquemada' (Nº 4)", en *Actividades Femeninas en Chile*, Santiago.
- López, Oresta (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*, México: CIESAS/Consejo estatal para la cultura y las artes de Hidalgo.
- Ministerio de Instrucción Pública (1907). *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1907*, Santiago: Imprenta i Encuadernación Universitaria.
- Ministerio de Instrucción Pública (1912). *Recopilación de Leyes i Reglamentos Relativos a los Servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial (anuario)*, Santiago: Imprenta Universitaria.
- Norambuena, Carmen (1997). "La mujer inmigrante. Imágenes y realidades. Chile 1865-1907", en Eni de Mesquita Samara (org.), *As idéias e os números de género. Argentina, Brasil e Chile no século XIX*, San Pablo, Brasil: Editora Hucitec.
- Piussi, Anna y Bianchi, Leticia (eds.) (1995). *Saber que se sabe. Mujeres en educación*, Barcelona: Icaria Editorial.

- Prospecto del Liceo de Niñas N° 2 de Santiago* (1900). Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Santiago: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.
- Scott, Joan (1989). "El problema de la invisibilidad", en Jay Kleinberg (comp.) *Retrieving women's history*, París: UNESCO/Berg.
- Soto, Freddy (2000). *Historia de la educación chilena*, Santiago: CPEIP.
- Vargas, Moisés (1909). *Bosquejo de la instrucción pública. Obra dedicada a los Sres. Delegados y adherentes al IV Congreso Científico (1º Pan-Americano)*, Santiago: Litografía y Encuadernación Barcelona.
- Zanelli, Luisa (1917). *Mujeres chilenas de letras*, tomo I, Santiago: Imprenta Universitaria.

Artículo recibido: 3 de febrero de 2009
Dictaminado: 24 de marzo de 2009
Segunda versión: 17 de abril de 2009
Aceptado: 5 de mayo de 2009