

# La igualdad, lo político y la educación. Ensayos de género de maestras del siglo XIX en Chile<sup>1</sup>

## Equality, Politics and Education. Gender Essays by 19th Century Teachers in Chile

GRACIELA RUBIO SOTO<sup>a</sup>  
CLAUDIA MONTERO MIRANDA<sup>a</sup>  
ANDREA ROBLES PARADA<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Valparaíso, Facultad de Humanidades y Educación. Chile.  
Correos electrónicos: [graciela.rubio@uv.cl](mailto:graciela.rubio@uv.cl), [claudia.montero@uv.cl](mailto:claudia.montero@uv.cl)

<sup>b</sup> Universidad de Valparaíso. Chile.  
Correo electrónico: [andreaisolroblesp@gmail.cl](mailto:andreaisolroblesp@gmail.cl)

En este artículo analizamos una serie de textos que definimos como ensayos de género que fueron escritos por maestras de fin del siglo XIX en Chile. Antonia Tarragó y Eduvigis Casanova formaron parte de un movimiento de mujeres que a partir de la década de 1870 comenzaron a demandar igualdad. En este caso, argumentaron en favor de una educación igualitaria en la coyuntura de los debates entre liberales y conservadores por la construcción del Estado-nación. Considerando la teoría feminista, planteamos que se hace necesario reconocer a las maestras como agentes en la contingencia social, cultural y política de la segunda mitad del siglo XIX. En los ensayos de género analizados, las maestras articularon y resignificaron marcos históricos y éticos que se basaban en perspectivas ilustradas que postulaban la igualdad de las almas y en un pensamiento sustentado en la regeneración. En ese ejercicio, promovían formas de autodeterminación y emancipación, valorando la educación secundaria y superior como dispositivos para cuestionar las formas segregadas de género construidas en la “república masculina”.

*Palabras clave:* Historia de la educación, educación de mujeres, ensayo de género, regeneración, Chile-siglo XIX.

In this article we analyze a series of texts that we define as gender essays that were written by late 19th century teachers in Chile. Antonia Tarragó and Eduvigis Casanova were part of a women's movement that from the 1870s began to demand equality. In this case, they argued in favor of an egalitarian

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del Proyecto Fondecyt Regular 1210431 titulado: “Escrituras Maestras: docentes en el campo cultural chileno 1880-1950”.

education in the conjuncture of debates between liberals and conservatives for the construction of the nation-state. Considering feminist theory, we propose that it is necessary to recognize teachers as agents in the social, cultural and political contingency of the second half of the 19th century. In the gender essays analyzed, the teachers articulated and resignified historical and ethical frameworks that were based on enlightened perspectives that postulated the equality of souls and a thought sustained in regeneration. In this exercise, they promoted forms of self-determination and emancipation, valuing secondary and higher education as devices to challenge the segregated forms of gender built in the “male republic”.

*Key words:* History of education, women's education, gender essay, regeneration, Chile-19th century.

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1872 Antonia Tarragó directora del colegio de señoritas Santa Teresa de Santiago envió una breve carta al rector de la Universidad de Chile Ignacio Domeyko, presidente del Consejo Universitario, solicitando autorización para que sus egresadas rindieran exámenes válidos para ingresar a la universidad en igualdad que los hombres. Destacaba que si bien, “las antiguas costumbres han retirado a la mujer de las Academias y Cátedras Universitarias, no obstante, han figurado de tiempo en tiempo mujeres notables por su erudición y conocimientos” (Tarragó 1872). La carta evidenciaba que existía una tradición histórica de mujeres en el desarrollo del pensamiento occidental y realizaba que, si otras sociedades progresaban al integrarlas, no había razón para que eso no sucediera en Chile.

Si bien la solicitud se inscribió en el contexto de descentralización del sistema educativo, que implicaba revisar la hegemonía del Instituto Nacional en el control de este,<sup>2</sup> suponía una lectura más compleja del escenario político educativo. Abría una posibilidad hasta ese momento inédita: el ingreso de las mujeres a la universidad en igualdad con los hombres, y ponía en valor la educación secundaria femenina y su relación con la educación superior. El ministro Abdón Cifuentes no vio objeción para autorizar la solicitud, no obstante, al interior del Consejo Superior, voces disonantes se opusieron –en momentos de cambios políticos y arropados de silencios masculinos– no cursaron la demanda. Posteriormente, en 1876, Isabel Le Brun envió una nueva carta solicitando una comisión que validara los exámenes de las alumnas de la institución educativa a su cargo. La demanda tuvo que esperar cinco años hasta que se consolidó en el llamado Decreto Amunátegui (1877), que como han planteado nuevas lecturas (Serrano et al. 2012), debería llamarse

<sup>2</sup> Desde su fundación en 1813, el Instituto Nacional fue el principal establecimiento educacional que formó a políticos e intelectuales chilenos y un centro de la modernización de la enseñanza secundaria. El decreto de 1872, sobre libertad de exámenes, revirtió la obligación del Instituto de recibir los exámenes anuales de los alumnos de colegios particulares (requisito para ingresar a la universidad), y en su lugar, se aprobó la creación de comisiones examinadoras previamente aprobadas por el Consejo Universitario.

“Decreto Tarragó-Le Brun”. Así, se autorizó el ingreso de las mujeres a la educación superior y de paso, implicó al Estado en la promoción de liceos femeninos privados y estatales.

La historia de la educación chilena ha relevado a las maestras que empujaron esta demanda como precursoras de la educación de las mujeres en un proceso evolutivo de expansión de la educación secundaria y superior femenina. Sin embargo, se han invisibilizado sus trayectorias y perspectivas sobre la educación, subordinándolas a una visión institucional sin cuestionamientos sobre la evolución del sistema político y del campo educativo durante el siglo XIX.

El objetivo de este trabajo es analizar textos, que definimos como “ensayo de género” (Pratt 2000; Contreras 2020; Montero 2016), producidos por maestras en su acción profesional en el marco del Decreto Amunátegui. Considerando la teoría de género, los vinculamos con lo político, las relaciones de poder y la subjetividad femenina en “la república masculina” (Castillo 2006) en la segunda mitad del siglo XIX. Entonces, nos preguntamos: ¿Podemos considerar la demanda de acceso de las mujeres a la educación superior como una decisión política fundada en procesos de autodeterminación? De ser así, ¿en qué se sustentaban? ¿Qué formas de resignificación de los referentes teóricos vigentes fueron elaborados por las maestras en sus escrituras? ¿Se contraponían a la visión hegemónica de la educación de las mujeres?

El análisis de los ensayos de género de Antonia Tarragó y Eduvigis Casanova nos permite postular que ha prevalecido una interpretación lineal sobre la demanda de educación superior y del valor de la educación secundaria para las mujeres. Así, no se las ha reconocido como agentes en la contingencia social, cultural y política de la segunda mitad del siglo XIX. Las demandas presentes en sus ensayos de género articularon y resignificaron marcos históricos y éticos basados en perspectivas ilustradas que propugnaban la igualdad de las almas y la regeneración promoviendo formas de autodeterminación y emancipación, valorando la educación secundaria y superior como dispositivos para cuestionar las formas segregadas de género construidas en la república oligárquica. Estas perspectivas abren discusiones sobre las condiciones históricas que permiten pensar de modo diverso el género, la relación de éste con la educación y la crítica a la domesticidad en una escritura específica de mujeres que vincula referentes vitales, políticos y culturales.

## **2. LAS MAESTRAS EN EL CAMPO EDUCATIVO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX**

En la historia de la educación se ha relevado a las maestras como agentes que promovieron la expansión social y territorial de la república oligárquica para responder al proceso de modernización (Egaña et al. 2003). Considerando la función de socialización y cohesión de la escuela como un fenómeno político y social, se ha estudiado su rol reproductor del orden a través de la educación de las niñas (Egaña et al. 2003) y se han destacado los conflictos al disputar desde la escuela primaria administrada por hombres los espacios locales masculinizados (Egaña et al. 2000). Los estudios de los procesos

de profesionalización muestran el desplazamiento desde una reproducción del modelo educativo a la elaboración de propuestas sociales alternativas autónomas (Salinas 2018). Desde la historia de las mujeres en educación se ha resaltado la relación entre las maestras y las niñas en la escuela y sus roles en asociaciones y en la educación técnica (Orellana 2012). También se ha destacado su compromiso de vida con el proyecto educativo y sus habilidades como “traductoras” asociadas a un “saber leer” las políticas estatales (Sarlo 2007). Junto con desplegar un “saber hacer social” para proyectar estas orientaciones como formas sociales activas.

En la mayor parte de estas aproximaciones se ha realizado lo funcional de las maestras al discurso del proyecto republicano oligárquico. En él, la escuela debía articular la temporalidad educativa (horarios y rutinas) con el tiempo político y productivo para concretar el proyecto civilizador (Araya 2019). En este marco, tanto liberales como conservadores vieron en las maestras una pieza clave, y la disputa por el modelamiento de la sociedad se extendió al campo educativo como un espacio de intervención ideológica. Así desarrollaron políticas educativas segregadas para las mujeres, considerando como un mismo problema resguardar la educación de las niñas y asegurar el trabajo de las maestras populares.

Desde una perspectiva institucional, las demandas de ingreso de las mujeres a la educación superior han realizado la educación secundaria privada como precursora de los liceos estatales femeninos (Sánchez 2007, 2006); la relación entre educación y la función de las mujeres como madres-esposas y agentes civilizadores y reproductores del ordenamiento social (Muena 2020; Vera 2015). También han sido abordadas por su defensa de la educación científica de las mujeres, destacando la contradicción que suponía esta demanda, ya que, al reconocer la igualdad de las mujeres en educación, se tensionaba la negación de sus derechos políticos (Orellana 2018). Estos análisis se han centrado en documentos formales, sin prestar atención a los textos escritos por ellas y este es uno de los aportes que planteamos en este trabajo.

En los análisis sobre la participación política de las mujeres, las maestras han sido menos visibles. Éstos se suelen centrar en la discusión por el derecho a voto obliterando otras intervenciones de las mujeres en el espacio público, impidiendo comprenderlas como un movimiento que se conforma a partir de 1870, del que las maestras serían protagonistas.

Los ensayos adquieren peso considerando la perspectiva teórico-historiográfica de María Angélica Illanes (2003) sobre la conformación del sistema social, político y cultural republicano del XIX. Para la autora es un entramado articulado de luchas, tensiones y contradicciones por consolidar/obstaculizar el capitalismo como domesticación social, que permite desplazar la mirada lineal y estable del campo educativo y político hacia las luchas de diversos agentes de la sociedad civil (sociedades de artesanos, trabajadores, mujeres, etc.), y entre ellos, las maestras.

La teoría feminista permite considerarlos como ensayo de género porque forman parte de un corpus amplio y heterogéneo de textos elaborados por mujeres que discuten la situación de desigualdad y exclusión en el contexto de formación y consolidación

de los estados nacionales (Pratt 2000; Contreras 2020; Montero 2016). Con ellos, las autoras interrumpieron el monólogo masculino del ensayo de identidad e hicieron valer su posición como sujetos sociales, agentes de la historia y pensadoras (Pratt 2000: 75). El orden jerárquico marcado por la diferencia sexual los descartó como reflexiones válidas en la discusión sobre el campo educativo, ya que como plantea Joan Scott (2011), la diferencia sexual funciona produciendo significados que se encarnan en las producciones culturales. En este caso, las maestras fueron definidas como reproductoras y, sin embargo, produjeron conocimiento y reflexión en la “república masculina”. Esta última definida por Castillo como un modo específico de conformar lo público y la política basada en una igualdad universal y la paradoja de la exclusión de las mujeres (Castillo 2006: 58). Así, desde la igualdad se enunció la aporía de la exclusión de las mujeres por la diferencia de los sexos asumiendo un contrato social que las ignoraba. Por ello sus acciones al reconocer y reclamar sus derechos postulaban la existencia de un mundo común abriendo la política vigente. Desde este lugar, las maestras impulsaron acciones de autodeterminación, construcción de sentido y de representación colectiva, como los textos que analizamos aquí. Para Illanes (2003) el sistema republicano masculinista estableció un ordenamiento social basado en la fundación y expropiación de la libertad, mediante un movimiento contradictorio que legitimó “la apropiación” (oligarca) como expropiación de los medios de producción. Para resguardar el disciplinamiento, consolidar el control y las distinciones sociales hegemónicas, el Estado configuró un “orden censurante” anclado al progreso que descansaba en tres principios fundamentales: rutina inquebrantable (olvido de la libertad y auto identificación como hombre de trabajo), separación indestructible entre dueños y asalariados y machismo como base del orden sexual de la sociedad (Illanes 2003: 105).

A partir de estos principios censuradores se entendió educar como “disciplinar e implosionar la manifestación corporal/social” (Illanes 2003: 95), que en el campo educativo en construcción se integró en los currículos como razón, agencia y progreso. Ordenados a partir de la comparabilidad y la diferenciada educación de varones y mujeres, estos principios, generaron efectos de poder definiendo formas de ser y exclusiones (Popkewitz 2012). Con ello se legitimó un modelo educativo desigual para mujeres, diferenciado y con distinciones de clase basada en una “ideología religiosa” (Illanes 2003), orientado a consolidar un “civilizamiento” específico, relegando a las mujeres al dominio de conocimientos menores, reforzando la domesticidad, la atención al esposo y el cuidado de los hijos.

Hacia 1870 hay una serie de intervenciones que permiten identificar el inicio de un movimiento de mujeres en Chile. Entre ellas, no solo están las primeras manifestaciones por el voto femenino (1875), sino también, la acción de intelectuales como Martina Barros y su traducción de John Stuart Mill (1872), la emergencia de prensa de mujeres y las demandas por el acceso a la educación universitaria. El contexto de este fenómeno se caracterizó por la ampliación de diversas prácticas y formas de sociabilidad liberales desde 1850, como la creación de círculos de lectura (Doll 2007; Landeros 2011), redes compuestas por editoras, escritoras, lectoras, reporteras locales, muchas de ellas maestras,

ya que esta ocupación era su única puerta de entrada al mundo profesional a fines del siglo XIX (Montero 2019).

La emergencia de este movimiento se dio en medio de la discusión de los proyectos políticos de liberales y conservadores sobre la libertad en el Estado-nación. Según Jacksic y Serrano (2010) los planteamientos liberales en Chile tuvieron éxito por vincularse activamente con el positivismo y proveer herramientas teóricas y políticas para expandir reformas. De tal forma, los gobiernos liberales de 1870 generaron una alta politización creando condiciones para la emergencia de las demandas por los derechos femeninos. La queja por la igualdad se insertó como una discusión paralela a la de la libertad de enseñanza defendida por conservadores. Éstos, apoyaban el derecho natural de los padres a educar a sus hijos y se oponían a la intervención del Estado propugnada por los liberales, que sostenían que se debía garantizar el acceso a la educación de base científica de toda la sociedad. En este debate de largo aliento (más de diez años) se destacó el educador y político Miguel Luis Amunátegui que “sostuvo que suprimir la educación pública era un plan aristocrático que contrariaba el principio de igualdad ante la ley y discriminaba en contra de los pobres” (Jacksic & Serrano 2010: 92). Si bien las ideas de Amunátegui realizaban la igualdad en el plano educativo, congruente con su acción como firmante del mentado decreto, las gestoras fueron Tarragó y Le Brun. Fueron los textos de ellas que intervinieron los campos político, cultural y educativo, cuestionaron y subvirtieron resistencias conservadoras masculinas y las normas de sexo-género, ingresando de modo oblicuo a la política educativa.

“La república masculina” basada en la superioridad y el control permanente de organizaciones de trabajadores y artesanos (Grez 1997; Illanes 2003), aplicada también de manera transversal a las mujeres, ejercía el poder en tres ámbitos: con finalidades políticas en las elecciones (Valenzuela 1997; Maza 1998), interviniéndolas y permitiendo (o no) el derecho a voto; resguardando sujeciones sociales como la subordinación de la mujer casada establecida en el Código Civil y; en tercer lugar, aplicando dominaciones productivas a través del sometimiento de los campesinos al latifundio. Para ello el modelo educativo y sus distinciones de clase y sexo-género era funcional. Sin embargo, el positivismo incidió integrando nuevos argumentos desde el conocimiento científico, lo que se proyectó en las profesiones y en un liberalismo que planteaba la modernización de los estilos de vida fisurando “la república masculina”.

Una de estas grietas fue abierta por la demanda de las maestras por la educación superior de las mujeres, hasta ese momento no prevista. Desde un lugar de enunciación marcado por la clase, definieron su trayecto para que se reconociera a sus estudiantes como iguales a sus pares varones. Estas maestras leyeron las oportunidades del contexto que abría un intersticio de transformación proyectando integrar la ciencia en los diseños de modelos educativos bajo el influjo alemán (Reforma de 1883).

### 3. ESCRITURAS MAESTRAS PARA LA IGUALDAD Y LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

En 1872 cuando Antonia Tarragó escribió la solicitud al Consejo llevaba casi diez años dirigiendo el colegio privado Santa Teresa. Allí inicialmente impartió educación primaria mixta, no obstante, la falta de colegios secundarios para niñas, la llevó a ampliar sus cursos ofreciendo “a la sociedad un plan preparado para dar a la mujer una educación ilustrada” (Tarragó 1894: 4). Con el prestigio ganado entre familias de élite buscó “inspirar a las alumnas el gusto por estudios serios” (Tarragó 1894: 8), eso la llevó a presionar por validar los exámenes de sus estudiantes. Acción complementada por un profundo análisis sobre la situación educativa de las mujeres que volcó en textos publicados en prensa de mujeres y en correspondencia a autoridades. La carta enviada al ministro de Educación y los ensayos producidos en 1877 –“Ilustración superior de la mujer” y “Rehabilitación de la mujer”, ambos publicados por parte en el periódico *La Mujer*– expresaron un agenciamiento político que promovió la igualdad de acceso a la educación superior. Su acción de autodeterminación enlazó los campos político, educativo y cultural, y en sus ensayos resignificó referentes teóricos como la igualdad de las almas y la regeneración para sustentar estos propósitos.

Por su parte, Eduvigis Casanova, educadora y directora de establecimientos públicos de niñas, también participó de esta discusión por la educación femenina. Desde su experiencia profesional, publicó dos libros que fueron distribuidos por el gobierno para la enseñanza en escuelas estatales: *Educación de la Mujer* (1871) y *Elementos de economía doméstica e higiene casera* (1876). Aunque para este estudio nos centramos en sus ensayos de 1877 “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile” y “Liceos de niñas”, también publicados por parte en el periódico *La Mujer*. Allí planteó ideas sobre el rol social de las mujeres, con un sello regeneracionista y a la vez defendió la autonomía femenina.

Los planteamientos de estas maestras manifiestan las complejidades, contradicciones y paradojas de las demandas feministas por la igualdad (Scott 2012). Si bien no se asumían feministas, formaron parte del movimiento de mujeres que ya mencionamos, transgrediendo la norma de género al intervenir en el espacio público. La paradoja es relevante para comprender las formas de exclusión que se configuraron en el ingreso de las mujeres al Estado republicano decimonónico. Scott (2012) señala que las complejidades se explican por el modo en que el corpus ilustrado elaboró el contrato social y articuló la idea de individualidad. Al ser entendida como universal abstracto para defender la inalienabilidad de derechos contra los poderes monárquicos, proyectar una base común para la comunidad política de la humanidad y pensar la igualdad, hizo intolerable la diferencia, integrando al otro, ya sea por raza y/o sexo, para legitimar los límites de esta individualidad masculina.

La regeneración fue parte del corpus de los filósofos alemanes del periodo romántico (Lessing y Herder). Caracterizada por pensar la humanidad temporalmente y desde una perspectiva universal, siguiendo un esquema bíblico congruente con la pérdida del paraíso y su posterior recuperación, enfatizaba una regresión, un progreso y un cierto utopismo (Subercaseaux 2011: 56-57). Su uso se prolongó durante todo el siglo XIX con diversos

matices hasta la primera década del XX en América Latina y España (1898). La posibilidad de pensar el devenir temporal de la humanidad permitía explicar sus orígenes (perfección), crisis (pérdida de rumbo) y posibles “redenciones”. Por lo que lo tomó un amplio espectro político y social (liberal, conservador, artesano, trabajador, educador, intelectual) incluyendo a las mujeres intelectuales.

En los diversos escenarios sociopolíticos se consideraba que para recuperar el estado originario en la historia (creación divina) y salir de uno inferior que suponía una “degeneración” (Casaús 2009), en el contexto educativo se argumentaba que los participantes (mujeres, artesanos) debían “rehabilitarse” a través de la instrucción. Este proceso podía vincularse a un estado igualador como en el caso de la Sociedad de la Igualdad (Silva 2019), y asociarse a propósitos políticos hegemónicos que buscaban la cohesión social en torno a la nación como comunidad política que “se regeneraba” de acuerdo con el progreso, integrando perspectivas biológicas (raza) y morales (virtudes religiosas). En el modelamiento planteado por la regeneración en los discursos políticos y culturales (Melgarejo 2007), subyacían estructuras excluyentes considerando diferencias de raza y lengua. La integración de sus derivaciones raciales, lingüísticas y morales, asociadas a un modelamiento de la conducta y el cuerpo (higiene, disposiciones, la honradez, el cumplimiento de deberes según las diferencias, etc.) permearon el sistema educativo y aportaron a fortalecer el ideario nacional aglutinador y exclusor. Cuestiones que no necesariamente fueron anuladas por el cientificismo del positivismo.

El segundo argumento fue la “igualdad de las almas”, del sacerdote ilustrado español Benito Feijoo (siglo XVIII), sustentado en el propósito de acceder al “conocimiento verdadero” para, a partir de una ética práctica, combatir errores e iluminar prejuicios que tuvieran implicancias en la vida cotidiana en las relaciones humanas. Entre sus textos destacó el uso de la razón crítica frente a discriminaciones de judíos, pueblos americanos y mujeres (Sabater 2021).

Feijoo reconocía las diferencias tradicionales entre hombres y mujeres, pero sin entenderlas como desigualdades: los hombres eran robustos, constantes, y prudentes, mientras que las mujeres destacaban por la hermosura, docilidad, y sencillez. Utilizando la evidencia histórica pretendía desmontar las normas de género, sustentando la igualdad de capacidades de entendimiento entre hombres y mujeres, aduciendo que las diferencias de ocupaciones se explicaban por condiciones modificables. Sostenía que podía existir una desigualdad material pero no natural y metafísica entre hombres y mujeres. En definitiva, existía una igualdad de las almas en tanto esencias creadas por Dios que había sido trastocada por prejuicios y tradiciones. Este postulado se ha circunscrito a una tradición filosófica y religiosa aduciendo que se basaba más bien en cuestiones referidas a la virtud y esencias de las almas de hombres y mujeres y que no había sido pensada para sustentar derechos femeninos (Ballarín & Iglesias 2018). Los hechos demuestran que estos argumentos fueron utilizados en los ensayos de género para cuestionar la diferencia sexual, las normas de género y la domesticidad, las que impedían una igual educación que los hombres obstaculizando el ingreso de ellas a la universidad.

#### 4. REGENERACIÓN Y EDUCACIÓN

Los ensayos de género de las maestras muestran un uso de la regeneración para situar históricamente a las mujeres. Relevan sus condiciones de subordinación como una experiencia de regresión en el ciclo histórico regenerativo que se expresa con diversos matices, y también para vincularlas al contexto presente de progreso. En Antonia Tarragó, la regeneración aparece como un contexto y un llamado a restituir la igualdad de las mujeres basada en los postulados de Feijoo. Así en el ensayo “Rehabilitación de la mujer” enfatiza las invisibilizaciones de las capacidades femeninas como resultantes de un error de entendimiento (razón) que se expresa como evidencia histórica del peso de las diferencias de sexo y las normas de género en sus limitaciones:

Reconocemos el hecho histórico de que al lado del primer hombre perfecto apareció la primera mujer perfecta, coronados ambos de gloria y felicidad. Ellos fueron los primeros soberanos del universo (...).

¿Por qué entonces en la historia de la humanidad, la mujer figuró como un ser desgraciado y por qué ahora no es uno de los elementos principales de la regeneración y del ennoblecimiento de nuestra especie?

Ya lo veo: no se han comprendido bien sus facultades ni su elevado fin o destino. Se le ha creído un ser acomodable a las necesidades o conveniencias del momento. Se olvida que es capaz de hacer inmensos bienes al género humano, porque de los inagotables recursos de su bondad y amor deben brotar, cual copiosos raudales, agentes fecundos de progreso moral e intelectual. ¿Qué ha ganado el mundo negando a la mujer la entrada al templo de la ciencia? (Tarragó [1877, 15 de octubre] 2018: 324)

Para abordar las diferencias sexuales desde otro lugar (metafísico) que promovía el reconocimiento en torno a un proyecto compartido por hombres y mujeres, distante de la subordinación histórica, Antonia Tarragó afirmó:

Con diversas formas, con distintas funciones debían llegar a un mismo grandioso fin.

Si el hombre primitivo era fuerza, la mujer era belleza.

Si él era la majestad, ella era la ternura y el amor sublimes.

En las obras de Dios, la variedad se combina con la unidad, ley suprema de la belleza y del orden universal.

El hombre y la mujer debían diferenciarse para la armonía, pero también debían identificarse en una misma tendencia, en un mismo fin, tipo ideal de un mismo bien y de una misma verdad. (Tarragó [1877, 15 de octubre] 2018: 323)

Eduvigis Casanova, desde una perspectiva católica conservadora, ante la necesidad de crear escuelas públicas para niñas proponía observar los destinos de la mujer y “su

condición moral”. Enfatizó en “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile” las formas históricas de sometimiento ejercidas por los hombres hacia las mujeres que negaron su regeneración y “justa emancipación” promovida por el cristianismo:

Aunque ella abrazó, desde el principio del mundo, el dolor y el sacrificio con un verdadero entusiasmo, aunque la ternura de su corazón la obligó a aceptar como una gran merced su dependencia y su esclavitud, el hombre, –su señor– no hizo de ella más que el ser útil a su peregrinación o el instrumento de sus placeres.

(...) Pero el hombre, orgulloso con su dominio sobre el mundo material, engreído con las fuerzas físicas de que le dotara el cielo, no miró nunca a la mujer como una compañera de su vida, con iguales derechos a él.

En aquellas edades no se dio a la mujer un solo privilegio; nada se hizo por sacarla de la ignorancia y de la miseria; nada por su conveniencia y dignidad; se le exigía, sin embargo, la más completa abnegación, –poner su alma y su cuerpo al servicio de su señor.

Nadie pensaba en investigar el derecho con que la oprimía; ni ella misma se atrevía a rebelarse contra la opresión. (Casanova 1877, 26 de mayo: 10)

La regeneración aparece, en el caso de Eduvigis Casanova, como un modo virtuoso de comportamiento para hombres y mujeres que guía la historia:

Andando el tiempo, la mujer principió a imitar al hombre en el raciocinio; buscó el modo de hacer valer lo que nadie podía quitarle; se valió de sus gracias personales y de su hermosura, y entonces apareció en el mundo la *seducción*.

En esta estribó su fuerza.

El hombre se encontró sorprendido; pero, de grado o por fuerza, aceptó la idea y reconoció el imperio de la hermosura.

La mujer triunfó, pues, en este primer ensayo.

Se quitó algunas de sus cadenas y las tomó en sus manos para aprisionar a su vez al admirador de su belleza. (...)

Pero aun ese triunfo era efímero como una ilusión. (...)

El hombre ocultaba su vicio de dominación bajo la máscara de sumisa dependencia, hasta el momento en que podía herirla moralmente y marchitar para siempre los bellos instintos del corazón.

Esto lo hacía con arte y con método, haciéndole apurar gota a gota la copa de los deleites y placeres; –venenos lentos pero infalibles que hacen que la víctima caiga al abismo de la desesperación sin haber exhalado antes ni un lamento ni un ¡ay!... (Casanova 1877, 26 de mayo: 11)

Aquí se proyecta una visión conservadora sobre “las ilusiones” de la seducción femenina como prácticas habituales, las cuales se distancian del imperativo moral histórico de la regeneración y emancipación virtuosa.

En ambas, la subordinación de las mujeres es un hecho histórico que se debe modificar. Enfatizan distintos aspectos del ciclo regenerativo y su potencial transformador. En Antonia Tarragó aparecen como contexto histórico para evidenciar el desconocimiento y negación de la igualdad de las almas; y en Eduvigis Casanova, como forma virtuosa de vida autónoma.

## 5. LA IGUALDAD DE LAS ALMAS Y LAS CRÍTICAS A LA DIFERENCIA SEXUAL

Desde la igualdad de las almas, Antonia Tarragó exploró –en el escrito “Ilustración superior de la mujer”– la igualdad de las inteligencias, el desarrollo de capacidades de las mujeres para estudiar ciencias y asumir la coexistencia entre el desarrollo profesional y la vida en la domesticidad de la “república masculina”, llegando a cuestionarla desde perspectivas vivenciales.

¿La mujer es capaz de penetrar en el dominio de las ciencias y de aprovechar la claridad que ilumina ese dominio?

La observación de la naturaleza de la mujer y de sus hechos nos dirán elocuentemente que sí.

El análisis psicológico del espíritu de la mujer y del espíritu del hombre nos conduce con igual luz a esta conclusión: El espíritu femenino y el espíritu masculino poseen un poder inteligente y libre, en todo semejante.

Si el hombre aparece de ordinario con fuerzas intelectuales superiores a la mujer, es porque él ha tenido la fortuna de que sus facultades hayan sido mejor cultivadas, pero no porque la mujer carezca de facultades capaces de igual cultivo.

La proposición contraria no tiene fundamento real ni posible en la naturaleza inteligente: de otra manera llegaríamos al absurdo de considerar a la mujer de una naturaleza específica, diversa a la del hombre. Tal idea rompería la unidad armónica de todas las funciones y relaciones de la especie humana. Ni se concebiría cómo el hombre puede ser el hijo de la mujer, ni la mujer del hombre. (Tarragó [1877, 19 de mayo] 2018: 47)

Aquí se expresan razones históricas del desarrollo de las facultades masculinas y, desde una perspectiva científica, enuncia el absurdo del argumento católico (no identificado como tal) que defendía la desigualdad de capacidades entre hombres y mujeres, pero sí podrían concebir hijos inteligentes. Se cuestionó la diferencia sexual entendida como una condición inmóvil y jerárquica que ordenaba la relación entre hombres y mujeres (Scott 2012).

Aludiendo a los usos interesados sobre la educación por liberales y conservadores y la representación polarizada de las capacidades de las mujeres entre alta dotación de inteligencia y carencia, se desmarca de la discusión masculinizada. Sosteniendo que ésta se sustenta en hábitos y prejuicios ajenos a la condición natural (metafísica) de iguales. Así la

igualdad de las almas aparece en los escritos de Antonia Tarragó como un recurso propio para legitimar la participación y autonomía de las mujeres y, cuestionar desde esa igualdad, la desigualdad a que han sido sometidas:

Este mal y sus consecuencias traen origen de la mezquindad o egoísmo de las miras que se han tenido en vista para encadenar el vuelo de la inteligencia de la mujer. (...) ¿Por qué entonces condenaríamos a la mujer en su legítima aspiración a subir por los grados de la jerarquía intelectual a que pretende llegar por el esfuerzo de la contracción y trabajo, a ser una entidad prominente en los esplendores de la ciencia? ¿Habría razón para negar la jerarquía intelectual a la mujer, como no la hay para negar la jerarquía intelectual al hombre?

La elevación o engrandecimiento de la mujer en el rango que le corresponde, se armonizan con la dignidad de que debe estar siempre revestida para cumplir sus deberes.

Pregunto ahora: ¿qué constituye la dignidad de la mujer? Me parece que, tanto en el hombre como en la mujer, la constituyen las virtudes que adornan el corazón y el espíritu. (Tarragó 1877, 23 de junio: 42)

Antonia Tarragó también cuestionó las críticas masculinas que realizaban los obstáculos insuperables que debían enfrentar las mujeres. Desde una posición de iguales ante la historia afirmó:

¡Parece increíble, pero es la realidad! Llegando a los hechos, los mismos que aplauden y admiran los frutos, de la inteligencia superior de la mujer, se desorientan y no ven sino inconvenientes y obstáculos de todo género para dar una palabra de aliento a las que se encuentran en circunstancias favorables para trabajar con luminoso éxito en los liceos o talleres del progreso Humano. (Tarragó 1877, 23 de junio: 42)

Si bien declara estar de acuerdo con el orden doméstico entendido como parte de la misión de la mujer, introduce el derecho a estudiar la ciencia:

Así que la solución del problema de elevar a la mujer a las alturas de la ciencia, si es verdad que no puede aprovechar a todas, no lo es menos que la negación completa de tan legítima aspiración, a más de una grave injuria, envuelve el atropellamiento de un derecho evidente y la traba de un gran progreso social. (...)

Solo así en la presente cuestión, de suyo tan complicada, podrá darse una solución que, sin lastimar los derechos legítimos de la mujer, la coloquen en una situación tal, que sin menoscabo de la misión característica que la distingue, pueda anhelar por la conquista del saber y de la ciencia. (...)

Todos los obstáculos y dificultades que han trabado la marcha intelectual y progresiva de la mujer, nacen de no haber concretado las ideas del orden positivo y

real vinculado en que debe considerarse a la mujer que aspira a seguir la carrera de la ciencia. (Tarragó [1877, 19 de mayo] 2018: 47)

Desde estos postulados defiende su desarrollo fuera del espacio doméstico como parte de un nuevo ordenamiento social:

(...) ¿Tendrá razón, o sentido común, quien niega a la mujer la capacidad o el derecho para enriquecer su espíritu con los variados conocimientos de la ciencia?

Por lo visto, ni las facultades intelectuales de la mujer, ni los ensayos y trabajos literarios en que ha hecho brillar las dotes de su inteligente actividad, han dado la razón en abono de los que opinan que debe restringírsele la esfera de acción intelectual y reducirse solamente a los límites del hogar doméstico. (...)

A pesar de todo esto, por la misma razón, el rol de la mujer no debe salir del ideal de buscar su progreso y perfeccionamiento solo en el recinto del hogar doméstico.

Parece que estos nuevos mentores quisieran corregir la plana al Autor de la naturaleza y reprocharle la bondad con que distribuye los dones de la alta inteligencia, no solo a los hombres sino también a las mujeres que forman la mayoría de la inmensa familia humana.

Sin embargo, ni Dios, ni la naturaleza conceden dones para que queden sin cultivo ni ulterior desenvolvimiento. (...)

La diversidad de sus dones tiende a establecer la variedad más admirable en la unidad fundamental del bien común. (Tarragó 1877, 2 de junio: 19)

Si bien sostiene que la diferencia sexual define a las mujeres como completitud de los hombres, reafirma su autonomía e igualdad para desarrollar sus intereses y capacidades:

Detengámonos en otro rol de la mujer.

¿Es esposa?

Compañera semejante al hombre, ligada a él en el matrimonio –base de la sociedad doméstica– no diviso inconveniente en que el ser destinado a completar la unidad y sociedad del hombre, aspire a la posesión de los tesoros de la verdad que enaltescen las fuerzas de la naturaleza humana.

El marido es un historiador, un literato, un sabio o un filósofo.... no sé cómo le haría mala compañía una esposa que, en lugar de ocuparse en arrojar por la puerta en encajes, y bordados los bienes sociales, figurese por sus conocimientos superiores en alguno de los ramos de la ciencia y del arte. (...)

La unión de los esposos será tanto más íntima y perfecta, cuanto los seres que la forman, suban más en la escala de la virtud y de la ilustración. (Tarragó 1877, 7 de julio: 59)

Posición que reiteró, afirmando la autonomía y sus derechos:

(...) Ella conoce perfectamente al hombre y, sin embargo, el hombre no la conoce tan bien como así misma.

Su sensibilidad, imaginación y amor le dan recursos superiores con que poder descubrir medios de acción y de combinación que casi siempre se escapan a la perspectiva del hombre.

Un ser cuyas tendencias se anticipan al conocimiento de lo desconocido e imprevisto, un ser que en la dulce serenidad de la paz doméstica prevé y contempla el porvenir, (...), no puede ser despojado en sus derechos sin que cometa la más enorme y perniciosa usurpación. (Tarragó [1877, 23 de octubre] 2018: 338)

Antonia Tarragó sustenta la igualdad de hombres y mujeres y su proyección en el campo educativo, revirtiendo aspectos del ordenamiento social de la república oligárquica. Si bien no cuestiona el catolicismo ni la domesticidad, abre discusiones sobre las diferencias de sexo y normas de género que introducen la libertad de elegir la vida e intereses de las mujeres. Además, le permite pensar el ejercicio de profesiones negadas a las mujeres, y reafirmar la igualdad intelectual y la autonomía. Introdujo una brecha en el modelo educativo segregado que permitió demandar el acceso a la educación superior y, en el siglo XX, la igualdad de educación en los liceos de hombres y mujeres.

Los argumentos filosóficos trascendieron el campo educativo articulando el campo cultural al defender las capacidades de pensamiento y creación de las mujeres y con el campo político, al sustentar la igualdad de inteligencias evidenciando la debilidad del argumento que negaba el derecho a voto de las mujeres.

## **6. ESCRITURAS DE MAESTRAS Y EXPERIENCIAS: EL RECHAZO DUBITATIVO A LA DOMESTICIDAD Y PROYECCIONES DE UNA EDUCACIÓN CON DISTINCIÓN DE CLASE**

Estos ensayos evidencian la complejidad propia de las diferencias sexuales y normas de género introducidas en la república decimonónica (Scott 2012) y también las funciones asignadas a las maestras en el campo educativo. Así, encontramos formas de reproducción del orden hegemónico y aperturas a partir de una relación en construcción entre argumentos religiosos y filosóficos, y sus experiencias vitales como maestras de elites que desde su posición social cuestionaron la exclusividad de la domesticidad y proyectos de educación para las mujeres. Así entendemos a Antonia Tarragó cuando además alude a un colectivo femenino:

La mujer-madre, he aquí otra faz de la presente discusión.

Parece que, en este nuevo rol de la mujer, se concreta el núcleo de las mayores dificultades.

Una mujer-madre. ¡Cuántas funciones tiene que llenar! ¡Cuántos deberes u obligaciones que cumplir!

Distrayéndola en las diversas ocupaciones de las ciencias y de las artes, ¿cómo podrá satisfacer la imperiosa exigencia de los complicados deberes de la esposa y de la madre? Tiene que conservar y cuidar el fruto de sus entrañas y que atender a la instrucción y salud de los que son la continuación de su existencia.

Tal cuidado es largo y prolijo.

Pasa la lactancia.

Aquí la aptitud de la mujer es más penosa y difícil.

La dificultad sube de punto a medida que el ser de sus entrañas desenvuelve los instintos y facultades que constituyen su naturaleza.

Está bien, decimos nosotras; nada tenemos que objetar a las dificultades propuestas; pero preguntamos:

¿Esos hijos estarían en mejores condiciones para seguir la ley de sus futuros destinos en los brazos de una madre medianamente instruida, que en el seno de otro que ha recibido a torrentes los rayos de una espléndida ilustración?

Respondan por mí los que objetan. (Tarragó 1877, 4 de agosto: 89)

Antonia Tarragó realza la condición de desigual derivada de la domesticidad y cuestiona el derecho de los hombres a sostenerlo y alejarlas del estudio científico:

La mujer, siendo partícipe de los trabajos de la vida doméstica y social más penosos que los del hombre, no se concibe con qué derecho se la priva de las simpáticas tareas de la ciencia. (...)

En las penalidades domésticas, la mujer debe conducirse con constancia, paciencia y abnegación, y a no dudarle, alcanzaría mejor estas cualidades con las hermosas y pintorescas perspectivas del saber humano. (Tarragó [1877, 23 de octubre] 2018: 337-338)

El estudio de la “ciencia” emerge como un recurso de las mujeres de sectores emergentes para liberarse de la domesticidad.

Eduvigis Casanova aboga por una regeneración conservadora para guiar el comportamiento y disciplinamiento de las mujeres sin excluir autonomías, modelando la vida práctica y doméstica. Desde su experiencia como directora propone –en sus escritos “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile” y “Liceos de Niñas”– pensar los trayectos educativos de las mujeres populares y de élite, defendiendo el ejercicio de profesiones: “La conveniencia, y aun la posibilidad de que una mujer llegue a encontrarse apta para ejercer una profesión lucrativa, se ponen todavía en duda. Pero, ¿qué tiene esto de extraño cuando se duda o se aparenta dudar si la ilustración, si una educación acabada, es o no un bien para la mujer?” (Casanova 1877, 30 de junio: 49). Y reafirmó:

Algunos han creído –no sé si con fundamento– que ‘las asociaciones de padres de familia,’ que son quienes se encargan por ahora de imprimir un nuevo giro a la educación de la mujer, se proponían hacerla ilustrada, pero incrédula.

Otros dicen que los colegios en que se enseña religión y se toma a ésta como base del buen orden y moralidad del establecimiento, no pueden menos de llenar a las niñas de ideas falsas, de superstición y fanatismo, con perjuicio de la instrucción y aprovechamiento en las ciencias, que dejarían de enseñarse por escrúpulos.

Con perdón de las altas corporaciones que de esta materia se han estado ocupando, voy a exponer mi humilde parecer, que pudiera quizá ser de alguna manera útil, siendo, como es, el eco de convicciones formadas por el estudio, la experiencia y el más profundo interés por que no se perjudique a la causa santa de la Instrucción con los conceptos apasionados de los bandos políticos. (Casanova 1877, 30 de junio: 49)

Desde su posición católica conservadora Eduvigis Casanova se desmarcó parcialmente de la discusión política cuestionando las visiones liberales estereotipadas sobre las mujeres, y defendió un cierto interés y práctica autónoma de familias y mujeres acomodadas por la educación:

Crear que haya algún padre de familia que quisiera tener por hija una *mujer atea*, ese imposible de la naturaleza, según Chateaubriand, parece un absurdo.

Crear que el esposo busque un *ente* semejante en el ser tierno, destinado a ser a la vez que la compañera de su vida y el socio más fiel de la compañía que representa los intereses de su familia, su consuelo, el refrigerio de su alma seca y enardecida en la batalla de los negocios, de la profesión, de la política; creer que busque en la que ha de ser madre de sus hijos, en la que ha de hacer honor al nombre que él le diera, a la mujer material e incrédula, parece un absurdo todavía mayor. (...)

¿Con qué derecho se podría exigir que fuese un modelo de pureza, abnegación y dulzura, aquella a quien no se hubiera enseñado a elevar su alma, a cuidar de la rectitud de sus inclinaciones, a dominar, en fin, sus pasiones por medio del precepto religioso?...

No: nadie, ningún hombre sensato puede querer para hija, hermana o esposa a una mujer atea.

Pero la mujer creyente –dicen algunos– es fanática; se deja dominar y subyugar; no piensa por sí misma; no se ilustra; no es capaz de tolerar las creencias ajenas; no puede estudiar las ciencias, porque su religión se lo prohíbe.

¿Es esto verdad, acaso? (Casanova 1877, 30 de junio: 49-50)

La segregación y prejuicios de clase sobre educación de mujeres populares sostenía que aquellas que se desligarían de sus labores domésticas y alejarían de sus núcleos familiares. Esto porque demandarían a sus padres mayores lujos que ellos no podrían sostener ya que esta educación les crearía falsas expectativas de futuro. La visión hegemónica de la educación de los pobres debía consolidar la desigualdad de clases, disciplinar para el trabajo y reforzar las normas de género. Eduvigis Casanova procuró desmarcarse, pero sosteniendo la función reproductora de la escuela respecto de las desigualdades de clase:

(...) De aquí se sigue que las hijas se avergüenzan de sus padres y parientes y principian a desear el entrar en relaciones con personas de una más alta esfera social, quienes, a su parecer, serían las únicas personas que podrían comprenderlas y hacerlas felices. (...) De aquí deducen los pesimistas que niñas cuya alma pudo haber estado muy tranquila viviendo en la ignorancia, pero acompañando a sus padres en el trabajo que les impone su escasa fortuna, han recibido un verdadero mal en vez de un beneficio al dárselas educación. Se les ha dejado entrever un mentido porvenir de ilusiones y goces superiores a su condición; se las ha hecho divisar una dorada nube que se evapora, para dejarlas sumergidas en la más negra y triste realidad. (...)

¿Será esto la verdad en todo?

Pero oigamos a los segundos: (...)

La mujer instruida se conoce a sí misma, aprecia justamente las cosas, se hace digna y se levanta entusiasmada a contemplar lo bello, llegando a hacerse sublime en el cumplimiento de sus deberes. (...)

Demasiado verdaderas son, por desgracia, las afirmaciones de los pesimistas en un gran número de casos, y las consecuencias y las ventajas prácticas de la educación que hoy reciben las niñas del pueblo, no son tan satisfactorias como sería de desear, y habría razón para esperar.

Las teorías de los entusiastas por el saber, y la difusión de las luces son también verdaderas, pero en sus resultados fallan a veces, y el mal proviene, a mi parecer, no de la manera de apreciar la cuestión *enseñanza*, sino de la forma adoptada entre nosotros para dar esa enseñanza y de la omisión de los principios fundamentales de toda buena educación; esto es, la enseñanza moral y religiosa. (Casanova 1877, 2 de junio: 19-20)

En su perspectiva se observan distinciones de clase aplicadas al sistema educativo público de la época reconociendo que: “La ilustración, así como la buena educación, debieran prodigarse a la humanidad entera, del mismo modo que el rocío del cielo se prodiga para refrigerar y fecundar hasta la más humilde planta, en la medida de sus necesidades” (Casanova 1877, 30 de junio: 50). Pero esta debía ser segregada y desigual para ricos y pobres y también para las mujeres:

Como ya he dicho antes, creo un absurdo pretender nivelar todas las condiciones sociales, todas las distintas necesidades de las familias y todas las inteligencias, dando una misma clase de enseñanza a todas y obligando a todas las que no tienen fortuna a rebajarse, en cambio de un poco de instrucción, hasta una condición en la cual no han nacido.

Como también he dicho ya, la educación pública, y muy en particular la de la mujer, debe dividirse en tres fases. (Casanova 1877, 2 de junio: 20)

Eduvigis Casanova considera que debe mantenerse la segregación de estudios para mujeres pobres y ricas y, al mismo tiempo sin declararlo, propone la igualdad para mujeres

y hombres en los liceos, con criterios de acceso basados en méritos “sociales” y “morales” anticipándose a su instalación en 1912:

Si con el sistema escolar, que marcha a su perfección, se proporciona ya ilustración y enseñanza práctica a la obrera, a la mujer del taller y a la del servicio doméstico, con la creación de institutos o liceos (a los cuales servirían de clases preparatorias las escuelas superiores) debiera proporcionarse la instrucción científica a las niñas que aspiran a tener una profesión o a las que buscan en el estudio la ocupación digna de un ser inteligente y bueno.

Desearíamos que los dineros de la Nación y los de las municipalidades se empleasen en fundar siquiera un Liceo, por ahora, sobre las mismas bases, con los mismos reglamentos y plan de estudios que los de hombres. (...)

Que no se eligiese para alumnas solo a niñas de la *alta aristocracia de salón*, sino a todas las hijas de una familia honorable, aunque modesta en su manera de vivir. (Casanova 1877, 30 de junio: 50)

Introduce algunos criterios acordes al regeneracionismo que argumenta la cohesión en el Estado-nación desde aproximaciones de raza y lengua y desde su experiencia como madre:

Querriamos que, en colegios nacionales, como deben ser los Liceos, se diese la preferencia al estudio i práctica del idioma patrio, antes que a los extranjeros.

Querriamos, en fin, que se buscase con empeño directoras y subdirectoras *chilenas*. Esto es algo difícil —dicen—, porque no hay todavía en Chile muchas señoras suficientemente ilustradas para investir un cargo de tal importancia. —No hay muchas, es cierto, pero que se busque entre las *pocas* y se hallará, con tal de que no se les exija la abjuración de sus principios y creencias religiosas.

Hemos dicho antes y lo repetimos: no debe desvirtuarse la preciosa idea de *Ilustración de la mujer*, entregándola para que la exploten ciertos círculos o partidos. Esto desean muchas que, como yo, son madres que tienen hijas. (Casanova 1877, 30 de junio: 50)

Por último, Eduvigis Casanova desarrolla una estructura y un modelo de educación para las mujeres en distintos niveles, propuesta que desborda el objetivo de este trabajo y lo analizamos en otro espacio.

## 7. CONCLUSIÓN

Hemos analizado una serie de textos de las maestras Antonia Tarragó y Eduvigis Casanova que definimos “ensayo de género”. Fueron escritos en el contexto de la demanda por igualdad de educación para las mujeres en la segunda mitad del siglo XIX. Este momento

es crítico ya que se disputaba el proyecto nacional entre liberales y conservadores dentro del que se gestó un movimiento de mujeres para demandar igualdad en la denominada “república masculina”, del que las maestras participaron.

Creemos que las maestras y en particular Antonia Tarragó y Eduvigis Casanova no han sido reconocidas como agentes en la contingencia social, cultural y política. Sus ensayos evidencian la reflexión con la que transgredieron el lugar asignado de reproducción, y articularon y resignificaron los marcos de comprensión disponibles sobre la regeneración e igualdad de las almas. Desde allí demandaron igualdad de derechos, promovieron formas de autodeterminación y emancipación para las mujeres.

Cuestionaron las formas segregadas de educación basadas en el género sexual, construidas en la república oligárquica; subvirtieron las resistencias conservadoras masculinas y las normas de género, al ingresar de manera oblicua a la discusión de la política educativa. Aprovecharon las condiciones de posibilidad de la grieta que se abría con la Reforma de 1883, para integrar la educación en ciencias para las mujeres.

La regeneración fue un argumento usado para situar históricamente a las mujeres y subrayar la subordinación de sexo-género. De tal forma existe un potencial transformador que, siguiendo estos predicamentos lograría la igualdad de las almas de hombres y mujeres, o un ideal de vida autónoma virtuosa. Para todo ello se hacía necesaria una educación para las mujeres tanto a nivel secundario como universitario.

#### OBRAS CITADAS

- Araya, Nicol. 2019. *Escolarizados y virtuosos. Niños y niñas representados en los silabarios y textos de lectura. 1840-1900*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral / Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2019.
- Ballarín, Pilar & Ana Iglesias. 2018. “Feminismo y educación. Recorrido de un camino común”. *Historia de la Educación* 37: 37–67.
- Casanova, Eduvigis. 1877, 26 de mayo. “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile. Escuelas públicas de niñas”. *La Mujer* 2:10-11.
- \_\_\_\_\_. 1877, 2 de junio. “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile”. *La Mujer* 3: 19-20.
- \_\_\_\_\_. 1877, 30 junio. “Liceos de niñas”. *La Mujer* 7: 49-50.
- Casaús, Marta. 2009. “El binomio degeneración-regeneración en las élites intelectuales espiritualistas de principios del siglo XX en Centroamérica”. *Revista Complutense de Historia de América* 35: 109-133.
- Castillo, Alejandra. 2006. *La república masculina y la promesa igualitaria*. Santiago: Palindromía.
- Contreras, Joyce. 2020. “Formas de inserción en el campo literario y principales debates en el ensayo de y sobre mujeres en el Chile de fines del siglo XIX”. *Literatura y Lingüística* 42: 123-148.

- Doll, Darcie. 2007. “Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile”. *Revista Chilena de Literatura* 71: 83-100.
- Egaña, María Loreto, Cecilia Salinas & Iván Núñez. 2000. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo* 26: 91-127.
- Egaña, María Loreto, Iván Núñez & Cecilia Salinas. 2003. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: Lom Ediciones.
- Grez, Sergio. 1997. *De la ‘regeneración del pueblo’ a la huelga general: Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: DIBAM.
- Illanes, María Angélica. 2003. *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Lom Ediciones.
- Jaksic, Iván & Sol Serrano. 2010. “El gobierno y las libertades: La ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX”. *Estudios Públicos* 118: 69-105.
- Landeros, Damaris. 2011. “De consumidoras a productoras. Representaciones de lectoras durante la conformación del campo literario chileno”. *Mapocho* 69: 71-89.
- Maza, Erika. 1998. “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile (1872-1930)”. *Estudios Públicos* 69: 319-356.
- Melgarejo, María del Pilar. 2007. *El lenguaje político de la regeneración en Colombia y México*. Tesis doctoral, Universidad de Pittsburgh.
- Montero, Claudia. 2016. “El ensayo de género y las demandas de los derechos de las mujeres”. *Revista Divergencia* 5.6: 41-53.
- Montero, Claudia. 2019. “Trayectorias de las editoras profesionales del fin del siglo XIX en Chile”. *Estudios Filológicos* 64: 93-112.
- Muena, Priscila. 2020. *Los albores del ingreso de la mujer a la Universidad: Reflexiones en torno a la educación femenina en Chile durante el siglo XIX*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Orellana, María Isabel. 2012. *Educación: Improntas de mujer*. Santiago: DIBAM / Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, María Isabel. 2018. *El lugar de la ciencia en la educación de las mujeres. Tomo I: Enseñanza secundaria y superior (1870-1950)*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Pratt, Mary Louise. 2000. “No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano”. *Debate Feminista* 21: 70-88.
- Popkewitz, Thomas. 2012. “Estudios comparados y ‘pensamiento’ comparado inimaginable: la paradoja de la ‘razón’ y sus abyecciones”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 22: 17-39.
- Sabater, Natalia. 2021. “Sobre la igualdad humana en la filosofía de Benito Feijoo: una lectura en clave ética de su Teatro Crítico Universal”. *Ingenium: Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas* 15: 43-53.
- Salinas, Isidora. 2018. “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social* 12: 76-97.

- Sarlo, Beatriz. 2007. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sánchez, Karin. 2007. "Educación secundaria femenina en Chile: Esfuerzo compartido entre particulares y el Estado 1877-1912". *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* 6.1: 39-70.
- \_\_\_\_\_. 2006. "El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877". *Historia* 39.2: 497-529.
- Scott, Joan. 2011. "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?". *La manzana de la discordia* 6.1: 95-101.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Las mujeres y los derechos del hombre: Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León & Francisca Rengifo, editoras. 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Silva, Beatriz. 2019. "La Sociedad de la Igualdad y el movimiento social igualitario en el Chile decimonónico". *Cuadernos de Historia* 51: 125-149.
- Subercaseaux, Bernardo. 2011. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, Vol. 1. Santiago: Editorial Universitaria.
- Tarragó, Antonia. 1872. Carta al Rector de la Universidad de Chile, don Ignacio Domeyko. Archivo Nacional de Chile, Fondo Ministerio de Educación, vol. 206, f. 99.
- \_\_\_\_\_. [1877, 19 de mayo] 2018. "Ilustración superior de la mujer, *La Mujer* (19 de mayo 1877)". En Carla Ulloa y Verónica Ramírez (Eds.), *La Mujer (1877): El primer periódico de mujeres en Chile*. Santiago: Cuarto Propio. 47.
- \_\_\_\_\_. 1877, 2 de junio. "Ilustración superior de la mujer". *La Mujer* 3: 18-19.
- \_\_\_\_\_. 1877, 23 de junio. "Ilustración de la mujer". *La Mujer* 6: 42.
- \_\_\_\_\_. 1877, 7 de julio. "Ilustración superior de la mujer". *La Mujer* 8: 59.
- \_\_\_\_\_. 1877, 4 de agosto. "Ilustración superior de la mujer". *La Mujer* 12: 89-90.
- \_\_\_\_\_. [1877, 15 de octubre] 2018. "Rehabilitación de la mujer, *La Mujer* (15 octubre 1877)". En Carla Ulloa y Verónica Ramírez (Eds.), *La Mujer (1877): El primer periódico de mujeres en Chile*. Santiago: Cuarto Propio. 323-324.
- \_\_\_\_\_. [1877, 23 de octubre] 2018. "Rehabilitación de la mujer, *La Mujer* (23 octubre 1877)". En Carla Ulloa y Verónica Ramírez (Eds.), *La Mujer (1877): El primer periódico de mujeres en Chile*. Santiago: Cuarto Propio. 337-338.
- \_\_\_\_\_. 1894. *Memoria leída por la directora del Liceo Santa Teresa en el acto literario-musical en conmemoración del XXX aniversario de la fundación de este establecimiento, el año 1864*. Santiago: Imprenta Mejía.
- Valenzuela, J. Samuel. 1997. "Hacia la formación de instituciones democráticas: Prácticas electorales en Chile durante el siglo XIX". *Estudios Públicos* 66: 215-257.
- Vera, José. 2015. *El sistema de admisión a la Universidad: Permanencia y cambio, 1842-1973*. Santiago: Editorial Universitaria.

