

HISTORIA 396
ISSN 0719-0719
E-ISSN 0719-7969
VOL 16
N°1 - 2026
[101-130]

Escribir para educar: reconstruyendo los debates sobre la educación de las niñas producidos por maestras escritoras en la república masculina. Chile, 1870-1912

Writing to educate: reconstructing the debates on women's education produced by female teacher in the male republic. Chile, 1870-1912

DOI: <http://dx.doi.org/10.4151/07197969-Vol.16-Iss.1-Art.940>

Andrea Robles

Universidad de Valparaíso
andreaisolroblesp@gmail.com

Graciela Rubio

Universidad de Valparaíso
graciela.rubio@uv.cl

Claudia Montero

Universidad de Valparaíso
claudia.montero@uv.cl

Resumen

Desde la historia de la educación y la historia de género, este trabajo analiza los escritos de maestras chilenas de fines del siglo XIX e inicios del XX sobre la educación de niñas y jóvenes. En el marco de la industrialización capitalista, la consolidación del positivismo y el contrato sexual que sustentó la república masculina, Eduvigis Casanova, Emilia Lisboa, Euridice Pinochet Le Brun y María Espíndola de Muñoz produjeron, entre 1870 y 1912, propuestas educativas que articularon referentes científicos, históricos y feministas, orientadas al acceso al conocimiento y a la inserción laboral femenina. Sus planteamientos dieron lugar a tres formas educativas: virtuosa, liberal individualizada y liberal igualitaria. A través de sus textos, estas maestras resignificaron los marcos normativos hegemónicos de la domesticidad y del modo de educación tradicional elitista, interviniendo en los regímenes emocionales y en los roles subordinados asignados a las mujeres. Promovieron la autonomía y la independencia económica como vías de reducción de las desigualdades de género en los ámbitos público y privado. Sin embargo, sus propuestas coexistieron con tensiones: si bien cuestionaron los límites impuestos a la educación femenina, no desbordaron plenamente la subordinación doméstica ni la figura de la mujer compañera, núcleo del orden republicano.

Palabras clave: Maestras; Escritura; Educación; Espacio público y privado; República oligárquica.

Abstract

From the perspectives of the history of education and gender history, this study examines the writings of Chilean teachers from the late nineteenth and early twentieth centuries on the education of girls and young women. Within the framework of capitalist industrialization, the consolidation of positivism, and the sexual contract that sustained the masculine republic, Eduvigis Casanova, Emilia Lisboa, Eurídice Pinochet Le Brun, and María Espíndola de Muñoz produced, between 1870 and 1912, educational proposals that integrated scientific, historical, and feminist references aimed at expanding access to knowledge and facilitating women's entry into the labor market. Their approaches gave rise to three educational forms: virtuous, liberal-individualized, and liberal-egalitarian. Through their texts, these teachers redefined the hegemonic normative frameworks of domesticity and of the traditional elitist mode of education, intervening in emotional regimes and in the subordinate roles assigned to women. They promoted autonomy and economic independence as strategies for reducing gender inequalities in both public and private spheres. Nevertheless, their proposals coexisted with tensions: although they questioned the restrictions imposed on women's education, they did not fully overcome domestic subordination nor the model of the female companion, which remained central to the republican order.

Keywords: Female Teachers; Writing; Education; Public and Private Spheres; Oligarchic Republic.

INTRODUCCIÓN¹

Los parámetros educativos para las niñas comenzaron a discutirse en Chile a partir de la década de 1840, como parte de la conformación del Estado Nación y su ideal civilizador articulado con el paradigma de la *república masculina*². Este último tensó los ideales de progreso y las formas de control social que estructuraron el orden republicano, en el cual la educación de las mujeres se instaló como un espacio de disputa, ocupando un lugar estratégico en las discusiones políticas³. En este sentido, la educación femenina se revela como un

1 Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Regular 1210431, "Escrituras maestras: docentes en el campo cultural chileno, 1880-1950", y se inscribe en el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos de la Universidad de Valparaíso, al cual pertenecen las Dras. Claudia Montero y Graciela Rubio.

2 La república masculina caracteriza un modo subordinado y jerárquico de organizar las diferencias de género en la construcción del Estado nacional por las elites gobernantes. Véase: Castillo, Alejandra. *La república masculina y la promesa igualitaria*. Viña del Mar, Ediciones Mimesis, 2021.

3 En el siglo XIX, la educación de las niñas implicaba, de forma subyacente, una definición del rol que las mujeres debían asumir en la adultez. Las propuestas educativas proyectaban comportamientos y funciones esperadas para su vida social posterior. De ahí que utilizemos en este artículo tanto *educación de las niñas* y *jóvenes* como *educación de las mujeres*, entendidas como parte de un mismo proceso formativo.

campo de enfrentamiento por cuotas de poder y control local al interior de la oligarquía chilena. Así, para liberales, conservadores y la Iglesia fue una pieza clave en la lucha por hacer prevalecer sus proyectos políticos y sociales.

Aunque sus enfoques y objetivos diferían en varios aspectos, coincidían en que la educación debía preparar a las mujeres para su rol tradicional de madre-esposa, al mismo tiempo que reconocían la influencia social y política que estas ejercían desde el hogar. Así por ejemplo, para la Iglesia, señala Ana María Stuvén, “era fundamental mantener el control sobre su educación, de manera de, por una parte, alejarla del contacto con ideas profanas que la separaran de su función de transmisora de la fe y, por otra, tenerla como aliada en su conflicto con el Estado”⁴. En cambio, para conservadores y liberales, el debate se centraba en las características y los alcances que debía tener su educación como *madres republicanas*, discutiendo sobre el foco moralista y el acceso a los conocimientos científicos como una forma de debilitar la influencia de la Iglesia. Si bien divergentes en sus propuestas, ambos sectores coincidían en que la formación de las mujeres debía responder a un modelo que asegurara su función dentro de la estructura social para la integración a la economía capitalista industrial.

La escuela, en este contexto, se convirtió en un espacio clave donde se articularon el proyecto republicano y las exigencias del capitalismo en expansión. En este espacio se preparaba a la población -hombres y mujeres en distintos niveles y roles- para insertarse en un orden social y económico que requería tanto fuerza de trabajo calificada como sujetos adaptados a las nuevas dinámicas del capitalismo emergente. La educación de las mujeres, en particular, ocupó un lugar específico dentro de este entramado, pues se configuró como un dispositivo central de reproducción y acumulación capitalista: en las mujeres de la élite su formación garantizaba la continuidad de la fuerza de trabajo al interior del hogar y, al mismo tiempo, en las mujeres populares ofrecía la posibilidad de incorporarlas como mano de obra barata y disciplinada en los sectores productivos. El debate, entonces, fue decidir entre dos opciones: reforzar su rol en el hogar, donde el trabajo no remunerado aseguraba la reproducción de la vida y de la fuerza laboral, o prepararlas para integrarse al mercado como trabajadoras, ya fuera en profesiones u oficios, según la clase a que pertenecieran.

Esta disyuntiva, lejos de ser una simple diferencia ideológica, se inscribía en lo que María Angélica Illanes denomina un “orden censurante”: un mecanismo configurado por las élites chilenas en el último cuarto del siglo XIX, en el

4 Stuvén, Ana María. “Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia Católica en el siglo XIX chileno. La educación de la mujer”. *Atenea*, N° 522, 2020, pp. 135-151, pp. 138-139.

contexto de la modernización capitalista y de la llamada *cuestión social*⁵. Este orden buscaba consolidar el disciplinamiento social y resguardar las jerarquías de clase y género bajo la promesa de progreso. Dicho orden se sostenía en tres principios estructurantes: la rutina inquebrantable -que forjaba al sujeto como “hombre de trabajo”-, la separación irreductible entre propietarios y asalariados, y la dominación como base del orden sexual de la sociedad⁶. En este sentido, decidir sobre la educación femenina -ya fuese orientarla hacia el hogar o hacia el mercado- no significaba optar por proyectos opuestos, sino delimitar las formas en que las mujeres serían incorporadas a este régimen de control económico y social que aseguraba la reproducción del capitalismo.

El debate sobre la educación femenina, en sus primeras etapas, estuvo controlado por intelectuales y pedagogos, quienes definieron los contenidos, los fines y los límites del saber considerado apropiado para las mujeres. Estos intelectuales fundacionales actuaban como gestores del itinerario cultural de la república, y en ese rol trasladaban a la arena educativa las pugnas por cuotas de poder de las élites, legitimando sus proyectos de disciplinamiento social y de control político bajo el discurso de civilización y progreso⁷. Pero hacia 1870, el escenario cambió: irrumpió un grupo de maestras que revisó críticamente la educación destinada a las niñas, propuso nuevas lecturas e interpretaciones y disputó los sentidos que el discurso político-pedagógico masculino había impuesto.

El objetivo de este trabajo es analizar los textos de las maestras Eduvigis Casanova, Emilia Lisboa, Eurídice Pinochet Le Brun y María Espíndola de Muñoz, producidos entre 1870 y 1912. Aunque escasamente estudiados, estos escritos resultan fundamentales para comprender otra faceta del debate sobre la educación de las mujeres. Argumentamos que, en un contexto que buscaba consolidar la domesticidad femenina como soporte de la república oligárquica y de la economía industrial, estas maestras elaboraron propuestas que, integrando saberes pedagógicos y científicos de su tiempo, produjeron desplazamientos autonomistas en favor de la educación de las mujeres, orientados a atenuar las subordinaciones de género. A la luz del análisis de sus propuestas, se distinguen tres formas educativas para las niñas y jóvenes: de tipo virtuoso, liberal individualizada, y liberal igualitaria.

El estudio se estructura en tres partes. En primer lugar, se plantean las categorías analíticas que permiten comprender la educación femenina en la república

5 Illanes, María Angélica. *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago, LOM Ediciones, 2003, p. 105.

6 *Idem*.

7 Hurtado, Edda. “Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile”. *Acta Literaria*, N°44, 2012, pp. 121-134.

oligárquica, especialmente las nociones de contrato sexual, domesticidad y subordinación de género. En segundo lugar, se examinan brevemente las trayectorias de las maestras en estudio y el contexto de producción de sus textos, con el fin de definir la noción de formas educativas como categoría analítica. Finalmente, se analizan los escritos de las maestras: los manuales pedagógicos de Eduvigis Casanova, los ensayos de género de Emilia Lisboa publicados en la prensa, las reflexiones críticas de Eurídice Pinochet Le Brun aparecidas en revistas, y los discursos de María Espíndola de Muñoz presentados en congresos educativos. En ellos se identifican distintas orientaciones que permiten reconocer tres formas educativas dirigidas a niñas y jóvenes.

DEFINICIONES Y TENSIONES DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA REPÚBLICA OLIGÁRQUICA

La cuestión del desarrollo de la esfera pública, privada y doméstica es central para entender las discusiones en torno a las formas educativas para niñas y jóvenes desde mediados del siglo XIX. La teoría feminista ha argumentado que la exclusión de las mujeres de la esfera pública no fue un fracaso del proceso de universalización de la razón, como propone Habermas, sino que constituyó uno de sus elementos definitorios más importantes⁸. Carole Pateman ha evidenciado cómo el contrato sexual, entendido como una dimensión oculta del contrato social, transformó la diferencia sexual en una diferencia política atribuyendo a los hombres el dominio de la esfera pública y a las mujeres una posición de subordinación a cambio de protección y confinamiento en el espacio doméstico, concebido este último como un lugar reproductor y regulador de las relaciones sociales hegemónicas⁹. En la conformación del orden republicano chileno, este contrato operó como principio estructurante al definir la ciudadanía masculina y relegar a las mujeres a la domesticidad, instituida como núcleo de su educación y dispositivo central de su socialización de género¹⁰.

En este sentido, la domesticidad, más que un espacio físico o un rol social, operó como una matriz cultural que organizó la socialización femenina mediante la combinación de prescripciones morales, orientaciones pedagógicas

8 Losiggio, Daniela. "Universal y afectiva: la esfera pública en el pensamiento político feminista" *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, Vol. 9, N°17, 2020, pp. 139-165, p. 149.

9 Pateman, Carole. *El contrato sexual*. Barcelona/Iztapalapa, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 1995.

10 Es un ideal de la domesticidad, que ha asociado a las mujeres con tareas relacionadas con el mantenimiento y funcionamiento del hogar, cuidado de la familia y otras actividades consideradas "propias" del ámbito privado. Al mismo tiempo, ha reforzado la idea de que su comportamiento debe estar regido por normas específicas de feminidad que enfatizan ciertas virtudes como el afecto, la pasividad, la obediencia y el rol de cuidado asociado a la maternidad.

y dinámicas económicas¹¹. En el contexto de la república masculina decimonónica, dicha matriz articuló dos planos complementarios: en el conductual, la educación femenina se configuró como un dispositivo de disciplinamiento orientado a la obediencia, el recato y la reproducción de la vida doméstica, garantizando la estabilidad moral del orden republicano; en el productivo, la domesticidad fue integrada a la lógica de acumulación capitalista, al asegurar mediante el trabajo no remunerado la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo. La complementariedad entre ambos planos configuró un modelo que, aunque compartía la domesticidad como eje, impactó de manera diferenciada en la educación femenina según la posición de clase social.

Sobre esta base estructural, la educación para niñas diseñada desde la ciudadanía masculina (políticos, pedagogos e intelectuales) buscó profundizar y consolidar dicha división del contrato sexual. Este proceso se plasmó en manuales de conducta y urbanidad, que operaron como textos normativos destinados a modelar a la juventud mediante códigos de comportamiento interiorizados tanto en el hogar como en la escuela¹². En el caso de las niñas y jóvenes se trataba de una instrucción moralista enfocada en controlar, disciplinar y adiestrar sus conductas para la subordinación¹³. De ahí, por ejemplo, que los primeros manuales concibieran la formación femenina fundamentalmente como un proceso de disciplinamiento moral¹⁴. Bajo esta lógica, no se pretendía ampliar horizontes intelectuales, sino corregir lo que se concebía como una “naturaleza inclinada” a la debilidad, el desorden o la coquetería, mediante la inculcación temprana de la obediencia, el recato y la sujeción.

Estos mecanismos se comprenden mejor a partir de Norbert Elias, quien mostró que las normas de control se hicieron eficaces al interiorizarse en los sujetos¹⁵. Con la consolidación de los Estados centralizados, este proceso de privatización de las normas definió códigos de civilidad en lo público y resguardó la intimidad en lo privado, inaugurando una nueva configuración social y política. En la educación femenina, la interiorización de normas fue el principio estructurante: se enseñaba a las niñas a aceptar la obediencia, el recato y la sujeción como virtudes necesarias para sostener el orden republicano. Esa ló-

11 Véase: Franco, Gloria. “El nacimiento de la domesticidad burguesa en el antiguo régimen: Notas para su estudio”. *Revista de Historia Moderna*, N°30, 2012, pp. 17-31; Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.

12 Véase: Toro, Pablo. “Dimensiones de la confección de una *juventud virtuosa*: manuales de urbanidad en Chile (c.1840-c.1900)”. *Universum*, N°27, Vol. 1, 2012, pp. 191-205; Soaje de Elias, Raquel y Salas Fernández, Manuel. “Manuales y urbanidad: Antecedentes para su historia en Chile”. *Káñina*, Vol. 43, N°3, 2019, pp. 133-168.

13 Hurtado, “Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile”.

14 *Idem*.

15 Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 2016.

gica convirtió la domesticidad en la matriz cultural que organizó tanto la vida en el hogar como la formación escolar, y al mismo tiempo convirtió la diferencia sexual en la base sobre la que se construyó la organización social y política.

Como plantea Joan Scott, este proceso descansó en la construcción de la diferencia sexual como condición ontológica subordinada respecto de la individualidad masculina, lo que permitió naturalizar la ciudadanía como ámbito exclusivo de los hombres y relegar a las mujeres a la esfera doméstica¹⁶. En este marco, el matrimonio ocupó un lugar central: fue la institución que garantizó jurídicamente el contrato sexual y, al mismo tiempo, definió la domesticidad como el espacio legítimo de acción femenina, asegurando que su contribución al orden republicano se realizara desde el hogar. Émile Durkheim reforzó esta visión al interpretar el matrimonio como una forma de *solidaridad orgánica* necesaria para la cohesión de la sociedad industrial, legitimando la desigualdad entre los sexos como condición funcional¹⁷. Estas orientaciones se materializaron en el Código Civil de 1855, que declaró a las mujeres incapaces relativas bajo la potestad marital¹⁸. De este modo quedaron privadas de la libre administración de sus bienes y de su representación jurídica, quedando sujetas al régimen de autorización y tutela marital. En términos legales, fueron equiparadas a los menores adultos y a los interdictos por disipación, quienes solo podían realizar actos jurídicos mediante autorización expresa de su representante. Con ello, la ley no solo institucionalizó su subordinación civil y patrimonial, sino que confinó a las mujeres a las tareas domésticas de crianza y cuidado como la única forma legítima de participación social, reforzando la domesticidad como principio político del orden republicano.

El resultado fue la configuración de un modelo de reproducción social en el que la crianza, el cuidado y la transmisión de valores se convirtieron en deberes femeninos enseñados y vigilados como parte del proyecto de civilización republicana. Como ha planteado Federici, no fue un vestigio premoderno, sino

16 Scott, Joan. *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

17 Durkheim citado por Scott, *Las mujeres y los derechos del hombre*, p. 27.

18 El régimen patrimonial del matrimonio “adoptado en el siglo XIX en las codificaciones civiles latinoamericanas [...] distribuía desproporcionadamente entre cada uno de los cónyuges el poder que el patrimonio conyugal pudiera otorgar a la pareja, ya que entregaba la administración de ese patrimonio solo al esposo. Por un lado, el hombre adquiría el derecho legal a disponer casi con total libertad de los bienes muebles e inmuebles adquiridos dentro del matrimonio, más los propios de él y de ella aportados al momento de casarse, adquiriendo también, en consecuencia, la obligación de hacerse cargo de la manutención de su familia; además, la ley lo nombraba el jefe del hogar con amplias potestades del orden personal sobre sus hijos y su esposa, con el ánimo de impulsar el cumplimiento de las responsabilidades que la misma ley le designaba”. Gómez-Molina, Marcela. “La influencia de la crítica feminista al régimen patrimonial del matrimonio: un estudio de los contextos históricos de las reformas legales que llevaron a los regímenes patrimoniales actuales en Chile, Colombia y México?” Tesis doctoral en Derecho, Universidad de Los Andes, Colombia. Bogotá, 2016, p. 27.

una forma de organización capitalista que hizo del hogar un centro de producción de vida y de fuerza de trabajo¹⁹. La domesticidad, sin embargo, no se expresó de manera homogénea: aunque en todos los sectores operó como principio moralizador, en el mundo popular fue concebida como estrategia de disciplinamiento, destinada a fijar al peón errante en la figura de padre proveedor y a la mujer en la de guardiana del hogar²⁰. Como subraya Alejandra Brito, la unidad doméstica fue presentada como núcleo reproductivo del orden republicano, pues en ella debía garantizarse la estabilidad del trabajador, la contención de sus “vicios” y la socialización de sus hijos en pautas de obediencia y recato²¹. De este modo, la contribución femenina adquirió un carácter decisivo: al sostener la familia y regular la conducta masculina, aseguraba simultáneamente la reproducción de la fuerza laboral y la cohesión moral necesaria para el proyecto republicano.

Todas estas regulaciones dieron lugar, como advierte Mariemma Manarelli, a la domesticación de las mujeres, entendida como un proceso de disciplinamiento que las configuró como esposas y madres responsables de la reproducción de la vida y de la moral republicana, pero excluidas de la ciudadanía plena²². Lejos de un confinamiento privado, la domesticidad adquirió un carácter público y politizado al ser concebida como principio garante del orden republicano y fundamento del proyecto civilizador estatal. Para que la domesticidad pudiera cumplir ese papel debía ser enseñada y normalizada. En ese sentido, el sistema educativo chileno se consolidó como un instrumento central para transmitir la matriz de domesticidad, pues la enseñanza destinada a las niñas no solo entregaba alfabetización básica, sino que ponía especial énfasis en labores domésticas y en la formación moral. Como advierte Juan Mainer, la eficacia de esta transmisión no radicó en innovaciones didácticas, sino en la capacidad del sistema educativo de distribuir el capital cultural conforme a las jerarquías de clase y género²³.

En efecto, estos lineamientos se plasmaron en diseños educativos que, a través de currículos y programas, organizaron el conocimiento como *sistemas de razón orientados al disciplinamiento*. La escolarización no solo buscaba transmitir saberes, sino también ordenar las conductas: las nociones de carencia y progreso

19 Federici, Silvia. *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2018.

20 Brito, Alejandra. *De mujer independiente a madre, de peón a padre proveedor. La construcción de identidades de género en la Sociedad popular chilena 1880-1930*. Concepción, Ediciones Escaparte, 2005, pp. 119-133.

21 *Idem*.

22 Manarelli, Mariaemma. *La domesticación de las mujeres. Patriarcado y género en la historia peruana*. Lima, La Siniestra Ensayos, 2018.

23 Mainer, Juan. *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)*. Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024, p. 52, nota 37.

se aplicaban simultáneamente al aprendizaje y al comportamiento, mediante evaluaciones, gradaciones y mediciones que vigilaban a la vez la capacidad cognitiva y la conducta moral²⁴. Así, los primeros manuales de educación para niñas y jóvenes contribuyeron a consolidar un orden social funcional al control estatal en los ámbitos políticos y productivos previstos por las élites masculinas. Con la expansión de la instrucción primaria en la segunda mitad del siglo XIX, la educación de las niñas quedó cada vez más en manos de maestras normalistas, cuya presencia creció al compás de la feminización del preceptorado²⁵. Como muestran Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, las costumbres de la época exigían que las niñas fueran instruidas por mujeres, lo que convirtió a las maestras en las principales transmisoras de esta matriz cultural de domesticidad y en un elemento central del proyecto de orden social del Estado oligárquico²⁶. Pero esa misma centralidad abrió también un espacio de discusión: varias maestras comenzaron a debatir el sentido y los alcances de la educación femenina, interviniendo en un campo donde la formación de las niñas se definía no solo como cuestión pedagógica, sino también cultural y política.

FORMAS EDUCATIVAS PARA NIÑAS EN LAS PRODUCCIONES DE MAESTRAS

Las trayectorias profesionales de Eduvigis Casanova, Emilia Lisboa, Eurídice Pinochet Le Brun y María Espíndola de Muñoz muestran cómo su labor en escuelas públicas y privadas se entrelazó con una reflexión constante sobre la formación de las niñas y jóvenes. Aunque cada una escribió en momentos distintos y desde experiencias diversas, todas se movieron dentro del modo de educación tradicional elitista. Para comprender el alcance de estas experiencias resulta clave el concepto *modos de educación*, que funciona como una “herramienta analítica integradora” -que articula economía, poder y saber- para pensar la sociogénesis de la educación en la era del capitalismo²⁷. Esta perspectiva permite observar cómo un mismo régimen histórico enlaza arreglos institucionales, normativas, currículos y formas de socialización, al tiempo que hace posible identificar los principios de racionalidad que aseguran la continuidad de un *modo* -sus fines, jerarquías y criterios de validez- y registrar sus transformaciones frente a cam-

24 Popkewitz, Thomas. “Estudios comparados y ‘pensamiento’ comparado inimaginable: la paradoja de la ‘razón’ y sus abyecciones”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°22, 2012, pp. 17-39.

25 Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Taurus, 2012.

26 Egaña, María Loreto; Núñez, Iván y Salinas, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago, LOM Ediciones, PIIIE, 2003.

27 Mateos, Julio y Mainer, Juan. “Políticas educativas e historia de la educación: Una mirada genealógica, integradora y crítica”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 16, N°20, 2018, pp. 41-67, p. 53.

bios económicos y políticos²⁸. Como han señalado Julio Mateos y Juan Mainer en el caso español, esta lente sitúa las transformaciones del sistema educativo “poniéndolas en relación con las grandes mutaciones sociales, económicas, políticas y culturales” del país y ayuda a leer, en larga duración, la transición del modo tradicional elitista al modo tecnocrático de masas²⁹.

Para el caso chileno decimonónico, esta lente hace visible el modo tradicional elitista: un sistema educativo desigual, con una marcada desarticulación entre la primaria y la secundaria, segregador de género y de conocimientos, además de enciclopedista; destinado a fortalecer la formación de elites para el gobierno y de una masa trabajadora a bajo costo. El concepto no se limita a describir escuelas y programas, sino que conecta la economía política de la reproducción social con las tecnologías escolares que la operativizan (currículos, métodos, evaluaciones) y, a la vez, abre el análisis a las tensiones internas -por ejemplo, las intervenciones de maestras- que reconfiguran, matizan o disputan ese orden. En términos de larga duración, este modo tradicional elitista puede situarse desde la Ley General de Instrucción Primaria y proyectarse hasta mediados del siglo XX, cuando comienza a perfilarse el llamado modo tecnocrático de masas. La Ley de 1860 implicó la institucionalización estatal de la enseñanza primaria como deber público, pero lo hizo manteniendo la desigualdad estructural. Por su parte, el modo tecnocrático de masas, emergente tras la expansión educativa de mediados del siglo XX, reorganizó el sistema bajo criterios de eficiencia, planificación estatal y homogeneización curricular, en sintonía con las lógicas del capitalismo industrial y la racionalidad tecnocrática³⁰.

En este marco general se sitúan las trayectorias de las maestras aquí estudiadas, cuyas obras permiten observar cómo se relacionaron con las tensiones del orden escolar y, a la vez, cómo elaboraron distintas orientaciones sobre la educación femenina. Eduvigis Casanova, educadora y directora de establecimientos públicos de niñas participó en la definición y regulación de la vida pública y privada en la instalación de la república masculina. Esta maestra 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), donde introdujo el conocimiento científico para fortalecer la autonomía de *la mujer compañera* en la vida doméstica. Mientras que Emilia Lisboa, maestra egresada de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago en 1866, escribió, desde la ciudad de Talca, un ensayo sobre el acceso a la educa-

28 *Ibidem*, pp. 51-53.

29 *Ibidem*, pp. 51-52.

30 Reyes, Leonora; Cabaluz-Ducasse, Fabián y Cornejo, Pablo, “La unificación educacional en el profesorado chileno: Gremio, sistema e idearios, 1923-1973” *Historia*, N°57, 2024, pp. 155-195, pp. 188-190.

ción científica para las mujeres: “Modificaciones intelectuales de la mujer en el orden de los conocimientos.” Este fue publicado en la revista *La Mujer* (Santiago) en 1877 en el marco del debate en torno al Decreto Amunátegui³¹.

Por su parte, Eurídice Pinochet Le Brun, una destacada profesora y ensayista, hija de Isabel Le Brun³², a diferencia de las dos maestras anteriores, se tituló de bachiller y de profesora de Estado en Castellano en 1893, cuando el Instituto Pedagógico (creado en 1889) permitió el ingreso de mujeres. También enseñó en el Liceo de Niñas N°4 de Santiago y posteriormente dirigió el Liceo de Niñas de Copiapó. Algunos de sus textos fueron publicados en revistas de la época, como fue el caso de “Breves consideraciones acerca de la mujer” (1890), donde defendió el derecho de las mujeres a una educación profesional. También participó en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, presentando el trabajo “Los exámenes en los establecimientos particulares”, donde expuso la preocupación del profesorado de los establecimientos secundarios particulares sobre las diferencias entre alumnos y alumnas en la rendición de sus exámenes en comparación con los alumnos de liceos fiscales. Por último, María Espíndola de Muñoz, que ejerció como maestra y directora del Liceo Americano de Señoritas de Chillán (1898-1915), e integrando las posiciones feministas de inicios del siglo XX, promovió la igualdad de aprendizajes y el desarrollo laboral y profesional de las mujeres en textos de diversos formatos. Pronunció en la sesión de clausura del ya mencionado Congreso General de Enseñanza Pública, el discurso “Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica”, donde reclamó la necesidad de revisar los planes educativos de los establecimientos secundarios para darle la misma base educativa a hombres y mujeres.

Las trayectorias de estas maestras pueden leerse como parte de un recorrido histórico que enlaza experiencias individuales con las transformaciones del modo de educación tradicional elitista. Eduvigis Casanova y Emilia Lisboa actuaron en el momento en que la enseñanza femenina se consolidaba bajo el influjo de la Ley General de Instrucción Primaria y del normalismo, con un fuerte sesgo disciplinador de la vida doméstica y social. Eurídice Pinochet Le Brun encarna la apertura de un nuevo horizonte, marcado por la profesionalización docente y por el ingreso de mujeres al Instituto Pedagógico dependiente de la Universidad de Chile, lo que amplió el repertorio de saberes legítimos y reforzó las demandas de igualdad en la formación. Y, María Espíndola de Muñoz, finalmente, representa el cruce entre magisterio y feminismo en un contexto de

31 Este periódico fue editado por Lucrecia Undurraga. En él también colaboraron las maestras Antonia Tarragó, Enriqueta Courbis y la ya nombrada Eduvigis Casanova.

32 Su madre fue la fundadora y directora del Liceo Isabel Le Brun de Pinochet y promotora del ingreso de las mujeres chilenas a la Universidad.

reformas y congresos educativos, donde se hizo visible la necesidad de revisar los planes y superar la segregación de género en los liceos. Así, las biografías no solo ilustran recorridos personales, sino que permiten comprender cómo, en distintos momentos, se configuraron orientaciones educativas en tensión con el modo tradicional elitista.

En esa clave, los escritos de estas maestras organizaron *formas educativas para niñas y jóvenes* que, desde su propia práctica docente y su interpretación del rol femenino en la sociedad, buscaron ampliar los márgenes de autonomía y disminuir la condición subalterna de las mujeres. Estas propuestas se expresaron en distintos registros -manuales, ensayos y discursos-, introdujeron un modelo femenino modernizador que se proyectaba tanto en la vida privada como en la pública, y articularon con distintos énfasis dimensiones morales, científicas, formativas y sociales vinculadas a los roles de género. Producidas en un marco de subordinación, estas escrituras abrieron condiciones de posibilidad al problematizar los límites impuestos a las mujeres y, al mismo tiempo, al ensayar alternativas para redefinirlos. En este sentido, las *formas educativas* deben entenderse como propuestas de orientación pedagógica y social, delineadas a partir de la experiencia docente de las maestras, mediante las cuales enfrentaron las restricciones impuestas por la sociedad y, simultáneamente, exploraron alternativas que abrieron posibilidades para la redefinición de los roles femeninos.

Inscritas en el horizonte más amplio del modo de educación tradicional elitista, estas propuestas se desarrollaron dentro de los márgenes y restricciones propios de ese orden. Desde allí, las *formas educativas* se configuraron progresivamente, expresando en diversas coyunturas históricas modos particulares de concebir la formación femenina y el lugar de las mujeres en la sociedad. A comienzo de la década de 1870 se perfila la *forma educativa virtuosa*, sustentada en la idea de una educación desigual entre élites y sectores populares y orientada a instalar un ideal de virtud femenina de carácter conservador y moralizante. Hacia fines de esa misma década y durante la de 1890 se desarrolla la *forma educativa liberal individualizada*, enmarcada en la ideología del progreso, que adoptó un enfoque individualista de “la mujer” y defendió su derecho a la educación, su integración en la vida pública moderna y en el progreso de la sociedad. De este modo, ambas orientaciones convivieron, especialmente a lo largo de la década de 1870, debatiendo los sentidos de la educación femenina. Finalmente, en la primera década del siglo XX se registra la *forma educativa liberal igualitaria*, también vinculada a la ideología del progreso, que promovió la formación de las mujeres destacando tanto su inserción laboral como la igualdad de aprendizajes en el sistema escolar.

La forma educativa de tipo virtuoso de Eduvigis Casanova

La forma educativa de tipo virtuoso se articuló en torno a ideales morales y de conducta que buscaban modelar subjetividades femeninas recatadas, en un contexto inicialmente marcado por la hegemonía conservadora, y que, tras su debilitamiento, fueron adaptados al orden republicano liberal a partir de la década de 1870. El liberalismo, durante la segunda mitad del siglo XIX, desempeñó un papel crucial en la tarea de construir un ideario nacional, estructurar la sociedad civil y formar al ciudadano. Este proceso también redefinió la relación de las mujeres con el Estado, renovando su lugar de subalternidad al actualizar modelos de feminidad coloniales e inaugurando funciones modernas y homogéneas de la maternidad como experiencia de género y sexualidad de las mujeres, afianzando con ello modelo de *madre republicana*³³.

La política educativa asumió y reforzó esta actualización a través de una diferenciación sistemática en la formación de niñas y niños, articulando las esferas pública y privada, regulando el desenvolvimiento de hombres y mujeres, y consolidando las jerarquías de género y clase dentro del proyecto civilizador. Esta regulación consolidó una ideología del recato³⁴, una forma menor de vergüenza integrada al deber y decencia femenina del siglo XIX que en complicidad con el sistema de valores burgueses, terminaron por relegar a las mujeres al ámbito privado y al terreno de lo afectivo, del cuidado y al mantenimiento de la vida. Junto con ello, este proyecto introdujo el sentido productivo del espacio privado mediante el elogio de la madre y la maternidad como experiencia moderna de las mujeres. A esto se sumó la relevancia del modo de estar y laborar en el hogar-casa, elementos que, desde la década de 1840, se convirtieron en pilares centrales de las políticas educativas dirigidas a las niñas. En un primer momento, el proyecto de Instrucción Primaria de 1848 dejó a las niñas fuera de la cobertura general, remitiendo su formación a una ley especial³⁵. En la discusión parlamentaria, el diputado Montt denunció esta exclusión como una “injusticia notoria”, defendiendo el derecho de las niñas a la instrucción primaria en igualdad con los niños; sin embargo, el ministro Antonio García Reyes sostuvo que la educación femenina debía ser distinta en su esencia y en sus medios, orientada a la moralidad y a las destrezas del hogar³⁶. Tras más de una década de debate, la Ley de Instrucción Primaria de 1860 incluyó a las

33 Arcos, Carol. “‘Biopolítico de lo materno’: Familia y feminismo tras la Guerra del Pacífico” Francesca Denegri (ed.). *Ni amar ni odiar con firmeza. Cultura y emociones en el Perú posbélico (1885-1925)*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, pp. 279-303.

34 Peluffo, Ana. *En clave emocional. Cultura y afecto en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prometeo Libros, 2016, p. 21.

35 Egaña, Núñez y Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, p. 19.

36 *Ibidem*, pp. 19-20

niñas, pero lo hizo bajo un modelo diferenciado, legitimando que su educación estuviera destinada a formarlas como esposas y madres virtuosas, y no como ciudadanas con acceso pleno al conocimiento³⁷.

Para la década de 1870 se advierte el debilitamiento de la hegemonía conservadora, impulsado por la expansión del liberalismo, lo que a su vez favoreció el surgimiento de un movimiento de mujeres³⁸. Sin embargo, pese a estos avances, la desigualdad educativa de clase y género persistió como una estructura central del sistema, contexto en que se inscribieron las solicitudes de maestras para el ingreso de las mujeres a la Universidad y la propuesta de educación virtuosa de Eduvigis Casanova. Esta última contribuyó al desarrollo de los manuales para la educación de las niñas con el libro *Educación de la mujer*, publicado en 1871³⁹. Este manual es una fuente reveladora para comprender la configuración de la educación femenina en la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, ha quedado prácticamente invisibilizado en la historiografía, efecto de los sesgos que han tendido a relegar las producciones escritas por mujeres y, en particular, las producciones de mujeres asociadas a posturas conservadoras, que han sido obliteradas por los análisis de cuño feminista que han privilegiado otros registros y orientaciones. En sus páginas, Casanova delineó una propuesta educativa que, aun situada en la coyuntura liberal, buscaba preservar el orden social y las jerarquías de género, integrando al mismo tiempo innovaciones tecnológicas y pedagógicas vinculadas a la modernización de la sociabilidad.

A partir de la lectura de Ana María Stuvén⁴⁰, esta tensión puede comprenderse como una forma de *innovación conservadora*, en la que la modernización se articula con la persistencia de desigualdades estructurales. Un rasgo semejante se aprecia en los programas del Sagrado Corazón que, como ha señalado Alexandrine de la Taille, moldearon la experiencia educativa de las mujeres de élite a mediados del siglo XIX al combinar una sólida formación religiosa con saberes modernos (lenguas, ciencias y artes)⁴¹. Se trató de un proyecto conservador en tanto buscaba preservar el orden social y educar a las mujeres de elite según

37 *Ibidem*, pp. 61-63.

38 Hacia 1870 se advierte en Chile el inicio de un movimiento de mujeres, expresado en demandas por el voto, la traducción de John Stuart Mill (1872) por Martina Barros, la aparición de prensa de mujeres y el acceso a la educación superior. Este proceso tuvo lugar en un contexto de expansión de sociabilidades liberales, como círculos de lectura y redes de escritoras y maestras, para quienes la docencia era una de las pocas vías de inserción profesional. Rubio, Graciela; Robles, Andrea y Montero, Claudia. "Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del proyecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912." *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, N°26, 2025, pp. 81-82.

39 Casanova, Eduvigis. *Educación de la mujer*. Valparaíso, Imprenta de la Patria, 1871.

40 Stuvén, "Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia Católica en el siglo XIX chileno: La educación de la mujer".

41 De la Taille, Alexandrine. *Educación a la francesa. Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*. Santiago, Ediciones UC, 2012.

su posición en la sociedad, pero no tradicional, pues significó al mismo tiempo una transformación radical apoyada en saberes y prácticas modernas⁴². Si bien el Sagrado Corazón equilibraba religión y modernidad, en cambio, Casanova orientó su propuesta a las niñas de sectores populares, acentuando el sesgo conservador en la preservación del orden social y de las jerarquías de género -más que de la formación religiosa (devoción)- como eje de su *forma educativa*. En ese contraste se advierte que ambas experiencias compartieron la lógica de la innovación conservadora, aunque desplegada en registros distintos.

El manual de Casanova también se enmarca en un conjunto de producciones que circularon entre las élites educativas, que realizaron traducciones y adaptaciones, siendo la primera adaptación *El libro de las madres y preceptoras* de 1846 realizada por Rafael Minvielle⁴³, académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En este manual Minvielle procura institucionalizar los comportamientos considerados legítimos para niñas y sus madres, explicando las normas y dispositivos de regulación desde un marco moralizante y la consolidación de una ideología del recato⁴⁴. La obra de Casanova establece ciertas líneas de continuidad con este enfoque, pero también introduce un giro significativo en la definición de su público: mientras Minvielle proyectaba un modelo moralista destinado a regular la conducta de las hijas de la élite, Casanova trasladó esas preocupaciones al ámbito de la educación popular, proponiendo su aplicación en la formación de niñas de los sectores populares.

El primer elemento que se destaca de esta propuesta educativa virtuosa de Casanova es la redefinición de la educación moral y su relación con una instrucción intelectual. La visión moralista de la educación de las niñas tiene su antecedente en el escrito de Minvielle, que abogaba por una subordinación de la instrucción (conocimientos) a una consolidada educación moral, debido a la sospecha de desviación inherente sobre la naturaleza femenina. En palabras de este autor, "aun cuando la joven poseyese todas las riquezas del espíritu, de la memoria i de la imaginación, todos los conocimientos reunidos, no sabría

42 Sol Serrano complementa este planteamiento al advertir: "Es corriente confundir el término 'conservador' con el término 'tradicional' y eso puede empobrecer la riqueza del cambio histórico. El proyecto educativo y religioso del Sagrado Corazón era conservador en el sentido que no tenía por objeto transformar la estructura social, sino como lo concibió la cultura compartida de su época, educar a ricos y pobres de acuerdo a su inserción en la sociedad. Pero no fue en absoluto tradicional, por el contrario, significó un cambio radical". Serrano, Sol. "Presentación: Una historia asombrosa" [Prólogo]. De la Taille, Alexandrine. *Educación a la francesa: Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*, p. 14.

43 Minvielle, Rafael. *El libro de las madres i de las preceptoras, sobre educación práctica de las mujeres*. Santiago, Imprenta de los Tribunales, 1846.

44 Rafael Minvielle también produce un texto enfocado en la educación de los hombres, titulado *Manual de preceptores* (1845) en que, dirigiéndose al profesorado masculino desde una aproximación segregada, entrega las directrices de la educación para los niños y jóvenes populares enmarcado en los preceptos de trabajo, orden, buenas costumbres, ganarse el sustento y ser miembro útil de la sociedad.

que hacer de todas estas ventajas si no debiesen estar acompañadas de las afecciones morales. En cualquiera posición que se halle, estos bienes incompletos pueden ser peligrosos"⁴⁵. Esta perspectiva, que se afianzó en la década de 1840, establecía una división en la educación de las niñas entre una de tipo moral destinada a formar el alma y las costumbres y otra de instrucción intelectual para desarrollar el espíritu y la inteligencia, con una clara preferencia por la primera como medida de control y disciplinamiento.

Si bien Casanova adhiere a esta división de aprendizajes, propone un nuevo ordenamiento y prioridad. Según su perspectiva, la educación debe comprenderse en la articulación de tres elementos: moral, instrucción y urbanidad. De estos, "la moral debe entrar como base, la instrucción como elementos componentes i la urbanidad como complemento"⁴⁶. Esto le significó romper con la lógica del discurso masculino que posicionaba la naturaleza femenina más cerca de la *barbarie* que de un ser *civilizado*, que justificaba el control de su comportamiento más que en el desarrollo de su inteligencia, introduciendo el principio del recato como autorregulación virtuosa. En el caso de la urbanidad, enfatizaba una sociabilidad de género centrada en el control del comportamiento, de las emociones y el cuerpo en los espacios relacionales. Así, ella aconsejaba:

"la educación de la mujer no sería acabada i hasta perdería su prestigio de las buenas maneras adquiridas por medio de la educación moral i de la instrucción, si desatendiese en ella esa parte tan necesaria, pero al parecer tan insignificante, que se llama *Urbanidad*. Los talentos i virtudes más apreciables envueltos en rudas maneras i encerrados, digámoslo así, en una corteza desagradable o extravagante a causa del poco aseo, desaliño en el vestido, grosería o vulgaridad en las palabras, embarazo en las acciones, glotonería i desatención en los modales, desprovistas, en fin, de todo lo que agrada a los demás, serían de ningún valor en sociedad"⁴⁷.

Para Eduvigis la naturaleza femenina no estaba definida por la sospecha, sino por la misión que estaba destinada a cumplir: "la mujer recibió cualidades físicas, intelectuales i morales que la hicieran amada i respetada del hombre, debía tener un fin a que dirigirse, una misión que cumplir, i la tuvo [] Esta era: hacer amar la virtud en sus propios atractivos"⁴⁸. En su propuesta, no solo reivindicó las cualidades intelectuales de las mujeres, entre las que incluyó un alma racional, talento, imaginación y voluntad, además de la gracia y sensibilidad propias de su sexo⁴⁹, sino que también abogó por la autonomía para que las mujeres

45 Minvielle, *El libro de las madres i de las preceptoras*, p. 200.

46 Casanova, *Educación de la mujer*, pp. II-III.

47 *Ibidem*, p. 56.

48 *Ibidem*, p. 4.

49 *Ibidem*, p. 3.

podrían “desplegar todo su valor, darse toda la importancia i hacer valer todos sus alcances”⁵⁰. Esta autonomía emergía de la autoridad, en la que la mujer, tanto en su rol de madre como de esposa, debía “ser la digna representante de la virtud”⁵¹. Desde esta perspectiva, Casanova demandaba para las mujeres “una educación completa, no desatendiendo la parte más insignificante de ella, porque un solo defecto suele oscurecer brillantes cualidades”⁵². Mientras se quejaba de que la falta de educación conllevaba a que no todas las mujeres llegaran a ser lo que deberían ser⁵³, Casanova trazó desde su experiencia ciertas posibilidades y limitaciones de esta educación, afirmando: “creo que la instrucción, exceptuando aquella parte que requiere la virilidad, fuerza i representación individual del otro sexo, debe ser igual, en cuanto las facultades lo permitan, para ambos”⁵⁴. Con ello, no solo reivindicaba el acceso femenino al conocimiento, sino que también evidenciaba los umbrales ideológicos que restringían dicha igualdad bajo supuestos naturalizados de diferencia sexual.

Un segundo aspecto de la *forma educativa virtuosa* propuesta por esta maestra dice relación con la educación doméstica y su consolidación como una ciencia económica. En su segundo libro, *Economía doméstica e higiene casera* publicado en 1876 con apoyo del gobierno, plasmó las visiones científicas positivistas que en la época permearon la vida doméstica femenina. Este texto, en sintonía con producciones similares de la época, reunió un conjunto de orientaciones para la gestión de la vida doméstica. Rafael Minvielle presentó este texto como una “obrita” que consideraba útil para inculcar en las jóvenes, especialmente en las menos favorecidas, el espíritu de economía y templanza necesario en las familias para prevenir sus vicios y, con ello, evitar la ruina que estos pueden causar⁵⁵. A diferencia de Minvielle, quien veía la economía doméstica como una herramienta para la regeneración de las mujeres de las clases populares, Casanova la proyectaba como la ciencia económica aplicada al interior del hogar. En este sentido, señalaba: “entremos nosotras en el hogar doméstico; hablemos con la mujer; aconsejémosla para que de consumo coopere al engrandecimiento de la patria a la vez que reporte beneficios i provecho en su favor i en el de su familia”⁵⁶. Ella utilizó la economía doméstica para redefinir el papel de la mujer al combinar el ideal de una mujer cristiana, caracterizada por un “inagotable raudal de ternura y solicitud”, con el de una administradora eficaz del hogar, entrenada para aplicar principios económicos a la vida diaria.

50 *Ibidem*, p. 7.

51 *Ibidem*, p. 5.

52 *Idem*.

53 *Ibidem*, p. 9.

54 *Ibidem*, p. 19.

55 Casanova, Eduvigis. *Elementos de economía doméstica e higiene casera*. Santiago, Imprenta de la Librería del Mercurio, 1876, p. VI.

56 *Ibidem*, p. XIV.

La ciencia doméstica, según Casanova, proporcionaba a las mujeres los conocimientos y habilidades necesarios para administrar el presupuesto familiar, la gestión del tiempo y los bienes, prácticas en las cuales se imbricaban los afectos⁵⁷. La adquisición de estas habilidades terminaría por convertir a las mujeres en autoridades clave en la gestión del hogar, al mismo tiempo que se reconocía este como el núcleo de la vida productiva eficiente de la sociedad. Su enfoque situaba la administración doméstica como una disciplina científica, conectando los principios productivistas con la vida familiar en un contexto de desarrollo urbano e industrial emergente. Desde esta orientación, sus postulados estaban dirigidos a las niñas que ingresaban a las escuelas superiores, quienes sorteaban los diversos obstáculos del modo educativo elitista segregador, que según la autora amenazaban constantemente a las estudiantes con las cuales se relacionaba como directora. Su objetivo era lograr que las mujeres optimizaran el funcionamiento del hogar y que esta función virtuosa fuera valorada como fundamental para la estabilidad y el progreso social.

La forma educativa liberal individualizada de Emilia Lisboa y Eurídice Pinochet Le Brun

La forma educativa liberal, sustentada en la ideología del progreso, comenzó a gestarse en la década de 1870 y se consolidó hacia 1890, manteniendo presencia durante las primeras décadas del siglo XX. En esta forma educativa podemos observar discusiones con diversos énfasis sobre ciencia y política expresadas en el caso de la educación de las mujeres, que van desde el acceso al conocimiento, el derecho a la educación en sus distintos niveles y el fin a la segregación de género, mientras que en la vida pública destacan su rol en la participación ciudadana. En ambos ámbitos, el rol femenino doméstico no es cuestionado. Este aspecto más bien sería usado como parte de un conjunto de *estrategias creativas*⁵⁸, es decir, es aceptada la posición subordinada en la vida doméstica sin modificarla, y es empleada para apoyar el reconocimiento de sus demandas en los ámbitos científicos y públicos. Estos últimos fueron vistos como espacios posibles de intervenir para transformar las relaciones de segregación y de desigualdad.

A diferencia de la forma educativa anterior, esta segunda forma, de carácter liberal estuvo protagonizada por una nueva generación de maestras que accedió por primera vez a una formación profesional sistemática, cursada tanto

57 Peluffo, *En clave emocional*, pp. 115-116.

58 Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México D.F., Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000. Michel de Certeau introduce la idea de creatividad, la que surge en situaciones complejas donde los sujetos desprovistos de privilegios emplean una serie de juegos de implicaciones y astucias minúsculas y cotidianas.

en las Escuelas Normales de Preceptoras como en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile⁵⁹. Este proceso de profesionalización marcó una diferencia sustantiva con las generaciones precedentes y otorgó a estas docentes un repertorio más amplio de saberes legítimos, reforzando sus horizontes de intervención intelectual y pedagógica en el país⁶⁰. Al mismo tiempo, abrió paso a nuevas demandas por mejorar la situación de la educación femenina: si bien se avanzó en el acceso a la formación profesional, persistieron obstáculos que limitaron la igualdad plena en el sistema educativo.

En ese escenario de tensiones y oportunidades se inscribe la labor de Emilia Lisboa, maestra normalista que formó parte del movimiento de maestras que, en la década de 1870, escribió ensayos de género como medio para defender la educación femenina⁶¹. Este movimiento no estuvo compuesto solo por maestras profesionalizadas, sino que articuló a distintas figuras vinculadas al mundo educativo, entre ellas Antonia Tarragó, directora de una escuela privada y una de las principales impulsoras y defensoras del decreto Amunátegui (1872-1877), que permitió el acceso de las mujeres a la universidad. De este modo, se hizo visible la convergencia entre la incipiente profesionalización docente y la acción de educadoras que, desde otros espacios, contribuyeron a ampliar los derechos educativos de las mujeres⁶². En este contexto, la escritura de ensayo de género, enlazada al trayecto de *la forma educativa liberal*, operó como un dispositivo político escritural para las maestras, que ejercieron en diferentes niveles y condiciones en el sistema educativo, así como de escritoras, editoras, periodistas y políticas. Este dispositivo formó parte de una estrategia específica para la divulgación que obró a través de la prensa: un espacio abierto a diversas modalidades escriturales (crónica, noticia, ensayo, poesía, folletín, reseñas, cartas, etc.) y de acceso a un mayor número de lectores y lectoras en comparación con el libro que se proyectó como un reducto masculino y elitista⁶³. Desde su posición como maestra normalista de región (Talca), Lisboa enfatizó en su ensayo el reconocimiento de las capacidades de

59 Serrano, Ponce de León y Rengifo. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*, pp. 257-258 y 348-357.

60 Rubio, Robles y Montero, "Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del proyecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912", pp. 86-107.

61 Rubio, Montero y Robles, "La igualdad, lo político y la educación: Ensayos de género de maestras del siglo XIX en Chile", pp. 82-83.

62 *Idem*.

63 La valorización del libro como bien político y sociocultural se entendió como una prerrogativa exclusivamente masculina y oligárquica, reflejando las relaciones de poder y saber que sustentaban la división entre las esferas pública y privada. "Para los hombres de la cultura letrada, el libro era la materialización de sus aspiraciones de posicionarse en la esfera pública, pues al tener acceso a él no solo lograban visibilidad y reconocimiento social, [] sino que también integraban un circuito exclusivo, de élite". Contreras, Joyce, "La resistencia al libro: Mujeres, escritura y exclusión en el siglo XIX en Chile". Acero, Nibaldo; Cáceres, Jorge y Herrera, Hugo (comp.). *Vestigio y especulación. Textos anunciados, inacabados y perdidos de la literatura chilena*. Santiago, Chancacazo, 2014, p. 130.

las mujeres para el estudio. Además, subrayó la necesidad de garantizar el acceso a la lectura y a una educación entendida como ilustración.

“Y a la mujer ¿le será solo permitido admirar este bello progreso de la ciencia? ¿Dios, acaso, la ha privado de la inteligencia? ¿O no necesita de ilustración para formar el corazón de la gran sociedad humana?

Estas interrogaciones se presentan a nuestra imaginación al observar el poco interés que generalmente se tiene por la ilustración de este ser, a quien Dios ha regalado una inteligencia en todo semejante a la del hombre”⁶⁴.

“La señorita ilustrada encuentra su recreo en la lectura no solo de la novela sino de libros científicos que la hacen conocer más y más el astro refulgente de la ciencia y admirar las maravillosas obras de la naturaleza”⁶⁵.

En su ensayo, Lisboa apoya la demanda por el acceso de las mujeres al conocimiento científico desde un marco moral y religioso propio de la época. Su argumento se fundamenta en los imaginarios polares femeninos: la mujer vanidosa (frívola, carente de moral y que genera desconfianza) y la mujer del recato (moralmente correcta, ilustrada, austera, buena madre y esposa), criticando a aquellas mujeres que buscan conocimiento fuera de los límites aprobados, asociándolas con la corrupción moral. Así, propone una modificación intelectual de la mujer, vinculada estrechamente a la moralidad y a una educación religiosa, con el fin de que cumpla su rol tradicional de madre y educadora de las futuras generaciones.

“Estas jóvenes solo alimentan su inteligencia con lecturas inconvenientes que, lejos de hacerlas adquirir útiles conocimientos, no hacen más que sembrar en su corazón el letal veneno de la corrupción.

A estas señoritas podríamos compararlas a un álbum, que se presenta fascinador ante nuestras miradas y cuyas doraduras nos deslumbran; mas, al abrirlo, solo encontramos.... ¡hojas de papel en blanco!

Pues entonces es imperiosa la necesidad de la modificación intelectual de la mujer, dándole un nuevo ser en el orden de los conocimientos, siempre que éstos estén basados en la sana moral y sólida educación religiosa. Estos medios de regeneración deben siempre marchar unidos, como la idea con las formas del pensamiento”⁶⁶.

64 Lisboa, Emilia. “Modificación intelectual de la mujer en el orden de los conocimientos”. *La Mujer*, N°7, Santiago, 30 de junio de 1877, p. 50.

65 *Ibidem*, p. 51.

66 *Idem*.

“Si la mujer es instruida a la vez que virtuosa, será la primera en depositar en el corazón de su tierno hijo ese suave y purísimo néctar de las divinas enseñanzas; y al mismo tiempo sabrá utilizar en lo que vale esa noble y delicada misión que el Todopoderoso le ha confiado”⁶⁷.

La defensa de la ilustración de la mujer, sin importar su estado, destacó de manera reiterada la centralidad de la felicidad del hogar como una responsabilidad esencialmente femenina. Esta fue la crítica principal de Lisboa: “Contenténtanse con hacerla adquirir una mezquina ilustración, como si de ella no dependiera en gran parte el porvenir de las naciones y la felicidad de las familias; pues, según es ésta, así es la cultura i sociabilidad de un pueblo; porque es ella -la mujer- quien forma la familia, y el corazón de los pueblos”⁶⁸. Esta defensa revela un tono analítico desde el ensayo de género y, a su vez, un ejercicio de autocomprensión donde las mujeres reflexionaron sobre sí mismas mientras proyectaron una representación formativa idealizada de lo que ellas esperaban que debían ser. Utilizaron una *estrategia creativa*, defendiendo el rol femenino en la vida doméstica (madre-esposa), pero proyectando esta posición como un bien social en el Estado nación.

Eurídice Pinochet Le Brun escribió “Breves consideraciones acerca de la mujer” en 1890, un ensayo de género en el que retoma la discusión sobre el ingreso de las mujeres a la universidad. En este texto, sitúa dicho hecho en una visión histórica vinculada a la ideología del progreso, destacando la igualdad de derechos de las mujeres respecto de los hombres. Pinochet Le Brun se posiciona desde una lectura liberal de la historia, cuestiona el control de las leyes dictadas por los hombres y los efectos que le quitan su autonomía vinculándolas exclusivamente al espacio doméstico denunciando una falsa dicotomía entre “la cultura intelectual y quehaceres materiales”⁶⁹. A continuación, recurre estratégicamente a *Cartas persas* de Montesquieu y elige un pasaje en el que el filósofo denuncia la dominación masculina como un orden arbitrario y no natural. De dicho texto ella extrae el siguiente fragmento, con el fin de reforzar su cuestionamiento a las visiones esencialistas sobre las mujeres:

“El imperio que nosotros ejercemos sobre ellas es una verdadera tiranía; ellas no nos lo han dejado ejercer sino porque están adornadas de mayor dulzura que nosotros, y, por consiguiente, de mayor humanidad y mayor razón. [...] Nosotros empleamos toda clase de medios para hacerles perder el valor y el estímulo;

67 *Idem*.

68 *Ibidem*, p. 50.

69 Pinochet Le Brun, Eurídice. “Breves consideraciones acerca de la mujer” *Revista Económica*, año 4, N°41. Valparaíso, 1 de septiembre de 1890, p. 330.

las fuerzas de ánimo serían iguales o superiores a veces a las nuestras, si su educación y la nuestra fuese igual”⁷⁰.

De este modo, Pinochet se apoya en la propia crítica de Montesquieu para evidenciar que la desigualdad entre hombres y mujeres no responde a la naturaleza, sino a las diferencias impuestas por la educación. A la vez, se aparta del discurso esencialista de Michelet, que vincula las emociones femeninas y los roles de cuidado con una naturaleza intrínsecamente femenina, al afirmar que: “El sentimiento es la facultad que han creído más desarrollada en la mujer. Pero es necesario no desconocer, por un espíritu de marcado egoísmo, que la mujer no sólo sabe sentir, sino que también es capaz de pensar. Si es instruida y buena, sabrá sembrar el bien por todas partes y hará penetrar en muchas inteligencias la viva luz del saber”⁷¹.

Por último, Lisboa adopta un enfoque positivista al abordar la noción de la felicidad colectiva en el Estado nación, destacando el rol crucial de la mujer y la necesidad de su educación, subrayando que: “La felicidad de los pueblos descansa en la cultura de sus habitantes. La mujer, como miembro de la sociedad, debe conocer las leyes por las cuales se rige la nación de que ella forma parte. Siendo conocedora de sus deberes, podrá con mayor facilidad repararlos y darles cumplimiento”⁷². Al mismo tiempo, introduce a las mujeres en el devenir del Estado nación, tejiendo una narrativa de cohesión social en torno al progreso histórico, enfatizando:

“Entonces, marchando el hombre y la mujer por las vías del progreso, habremos llegado a nivelar la sociedad, en la cual ha habido hasta aquí un desequilibrio económico y social; y tanto la última como el primero, contribuirán, cada uno por su parte, a mantener en la sociedad la necesaria armonía, el orden, la paz y la igualdad, factores indispensables del bienestar y de la felicidad de los pueblos”⁷³.

En suma, cabe enfatizar que la forma educativa liberal individualizada, desarrollada por las maestras Emilia Lisboa y Eurídice Pinochet Le Brun, defendió el acceso de las mujeres al conocimiento y su inclusión en la vida pública. En sus escritos, la educación femenina se concibió como un medio para fortalecer el bienestar social y político, sin alterar la estructura familiar, considerada como el pilar fundamental de la sociedad.

70 *Idem*.

71 *Ibidem*, p. 331.

72 *Idem*.

73 *Ibidem*, p. 332.

La forma educativa liberal igualitaria de María Espíndola de Muñoz

Al iniciar el siglo XX se produjeron dos cambios importantes: por una parte, la expansión de la inserción de las mujeres al mundo del trabajo dadas las demandas del capitalismo industrial y de nuestra economía exportadora y, por otra, diversos cambios culturales caracterizados por la expansión de las ideas democratizadoras en una sociedad de masas, la demanda de reconocimiento de derechos y la crítica al orden aristocrático y oligárquico de la política. Estos cambios abrieron fisuras en el modelo de educación elitista que había prevalecido, fundamentado en la figura de la mujer como compañera y relegada al ámbito doméstico. Así, emergió una nueva perspectiva educativa para las mujeres, orientada hacia el trabajo, que las maestras de la época impulsaron como parte de su lucha por la igualdad de oportunidades y aprendizajes entre hombres y mujeres.

El sistema educativo nacional había reaccionado a estas demandas creando más liceos femeninos sin amenazar la proyección de la familia nuclear basada en el matrimonio que había moldeado el discurso y la subjetividad de las mujeres, quienes se encontraban en una posición desigual respecto de los hombres (roles domésticos y acceso al conocimiento). Las mujeres habían sido integradas al relato histórico como *mujer compañera*, categoría que las reconocía únicamente en función de su rol en la familia burguesa -como esposas y madres-, enmascarando y esquivando su reconocimiento como ciudadanas. Mientras el hombre-ciudadano se consolidaba como modelo de individuo político moderno, ellas quedaban relegadas a una posición de subalternidad. Este modelo supuso una actualización del control de su autonomía jurídica y política y justificó una educación diferenciada, orientada a sostener el matrimonio y la familia nuclear⁷⁴.

En este contexto, la maestra María Espíndola de Muñoz, situada desde la educación de las mujeres en los liceos, publicó una serie de ensayos con que demandó la necesidad de igualar los aprendizajes entre hombres y mujeres en estos establecimientos, ampliar la formación de las mujeres más allá de los aprendizajes básicos tradicionalmente asignados. Su propuesta buscaba abrir la educación secundaria a una dimensión profesionalizante que habilitara a las alumnas para desenvolverse en el ámbito laboral. Así en su discurso en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 resaltó la necesidad de potenciar la educación intelectual y *práctica/técnica* de las mujeres integrando el modelo

74 Chakrabarty, Dipesh. "La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados 'indios'?" Dube, Saurabh (ed.). *Pasados poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 623-658.

hegemónico de la mujer compañera y las necesidades productivas de la época, enfatizando la independencia de las mujeres y su utilidad en la sociedad:

“Si la mujer produjera como el hombre trabajador y económico, más de lo que consume, habría abundancia en los hogares y tendría solución el gran problema de la economía social, que jamás podrá tenerlo mientras la mujer no tome la parte que le corresponde en la sociedad conyugal. Pero, cuánto costará abrir campo a la hermosa idea del trabajo; el único que, unido a la instrucción, podrá formar de la mujer un ser independiente, un individuo útil a sí mismo a la sociedad”⁷⁵.

La demanda de Espíndola que entrelaza la inserción laboral con la igualdad de aprendizajes en el sistema educativo mantuvo sin cuestionar el rol de las mujeres en el espacio doméstico. Este panorama refleja un escenario complejo donde se entrelazan relaciones de poder y resistencia en la configuración de la subjetividad y las estructuras sociales. Así, el modelo burgués y positivista de la mujer compañera chocaría con las demandas crecientes de inserción de las mujeres en el trabajo técnico evidenciadas en los proyectos educativos de fin de siglo. Adriana Puigross ha señalado que, pese a las intenciones hegemónicas, el sentido de la educación en los sistemas latinoamericanos no está predeterminado, siendo un campo de luchas y contradicciones donde la práctica educativa contribuye como un generador de múltiples significados⁷⁶. Basada en su experiencia educativa en los colegios secundarios de niñas, Espíndola incardina la complejidad ya señalada, que al incrementarse los cambios sociales proyectaran una contradicción progresiva durante todo el siglo XX.

En el mismo texto, enuncia la subordinación jurídica y política de las mujeres fortalecida por los Estados capitalistas de fines del siglo XIX, y cómo su inserción en el trabajo puede potenciar la emancipación política si se considera desde la visión específica de las propias mujeres.

“Aletta Jacobs, la primera joven holandesa que obtuvo el título de doctora, ha dicho: ‘En tanto la mujer se conserva dependiente bajo el punto de vista económico, todos los derechos civiles, políticos y sociales, serán nulos para ella’.

Por este principio se ve que la instrucción económica de la mujer será de trascendental consecuencia para su felicidad.

En conclusión, puedo decir:

75 Espíndola de Muñoz, María. “Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica” *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*. Tomo I. *Actas y trabajos*. Santiago, Imprenta Barcelona, 1903, p. 247.

76 Puigross, Adriana. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Colihue, 2016.

1° Que la mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida, y llenar debidamente los derechos que impone el hogar.

2° Necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente; para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida, y ser un factor principal de la riqueza pública y privada.

Empeñémonos, señores, en esta notable tarea, que traerá como resultado el bienestar político y social, un gran caudal de felicidad para nuestras hijas, las futuras esposas de mañana, y horas dulces y placenteras para los fundadores del hogar.

Unamos, señores, el trabajo material al despejo intelectual, sea en hombre o en mujer, y veremos quitados muchos escollos que hoy hacen zozobrar las más brillantes perspectivas de felicidad.

No olvidemos lo que ha dicho un escritor inglés: 'El trabajo y la ciencia serán los señores del mundo'""⁷⁷.

Los argumentos utilizados por esta maestra en el VII Congreso Científico-Chileno, celebrado en Valdivia a comienzo de 1903, enfatizan la necesidad de potenciar una "mujer civilizada" que para la época se insertaba masivamente al trabajo. Apoyándose en un análisis histórico de la educación femenina en Chile, el argumento se desplaza desde la necesidad de educar a las mujeres para fortalecer la patria y el Estado republicano propias del siglo XIX para introducir un razonamiento que vincula la razón cultural del capitalismo industrial (la civilización) con las referencias sociales y el aporte de las mujeres. Y, agrega a la razón moral individual vigente promovida por las elites masculinas la noción de independencia económica:

"Resumiendo estas consideraciones puedo decir:

1.° Que la educación que recibe la mujer actualmente en Chile es deficiente, porque no corresponde a los progresos de la Nación.

2.° Que se necesita la creación de más establecimientos de instrucción jeneral i secundaria, con programas reformados, según el carácter i las necesidades de la mujer chilena.

3.° Que la mujer necesita una educación de base científica para formación de su carácter individual e independencia económica""⁷⁸.

Al igual que las propuestas anteriores, la forma educativa liberal igualitaria se caracterizó por una complejidad interna, expresada desde un punto de vista situado. Esto es, se elaboró explorando las posibilidades que abría el espacio

77 Espíndola de Muñoz, "Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica", p. 248.

78 Espíndola de Muñoz, María. "La educación de la mujer en Chile (trabajo leído en el VI Congreso Científico) (Conclusión)". *La Enseñanza*, año 2, N°2. Concepción, marzo de 1903, p. 79.

de desarrollo profesional docente para pensar cómo educar a las niñas y las jóvenes en el contexto de expansión, e inicio de la crisis de legitimidad de la república masculina decimonónica (1870-1912). Espíndola, al igual que las otras maestras, recurrió a un repertorio de recursos teóricos y argumentos disponibles para educar a las mujeres, ampliando las definiciones originarias establecidas por las élites oligarcas masculinas en torno a sus acciones (la mujer madre y esposa republicana), la estructura sentimental (miedo al desborde emocional) y el régimen emocional (el recato y obediencia a la figura masculina), tanto en los espacios públicos como privados⁷⁹. De este modo, su propuesta tensionó los límites del discurso normativo, al mismo tiempo que puso en circulación nuevas formas de imaginar el lugar de las mujeres en la sociedad.

CONCLUSIONES

La república masculina del siglo XIX se cimentó en los principios de la diferencia sexual, instituyendo la subordinación de las mujeres como forma de relación social. El dispositivo de género articuló la separación entre lo privado y lo público, y se sirvió del sistema educativo nacional para reforzar la solidaridad orgánica del matrimonio mediante la figura de la mujer compañera, concebida para regular el comportamiento femenino con fines políticos y productivos. En este escenario, la educación de las mujeres -definida y controlada por varones- se orientó a disciplinamientos morales y conductuales destinados a asegurar la función regulatoria del orden social.

Frente a este orden escribieron las maestras Eduvigis Casanova, Emilia Lisboa, Eurídice Pinochet Le Brun y María Espíndola de Muñoz. Sus textos, leídos en conjunto, muestran un despliegue progresivo de ideas marcado por las condiciones político-sociales de cada época, por las generaciones a las que pertenecieron y por los marcos de pensamiento desde los que elaboraron sus propuestas. En ellas reconocemos una respuesta articulada dentro de ese marco, que derivó en la formulación de distintas formas educativas para las niñas, identificadas aquí como virtuosa, liberal individualizada y liberal igualitaria.

La forma educativa virtuosa, presente en los manuales burgueses para niñas, incorporó los saberes positivistas como *ciencia en el hogar*, buscando dar racionalidad moderna a las tareas domésticas. Aunque no rompía con el orden

79 Este régimen emocional del recato perdura hasta las primeras décadas del siglo XX, como se evidencia en los consejos publicados en la revista *Familia*, que instaban a seguir cumpliendo con el rol de mujer compañera. Véase: Doña Pabla. "Consejos a una Novia" *Familia*, N°1. Santiago, enero de 1910, p. 7.

conservador, introducía desde la experiencia sexuada una diferencia que abrió nuevas formas de concebir la educación femenina, revalorizando cierta autonomía de las mujeres en el ámbito privado. En la forma educativa liberal individualizada, las mujeres fueron reconocidas como un *sujeto histórico* en el relato del progreso social, defendiendo el derecho a la educación y al acceso al conocimiento científico. Y, en la forma liberal igualitaria, se incorporaron las demandas feministas de *independencia económica*, relacionadas con el acceso al trabajo e igualdad de aprendizajes para las mujeres en la educación secundaria. Si bien todas estas propuestas se inscriben en un horizonte positivista, la diferencia radica en el modo de integrar ese referente: en Eduvigis Casanova aparece como ciencia del hogar; en Lisboa y Pinochet, como una discusión disciplinar que hace de las mujeres sujetos históricos en la trama del progreso nacional; y en María Espíndola de Muñoz, como un marco histórico y socioeconómico desde el cual se justifican las demandas igualitarias. En conjunto, este tránsito revela un proceso de creciente complejidad en la argumentación de las maestras, que va desde la racionalización doméstica hasta una crítica feminista al orden social y educativo.

Estas tres formas educativas no debatieron las definiciones de la vida doméstica. En el caso de la forma virtuosa esta fue potenciada, en la forma liberal individualizada fue invisibilizada introduciendo solo una leve crítica a los estereotipos emocionales de las mujeres que se desenvolvían en estos espacios, y en la liberal igualitaria fue invisibilizada, llevándola a un punto de tensión significativa al potenciar la igualdad de aprendizajes y el ingreso de las mujeres al trabajo. Estas posiciones pueden entenderse desde el análisis de la incardinación de estas autoras, condicionada por los roles sociales de las maestras en la reproducción del contrato sexual en los espacios público y privado, y por la sujeción jurídica y política de las mujeres a los hombres. Asimismo, estas posiciones conformaron apropiaciones creativas destinadas a reducir las brechas de desigualdad de género presentes en discursos e imaginarios sociales hegemónicos que fueron pensados para consolidar la subordinación de las mujeres y que fueron resignificados por ellas para sus fines igualitarios y autonomistas⁸⁰. A su vez, la densidad de los argumentos que estas escrituras introdujeron en el campo educativo de los siglos XIX y XX dialoga con la categoría de *autora* trabajada desde el campo literario, y abre horizontes para nuevas investigaciones a partir de las estrategias que desafiaron las subordinaciones de género propias de la república masculina decimonónica.

80 Rubio, Robles y Montero. "Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del proyecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912"

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Casanova, Eduvigis. *Educación de la mujer*. Valparaíso, Imprenta de la Patria, 1871.

Casanova, Eduvigis. *Elementos de economía doméstica e higiene casera*. Santiago, Imprenta de la Librería del Mercurio, 1876.

Doña Pabla. "Consejos a una Novia". *Familia*, N°1. Santiago, enero de 1910, pp. 5-7.

Espíndola de Muñoz, María. "Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica". *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*. Tomo I. *Actas y trabajos*. Santiago, Imprenta Barcelona, 1903, pp. 246-248.

Espíndola de Muñoz, María. "La educación de la mujer en Chile (trabajo leído en el VI Congreso Científico) (Conclusión)". *La Enseñanza*, año 2, N°2. Concepción, marzo de 1903, pp. 72-79.

Lisboa, Emilia. "Modificación intelectual de la mujer en el orden de los conocimientos". *La Mujer*, N°7. Santiago, 30 de junio de 1877, pp. 50-51.

Minvielle, Rafael. *El libro de las madres i de las preceptoras, sobre educación práctica de las mujeres*. Santiago, Imprenta de los Tribunales, 1846.

Pinochet Le Brun, Eurídice. "Breves consideraciones acerca de la mujer". *Revista Económica*, año 4, N°41. Valparaíso, 1 septiembre de 1890, pp. 328-332.

Bibliografía

Arcos, Carol. "'Biopolítico de lo materno': Familia y feminismo tras la Guerra del Pacífico". Francesca Denegri (ed.). *Ni amar ni odiar con firmeza. Cultura y emociones en el Perú posbélico (1885-1925)*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, pp. 279-303.

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.

Brito, Alejandra. *De mujer independiente a madre, de peón a padre proveedor. La construcción de identidades de género en la Sociedad popular chilena 1880-1930*. Concepción, Ediciones Escaparaté, 2005.

Castillo, Alejandra. *La república masculina y la promesa igualitaria*. Viña del Mar, Ediciones Mimesis, 2021.

Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México D.F., Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

Chakrabarty, Dipesh. "La poscolonialidad y el artificio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados 'indios'?". Dube, Saurabh (ed.). *Pasados poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 623-658.

Contreras, Joyce. "La resistencia al libro: Mujeres, escritura y exclusión en el siglo XIX en Chile". Acero, Nibaldo, Cáceres, Jorge y Herrera, Hugo (comp.). *Vestigio y especulación. Textos anunciados, inacabados y perdidos de la literatura chilena*. Santiago, Chancacazo, 2014, pp. 99-138.

De la Taille, Alexandrine. *Educación a la francesa. Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*. Santiago, Ediciones UC, 2012.

Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogénicas*. México, D.F, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Egaña, María Loreto; Núñez, Iván y Salinas, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago, LOM Ediciones, PIIIE, 2003.

Federici, Silvia. *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2018.

Franco, Gloria, "El nacimiento de la domesticidad burguesa en el antiguo régimen: Notas para su estudio." *Revista de Historia Moderna*, N°30, 2012, pp. 17-31.

Gómez-Molina, Marcela. "La influencia de la crítica feminista al régimen patrimonial del matrimonio: un estudio de los contextos históricos de las reformas legales que llevaron a los regímenes patrimoniales actuales en Chile, Colombia y México." Tesis doctoral en Derecho, Universidad de Los Andes, Colombia. Bogotá, 2016.

Huidobro, María Gabriela. "¿Mujeres humanistas? Esfuerzos individuales, comunidades culturales y una histórica ausencia de los clásicos en la educación femenina en Chile." *Revista Historia del Orbis Terrarum*, N°28, 2022, pp. 39-71.

Hurtado, Edda. "Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile." *Acta Literaria*, N°44, 2012, pp. 121-134.

Illanes, María Angélica. *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago, LOM Ediciones, 2003.

Losiggio, Daniela. "Universal y afectiva: la esfera pública en el pensamiento político feminista." *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, Vol. 9, N°17, 2020, pp. 139-165.

Mainer, Juan. *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)*. Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024.

Manarelli, Mariemmma. *La domesticación de las mujeres. Patriarcado y género en la historia peruana*. Lima, La Siniestra Ensayos, 2018.

Mateos, Julio y Mainer, Juan. "Políticas educativas e historia de la educación: Una mirada genealógica, integradora y crítica." *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 16, N°20, 2018, pp. 41-67.

Peluffo, Ana, *En clave emocional. Cultura y afecto en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prometeo Libros, 2016.

Popkewitz, Thomas. "Estudios comparados y 'pensamiento' comparado inimaginable: la paradoja de la 'razón' y sus abyecciones." *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°22, 2012, pp. 17-39.

Pateman, Carole. *El contrato sexual*. Barcelona/Iztapalapa, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 1995.

Puigross, Adriana. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Colihue 2016.

Reyes, Leonora, Cabaluz-Ducasse, Fabián y Cornejo, Pablo. "La unificación educacional en el profesorado chileno: Gremio, sistema e idearios, 1923-1973" *Historia*, N°57, 2024, pp. 155-195.

Rojo, Grínor. *La cultura moderna de América Latina*. Vol. 1. *Primera modernidad (1870-1920)*. Santiago, LOM Ediciones, 2022.

Rubio, Graciela; Montero, Claudia y Robles, Andrea. "La igualdad, lo político y la educación: Ensayos de género de maestras del siglo XIX en Chile" *Estudios Filológicos*, N°71, 2023, pp. 77-97.

Rubio, Graciela; Robles, Andrea y Montero, Claudia. "Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del proyecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912" *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, N°26, 2025, pp. 86-107.

Scott, Joan. *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Serrano, Sol. "Presentación: una historia asombrosa" [Prólogo]. De la Taille, Alexandrine. *Educación a la francesa. Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena (1806-1880)*. Santiago, Ediciones UC, 2012, pp. 13-15.

Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Taurus, 2012.

Soaje de Elías, Raquel y Salas Fernández, Manuel. "Manuales y urbanidad: Antecedentes para su historia en Chile" *Káñina*, Vol. 43, N°3, 2019, pp. 133-168.

Stuven, Ana María. "Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia Católica en el siglo XIX chileno. La educación de la mujer" *Atenea*, N°522, 2020, pp. 135-151.

Toro, Pablo. "Dimensiones de la confección de una juventud virtuosa: manuales de urbanidad en Chile (c.1840-c.1900)" *Universum*, N°27, Vol. 1, 2012, pp. 191-205.

Recibido el 12 de junio de 2025

Aceptado el 19 de agosto de 2025

Nueva versión: 20 de septiembre de 2025