



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades

“Esencias en fuga: dime, mi bien, ¿quién me llorará, si me dan alas y echo a volar?”.
Juana Gremler: mujer, educadora, directora...no rectora. Santiago de Chile. (1894-1912).

Carola Sepúlveda Vásquez.

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina.

Profesoras guías: Kemy Oyarzún y Ana María Stiven

Profesora colaboradora: Oresta López.

Santiago, 2007.

*“¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe;
que lleve el nombre de maestra, que tú llevaste por la Tierra.*

*(...) Dame el ser más madre que las madres, para poder
amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes.*

*Dame que alcance a hacer de una de mis niñas
mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía,
para cuando mis labios no canten más”.*

Gabriela Mistral, *La Oración de la maestra*.

A todas las mujeres que en esta vida me han acompañado. Especialmente a mi madre, mis abuelas y a esa mujer nueva que es mi sobrina.

A mi familia toda. En especial a mis hermanos.

A mi Jorge amado.

A toda esa comunidad de mujeres del Liceo N°1 de Niñas de Santiago, herederas de esta historia.

En memoria de todas esas mujeres profesoras del siglo XIX.

AGRADECIMIENTOS.

Al iniciar la transición que significa terminar esta tesis, sin duda que la memoria me acerca a todas aquellas personas e instituciones que acompañaron el desarrollo de ésta.

Agradezco a mis profesores de la Universidad de Santiago de Chile su apoyo en el momento de postular al Programa de Magíster y emprender este “cambio de casa”. Gracias especialmente a Julio Pinto y a la muy querida profesora Sofía Correa, por sus siempre cariñosos consejos. Agradezco también a la profesora Celina Tuozzo por sus elogiantes comentarios a mi trabajo de pregrado y por haber sido sin duda una de las personas que más me motivó en esta idea.

A mis profesoras guías de la tesis de Magíster. A Kemy Oyarzún gracias por su apoyo y confianza; por sus comentarios durante el desarrollo de los cursos y en la escritura de la tesis.

A Ana María Stiven agradezco el entusiasmo y el interés por acompañar esta tesis, incluso desde otro espacio universitario. Gracias por sus valiosos comentarios que me sirvieron para precisar muchos aspectos.

Agradezco a la Universidad de Chile, especialmente a sus profesores (as) por los aportes recibidos. A la Señora Rosa Devés y a la Beca de estadia cortas de investigación, entregada a través de la Vicerrectoria de asuntos académicos del Departamento de Postgrado y Postítulo, que me permitió conocer el trabajo y producción académica de dos importantísimos centros de estudio en México, uno de ellos el COLSAN, de San Luis Potosí quienes desarrollan de manera muy potente el trabajo sobre educación, género y mujeres a través de su programa de Maestría en Historia y la Biblioteca “Rosario Castellanos” del PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Sin duda alguna que esta experiencia fue fundamental para mi y mi tesis, tanto en los conocimientos exquisitos que me permitió incorporar así como también en la energía que le heredó producto del contacto con toda esa gente encantadora que cree y trabaja en la construcción de un mundo más democrático en términos de género.

Gracias a todos esos (as) nuevos (as) amigos (as) mexicanos(as) que contribuyeron de distintas maneras en este proceso. A la gente de la UNAM, Gracias Marta Leñero por tu

invitación a compartir sus clases, a la Biblioteca “Rosario Castellanos “, especialmente al maestro Joel. A la gente del COLSAN: Hugo, Marce, Andrés, Juanita y a todos en general por su amable acogida. Muy especialmente a Norma, una gran amiga y compañera de temas, con la que espero seguir conversando de la vida y el género. A Maite de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En especial, agradecer a la maestra Oresta López por todo lo que ha significado, por ser una mujer admirable en términos académicos y personales y por haberle mostrado a esta humilde chilena toda la generosidad del pueblo mexicano. Gracias por sus lecturas, su confianza y sus cariñosos consejos. Mi más profunda gratitud para ella.

Gracias a la comunidad del liceo N° 1 de niñas de Santiago, especialmente a su bibliotecaria señora Gloria Contreras por su disposición y colaboración.

Gracias a Marcela y Vilma, secretarias del Centro por sus colaboraciones varias, siempre de manera muy amable.

Gracias a los que siempre han estado. Gracias a mis amigos (as): Sandra, Eugenia, Titi, Alvaro, Mauricio, Ivonne y Alejandra. A Paola y Eliana con quienes compartí mis primeras experiencias de investigación.

Gracias a mis compañeros (pocos) y a mis compañeras del Programa de Magíster por los buenos momentos compartidos; por enseñarme lo bueno de la diversidad. Especialmente a Carolina, por convertirse en una amiga. Por su compañía, por nuestras “comilonas ansiosas” y por acercarme a ese hombre hermoso.

Gracias a Jorge, ese hombre hermoso, por su cariño y amor. Por motivar la escritura de esta tesis y acompañar en muchos momentos el crecimiento de ésta. Por viajar todos esos kilómetros para nuestro viaje de re-encuentro y por abrazarme con su buen amor.

A mi familia toda, por esas dosis de energía que me han entregado. A “mi monona”, a Paulina, a mis abuelos (as), a mis tíos(as), primos(as).

Gracias a mi mamá por todo su cariño y por ese orgullo que se le nota cada vez que habla de mí. Espero sienta también que ese orgullo es recíproco.

A mi hermano Jona, por su comprensión y gratitud. Por acompañar mis buenos y malos días con su mirada de “niño aún”. Gracias por mostrarme lo dulce que puede ser una palabra y lo amigo que puede ser un hermano.

A mi hermano Marco, gracias por tu reconocimiento, por tu compañía y por la motivación que sobre todo al final de este trabajo me has entregado. Gracias por esa confianza que muestras en lo que hago y por ese apoyo que me dio tanta fuerza.

A todos mi más sincera gratitud y mi cariño. Muchas gracias por haberme acompañado en esta etapa.

Carola.

Índice	Págs.
Resumen	8
Introducción	9
I Parte: Marco teórico.	
1.1. Mujeres en la enseñanza: consideraciones metodológicas.....	12
II Parte: Contexto Histórico	
Capítulo 1: Educación secundaria femenina fiscal en Chile (1894-1912).	
1.1. Enseñanza secundaria femenina en Chile.....	19
1.2. Caracterización de la educación impartida por los primeros liceos femeninos fiscales, en términos de dependencia administrativa, planes y programas y disciplina.....	29
1.3. El concepto de lo femenino durante el siglo XIX, en los documentos del Ministerio de Instrucción Pública.....	35
1.4. El Estado chileno como protagonista: ¿modernizador, democrático y progresista?.....	37
Capítulo 2: Ser directora...no rectora.	
2. 1. Ser directora de un liceo femenino fiscal (1894-1912).....	39
2.2. Si es alemana...es buena.....	45
III Parte: Aproximaciones al estudio de las acciones de Juana Gremler (1894-1912).	
Capítulo 1: Juana Gremler: Mujer de viajes, de ideas y de palabras.	
1.1. Juana Gremler: una directora alemana para las niñas chilenas.....	52
1.2. Su misión por Europa.....	55
1.3. Sus demandas por mejoras salariales para profesoras de liceos femeninos fiscales en Chile.....	58
Capítulo 2: Juana Gremler y la educación femenina (1894-1912).	
2.1. Planes y programas de estudio.....	63
2.2. Mantención de las matrículas de las alumnas de los primeros liceos femeninos.....	69
2.3. Uniformes para niñas.....	74
2.4. “Niñas que crecen”: alumnas de liceos femeninos fiscales y primeras profesionales...	77
IV Parte: Reflexiones finales: “Juana Gremler: una esencia en fuga”	82
Bibliografía	86

RESUMEN.

En Santiago de Chile, en la última década del siglo XIX, Juana Gremler Lorentz, fue nombrada Directora del naciente “Instituto para Señoritas de Santiago”, nombre de origen del Liceo N° 1 de niñas de Santiago, "Javiera Carrera", cargo que desempeñó hasta el momento de su fallecimiento en 1919.

Este estudio se centra en el análisis de algunas de sus acciones desarrolladas durante la etapa inicial del ejercicio de su cargo; entre 1894 año de fundación del liceo y 1912 fecha en que se igualan oficialmente los programas de estudio para liceos femeninos y masculinos fiscales y que además se presenta al Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria un “Proyecto de Reglamento General para los Liceos de Niñas” por parte de la Señora Amalia Alvarez. Dicho proyecto pretendía que la directora de fuese la autoridad máxima dentro del establecimiento, restando con ello importancia a las juntas directivas e igualándola en sus funciones a los rectores de liceos de hombres.

Reconoceremos entonces a Juana Gremler como una de esas mujeres pioneras, que construyó su propia realidad y que intentó participar en un mundo que muchas veces no esperaba contar con ella. Así, ella como directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, fue capaz de apropiarse de anquilosados roles de género y de condiciones sociales favorables; en términos de clase, redes sociales, formación académica, prestigio adquirido por las primeras profesionales y nacionalidad para adaptarlos a sus intereses particulares con el objetivo de conseguir avances en materia de condiciones laborales para profesoras de liceos femeninos fiscales (en nombramientos y promociones, sueldos y aumento de atribuciones); y de educación femenina (en programas, matriculas y uniformes).

INTRODUCCIÓN.

La educación como campo de estudio en Chile aparece aún como un terreno sin explorar de manera acabada; quedan todavía tantos temas sin abordar, tantos sujetos sin reconocer y tantas experiencias sin teorizar. Considerando además que esta situación se agrava aún más si el interés por el tema se dirige desde o hacia lo *femenino*.

Educada en el estudio formal de la historia por un currículum y una historiografía marcada y herida por la ausencia y subordinación de las mujeres en la escena del acontecer humano es que cobraba sentido y urgencia poder adentrarse en esa enriquecedora tarea de investigar acerca de ellas. De esta manera, mi tesis de licenciatura analizaba la educación secundaria de carácter estatal, tanto femenina como masculina, impartida en Chile a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pudiendo reconocer que la educación que recibían ellas estaba definida por diferencias estructurales según género, constituyéndose ésta en un mecanismo de dominación social que perpetuaba el rol social tradicional asignado a la mujer.

Durante el desarrollo de esa investigación, muchas preguntas pasaron a integrar parte de la reflexión y del tema. Esto porque si bien es cierto, reconocíamos que durante la época de estudio se habían realizado una serie de reformas tendientes a ampliar la cobertura educacional de carácter estatal, cabe destacar que éstas se limitaban principalmente a la educación para *ellos*, en tanto *ellas* seguían recibiendo un tipo de educación desigual tanto en cobertura como en calidad. Nuestro trabajo además reconoció cómo los logros en educación femenina no respondían tanto a una iniciativa estatal como tradicionalmente se había interpretado, sino más bien eran el resultado de distintas acciones encabezadas por distintas educadoras (y educadores en algunos casos).

Al interior de esta “corriente femenina” de educadoras que emergía en busca de conseguir avances en materia de educación femenina, distinguíamos que una de esas *voces de sirena*, se escuchaba de manera diferente, en tanto, los mismos *marineros*, la habían dejado cantar desde un lugar privilegiado de la playa. Nos referimos a Juana Gremler, profesora alemana, quien fue nombrada en 1893, por el Ministro de Instrucción Pública, Sr. Máximo del Campo, como visitadora de Liceos subvencionados en Chile. Entre sus funciones estaba crear un proyecto de programa para un liceo fiscal de señoritas, plan que fue aprobado el 9

de marzo de 1894 y el día 31 del mismo mes, se procedió a nombrarla Directora del naciente “Instituto para Señoritas de Santiago”, nombre de origen del Liceo N° 1 de niñas de Santiago, "Javiera Carrera", cargo que desempeñó hasta el momento de su fallecimiento en 1919.

Con estos antecedentes, es que esta tesis de magíster pretende realizar un estudio de algunas de las acciones de Juana Gremler, como directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, la que creemos como agente social, fue capaz de apropiarse de anquilosados roles de género y de condiciones sociales favorables; en términos de clase, redes sociales, formación académica, prestigio adquirido por las primeras profesionales y nacionalidad para adaptarlos a sus intereses particulares con el objetivo de conseguir avances en materia de condiciones laborales para profesoras de liceos femeninos fiscales (en nombramientos y promociones, sueldos y aumento de atribuciones); y de educación femenina (en programas, matriculas y uniformes). Escogimos a esta mujer por considerarla representativa y pionera, siendo ella una de esas “mujeres que tienen, en cierto modo, que inventar el mundo, dar respuestas a situaciones inéditas, construirse *nuevos modelos sociales* de existencia”¹.

Para este estudio, establecimos una delimitación temporal, que se enmarca entre 1894 año de la fundación del primer liceo femenino fiscal de Santiago a cargo de Juana Gremler y 1912 fecha en que se igualan oficialmente los programas de estudio para liceos femeninos y masculinos fiscales y que además se presenta al Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria un “Proyecto de Reglamento General para los Liceos de Niñas” por parte de la Señora Amalia Alvarez. Dicho proyecto pretendía que la directora fuese la autoridad máxima dentro del establecimiento, restando con ello importancia a las juntas directivas e igualándola en sus funciones a los rectores de liceos de hombres. Analizamos también como escenario la ciudad de Santiago de Chile en tanto todas las disposiciones que eran aprobadas para colegios femeninos fiscales eran “ensayadas” e implementadas primero en los liceos de la capital.

Así, desde algunas de nuestras posiciones como: mujer, investigadora y profesora, pretendemos acercarnos al estudio de la educación femenina reconociendo a las mujeres

¹ García León, María Antonia, *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales*, Ediciones cátedra, Madrid, 2002, p. 98.

educadoras como sujetos históricos y como agentes sociales. Pretendemos desde nuestra *trinchera femenina*, y a través del estudio de algunas acciones de Juana Gremler como profesora representativa, hacer un poco de justicia con algunas de las mujeres profesoras que se inventaron a sí mismas y que trabajaron en la construcción de un mundo que muchas veces les impedía participar.

Intentaremos entonces a través de este estudio reconocer a Juana Gremler como una persona con distintas posiciones de sujeto, compleja, pensante, como alguien que vivió y participó en un período en la historia chilena cargado por el constante intento de modernización y civilización. Nuestra intención es verla como sujeto, no como víctima ni como ausente, como diría la maestra Oresta López, sino como alguien que a pesar de ser considerada como *esencia* logró en muchos aspectos de su vida *la fuga*.

I PARTE: MARCO TEÓRICO

1. MUJERES EN LA ENSEÑANZA: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

El análisis de la educación nos permite conocer lo que en cada sociedad y en cada época va a ser significativo y valorado; y como contraparte aquello que será lo devaluado, lo “otro”. A la vez, nos permite iluminar nuestro conocimiento acerca del espacio social, el que siguiendo a Bourdieu constituye esa parte invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de las personas que lo integran.²

Resulta necesario reconocer como muchas veces los estudios sobre historia de la educación no dan cuenta de la participación de mujeres, ya sea como maestras o alumnas. Al respecto señala Oresta López: “La historiografía de la educación nos muestra que los estudios generales sobre el magisterio, se han hecho en masculino, sin explicar con claridad cuál es el sitio de las mujeres, cómo ingresaron al magisterio, cómo permanecieron”³.

Nos parece interesante además el hecho de que “generalmente, los historiadores de la educación no se interesan gran cosa por detenerse a estudiar los documentos que hacen referencia a las enseñanzas domésticas impartidas en las escuelas para niñas de generación en generación y concentraban más su mirada en los aspectos políticos y los conflictos con el Estado”⁴. Esto porque “las investigaciones recientes han mostrado, no el que las mujeres fuesen inactivas o estuviesen ausentes en los acontecimientos históricos, sino que fueron sistemáticamente omitidas de los registros oficiales”⁵.

Siguiendo a Joan Scott, podemos señalar que esta situación se debería a que “la historia del desarrollo de la Sociedad humana ha sido narrada casi siempre por hombres, y la

² Bourdieu, Pierre, *El oficio del sociólogo (y otros)*, Siglo XXI, México, 1976.

³ López, Oresta, *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*, Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social, Consejo estatal para la cultura y las artes de Hidalgo, México, 2001, p. 22

⁴ Id, p. 23

⁵ Scott, Joan, “El problema de la invisibilidad”, en Jay Kleinberg (comp.). *Retrieving women's history*. Unesco/Berg. París, 1989, p.38.

identificación de los hombres con la “humanidad” ha dado por resultado, casi siempre, la desaparición de las mujeres de los registros del pasado”⁶

Este etnocentrismo se visualiza en las diferentes Ciencias Sociales y se ejemplifica particularmente en la historiografía en el hecho de que a las mujeres como una extensión de su posición subordinada se les ha negado el status de sujetos históricos, interpretando los derechos que han ganado, no como fruto de su acción, sino producto de una concesión hecha por hombres. Es así como “el discurso histórico que niega visibilidad a las mujeres perpetúa también su subordinación y su imagen de receptoras pasivas de la acción de los demás”⁷

El desafío es entonces complejo y pasa por una revisión integral de las disciplinas que por ejemplo para el caso de la historiografía, señala la necesidad de remitirse al “análisis de la historia misma, y al entendimiento de la relación de las historias oficiales con la política de cualquier época”.⁸ nos invita a revisar y reconstruir las formas en que se ha escrito, a vaciar y resignificar conceptos que hasta antes parecían *naturales*.

Por otra parte, nos llama la atención como a pesar de que el magisterio docente ha sido ampliamente integrado por mujeres, los estudios sobre participación femenina y gremio son tan escasos. Esto quizás se deba en parte al hecho de que los estudios sobre el trabajo la mayoría de las veces no han incluido a las mujeres. Así, “las mujeres han quedado al margen en la mayoría, si no en todas, las ramas del conocimiento mediante el simple proceso por el que los hombres nombran el mundo a medida que éste se descubre ante ellos. (...) Han dado por sentado que su experiencia es universal, que es representativa de la humanidad, y que constituye la base para la generalización de todos los seres humanos. Por tanto siempre que la experiencia de la mujer difiere de la del hombre, permanece “al margen”, pues cuando la experiencia no es compartida por los hombres ya no hay modo de introducirla como dato, y son ellos quienes escriben estos datos”⁹.

⁶ Id, p.39.

⁷ Id, p.50

⁸ Id, .p.39.

⁹ Acker, Sandra, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*, Narcea Ediciones, Madrid, 1994, p. 79.

Esta importante presencia numérica de mujeres en el magisterio pudo haber influido en la baja valoración social que tiene la profesión, lo que habría originado la llamada “*feminización del magisterio*”. La feminización es un proceso de identificación de cualquier situación con los rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres. Este proceso se da cuando hay mayor presencia de mujeres que de hombres en un ámbito determinado. Generalmente conlleva una interpretación devaluadora que tiene que ver con los estereotipos de género bajo una visión negativa hacia las mujeres”¹⁰.

Así, algunas de las características de la feminización de la enseñanza son: la descalificación de la ocupación docente, la existencia de condiciones de control social muy rígida en esta cuasi-profesión, su paulatina pérdida de movilidad social ascendente, la discriminación constante de salarios, la prolongación de la obligatoriedad de la escolaridad, producto de la alteraciones que la sociedad en su conjunto vivió en el pasaje del siglo XIX y ahora el siglo XX al XIX ¹¹

Nos preguntamos entonces: ¿Cómo podríamos contribuir a través de la utilización de un enfoque feminista a desarrollar un estudio sobre la historia de la educación? ¿Cómo podríamos contribuir desde nuestra posición a visibilizar a las mujeres en la enseñanza?

Siguiendo a Sandra Acker, en su libro *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo* (1994) quien se interroga acerca de la sociología, podemos pensar entonces en un cierto número de tareas. Entre estas se incluirían por ejemplo : cubrir las lagunas de nuestro conocimiento sobre la educación de las niñas y las mujeres, reelaborar y reinterpretar los datos y descubrimientos de estudios pasados que contienen alguna información sobre la mujer y las diferencias de sexo, preguntarnos acerca de la suposiciones comúnmente admitidas sobre las mujeres y su educación y que hasta ahora se han dado por hechos, descubrir exactamente por qué y cómo la escolarización moldea la vida de formas particulares.¹²

¹⁰ Parga Romero, Lucila, *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*, Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés, S. A de CV. México. Primera edición, 2004, p 41.

¹¹ Fainholc, (1997) en Parga Romero, Lucila, *Ibid*, p. 41.

¹² Acker, Sandra, *op.cit.* p. 56.

Creemos necesario además superar ciertos defectos metodológicos que han sido utilizados para los estudios de mujeres y enseñanza. Destacamos entre ellos: la aplicación de modelos o estereotipos de mujeres lo que las hace ser consideradas comúnmente como “víctimas” o “supermujeres” generando con su uso confusiones conceptuales, la poca consideración de las capacidades intelectuales del profesorado femenino, una persistente tendencia a ver a las mujeres exclusivamente en términos de su rol familiar y su situación marital, una visión reduccionista de los fenómenos y los sujetos históricos, la escasa consideración de los discursos de las propias mujeres, la no consideración de los “tiempos” e “hitos” significativos para ellas y la ya clásica distinción entre espacios público y privado que invisibilizaría también muchas de las prácticas de mujeres que tendrían lugar en la cotidianidad.

María Antonia García León en su estudio sobre élites profesionales femeninas, señala que se reconoce la “existencia en toda biografía notable de dos tipos de energía para mantener la ambición, la herencia como bagaje de recursos pasados y de presente y otra negativa. La herida o necesidad ontológica de afirmación, rabia y coraje para plasmar el yo, nadar a contracorriente, partiendo de unas mínimas condiciones socio-económicas”¹³.

Creemos entonces y siguiendo a esta autora que en Juana Gremler pudieron haber actuado estos dos tipos de energía: la herencia adquirida en su formación tanto profesional como personal así como también la herida por la diferente valoración que recibían las mujeres en la sociedad occidental de fines del siglo XIX, ejemplificada esta en las características de la educación del Chile de la época.

Así, postulamos que el ámbito institucional chileno, como un ambiente lleno de hombres, donde la mayoría actuaba inconscientemente movidos por un desinterés en las materias relacionadas con las mujeres y su educación, esta Directora habría desarrollado diversas estrategias de acción en el desarrollo de su cargo entre las que creemos se encontraban “jugar a favor con el prejuicio masculino, adaptarse en tal grado al modelo femenino, tan explícitamente y sin resquicios que no levante sospecha, para buscar otros caminos de libertad nunca dichos”¹⁴. Así, entre el cambio, la adaptación, la resistencia, la denuncia, la aparente sumisión, pudo haber establecido una favorable negociación entre sus saberes y su

¹³ Ibid, p. 10.

¹⁴ Ibid, p. 76.

condición de género para poder expresarse en materia de desigualdad para mujeres en la enseñanza.

Nos parece importante destacar además que si bien es cierto, la profesión docente durante la época era considerada como una ocupación *de y para* mujeres, existían diferencias entre lo que se esperaba debía cumplir una profesora en los distintos niveles escolares. Así, en los niveles escolares iniciales, cuando los alumnos (as) eran más pequeños (as), la labor docente se consideraba más bien de *guardadora* y protectora y no muy relacionada con la formación intelectual. Pero ¿qué pasaba cuando esa formación era de nivel secundario? Byrne (1978) en un estudio sobre educación y género señalaba que las chicas al entrar en la escuela secundaria “en teoría, empiezan en la misma autopista de alta velocidad o en la misma carretera comarcal lenta, que sus hermanos. Pero mientras que a los chicos les enseñamos las vías de acceso a las vías curriculares...dejamos a nuestras chicas en caminos de una sola dirección o, como mucho, de dos direcciones, con muy poco margen para las curvas, los accesos o los cruces de caminos”¹⁵.

Es importante preguntarse entonces ¿en qué medida las características de las mentalidades del profesorado podrían afectar al desempeño escolar de sus alumnos(as)? ¿En qué medida el profesorado puede posibilitar o dificultar prácticas que busquen la igualdad de género?

Siguiendo a Acker creemos que las explicaciones sobre la resistencia del profesorado hacia las iniciativas de igualdad pueden ser clasificadas en cuatro categorías: la naturaleza de la iniciativa, las características del profesorado, las ideas del profesorado, las condiciones de trabajo del profesorado¹⁶. Resulta entonces interesante analizar al profesorado en su condición de sujetos y revisar algunos temas como por ejemplo: el profesorado en el aula, el aislamiento y consultas con los colegas, las micropolíticas en la escuela y el rol cada vez más amplio del profesorado.

Considerando que “ las escuelas son mucho más que una colección de profesores y profesoras”¹⁷ debemos intentar reconocer como las instituciones, organizaciones, los individuos y los grupos compiten y manipulan los acontecimientos, usando cualquier

¹⁵ Acker, Sandra, op.cit, p. 120.

¹⁶ Ibid, p. 125.

¹⁷ Ibid, p. 133.

recurso de poder que posean para intentar maximizar sus propios intereses y satisfacciones¹⁸.

Podemos entender también que en cierto sentido, una carrera, entre las que se incluye la docente, es claramente una construcción individual, en la que los individuos tienen historias laborales, perspectivas sobre el pasado y sobre el futuro deseado, capacidad de elegir, “el profesorado llega a sus percepciones sobre las carreras a través de sus experiencias diarias en la familia, comunidades y lugares de trabajo, experiencias que reflejan la división de género que existe en la sociedad”¹⁹. Así, mientras un hombre se encamina a ser profesor “ella, también, intenta subir una escalera, pero se da cuenta de que carece de algunos peldaños y que tiene menos manos que la sujeten y le ayuden a subir”²⁰.

De esta manera pretendemos realizar un estudio utilizando la perspectiva de género, la que siguiendo a Marcela Lagarde, nos permite estudiar las posibilidades vitales de mujeres y hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ellos, sus conflictos institucionales y cotidianos ²¹.

Consideraremos a las profesoras, y a esta Directora en particular como un agente central en la educación, debido al protagonismo y autonomía que alcanzó en muchos planos de su trabajo y considerando que cualquier proyecto o tarea intelectual “posee un aspecto personal, aunque éste se encuentre escasamente integrado, y se produce en un contexto político y cultural, que en su totalidad influye en el propósito y en la meta de un proyecto”²².

Por otra parte, seguiremos también a Karen Offen²³ quien propone dos categorías conceptuales para el análisis del feminismo decimonónico, que son el individualista y el

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid, p. 142.

²⁰ Ibid, pp. 138.

²¹ Véase : Lagarde, Marcela, *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Horas y horas, Madrid, 1996.

²² Showstack Sazón, Anne “Los límites cambiantes de lo público y lo privado” en *Las mujeres y el Estado*, Vindicaciones feministas, publicaciones. Madrid. 1996. Primera edición, 1987. Traducción de Silvia Cuevas, p. 24.

²³ Karen Offen, “Definir el feminismo: una análisis histórico comparativo” *Historia social* n° 9 , España, Invierno 1991, p. 103-136 .

relacionista. Señala que el primero se desarrolla en los países protestante , bajo la unidad básica de los derechos individuales, y busca la igualdad entre el hombre y la mujer; mientras que el segundo se desarrolla más en los países de tradición católica que promueven una mejora en la posición de la mujer, pero en función de su “relación” de madre o esposa, es decir, parten de las diferencias sociales basándose en las funciones sexuales de los hombres y las mujeres”, consideraremos entonces que las acciones de Juana Gremler durante la época en estudio y en ejercicio de su cargo de primera Directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago corresponderían al segundo tipo , lo que como estrategia le permitiría ser aceptada en una sociedad todavía conservadora y muy apegada a los preceptos católicos.

Tenía entonces esta profesora alemana la posibilidad de ser escuchada.

II PARTE: CONTEXTO HISTÓRICO

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMENINA FISCAL EN CHILE (1894-1912).

1.1. ENSEÑANZA SECUNDARIA FEMENINA EN CHILE:

Durante todo el siglo XIX, las autoridades de nuestra naciente República, mostraron preocupación hacia la expansión de la enseñanza, principalmente masculina, ya que para la población femenina solamente existían, atendidas por el Estado, escuelas primarias y normales.

Si bien es cierto, reconocemos la existencia de estos establecimientos primarios y las Escuelas Normales, cabe destacar que la educación impartida no poseía las mismas características que las que se destinaban a la educación masculina. Tal diferencia quedó expresada en la Ley de Instrucción Primaria de 1860, en la cual, si bien se ordenaba la apertura de escuelas para niños y niñas por cada 2000 habitantes, establecía además diferencias en el currículo, puesto que se sustituían los ramos de dibujo y Constitución Política que debían enseñarse exclusivamente en los colegios de hombres, por economía doméstica y labores de aguja en los de mujeres.

La educación secundaria de carácter estatal existió para los hombres desde 1813 con el Instituto Nacional, uniéndose a partir de 1821 los liceos propiamente tales. Para las mujeres, en cambio, la enseñanza femenina de tipo fiscal no fue organizada sino hasta la década de 1890.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se muestran los liceos fiscales y patrocinados entre los años 1854 y 1861 en Chile.

Liceos Fiscales y Patrocinados por el Estado entre los años 1854 y 1861

Años	N.º de Colegios			N.º de alumnos		
	H.	M.	T.	H.	M.	T.
1854	17	3	20	2026	132	2158
1855	15	0	15	1980	0	1980
1856	15	0	15	1980	0	1980
1857	14	0	14	1882	0	1882
1858	16	0	16	2065	0	2065
1859	17	0	17	2140	0	2140
1860	18	1	19	2440	50	2490
1861	18	0	18	2567	0	2567

(Fuente: **Galdames, Luis, *La Universidad de Chile, Prensas de la Universidad, Santiago, 1934, p.66***)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, hacia 1861 existían en el país 18 liceos fiscales de hombres. En cambio para las mujeres, para el período de 1854 y 1861 se aprecia tan solo el patrocinio del Estado en algunos establecimientos, puesto que el gobierno no se haría cargo de la creación y dirección de liceos de niñas, como señalamos anteriormente sino hasta la década de 1890. Por otra parte, el patrocinio del Estado, no se mantiene constante a lo largo del período, ya que sólo se manifiesta en dos oportunidades, en 1854 donde se patrocinan tres establecimientos y en 1860 uno.

Hasta 1890, la educación secundaria de la mujer estuvo en manos de particulares y congregaciones religiosas. Ambas “tenían completa libertad para implementar sus planes de estudio, ya que a diferencia de sus pares masculinos ellas hasta finales de la década del 70 rendían exámenes que servían sólo para aprobar el año escolar, y que no eran conducentes para entrar a la universidad, por lo que no requerían de la validación estatal”²⁴.

Los establecimientos religiosos tenían absoluta libertad en los planes de estudio y en la organización de su calendario de actividades escolares. “La autoridad civil no tenía injerencia alguna en este tipo de decisiones, tanto era así que en una oportunidad el entonces Presidente Bulnes le solicitó a la madre Cleonisse, superiora de la Congregación Sagrado Corazón en Chile, que autorizase a las alumnas a salir del Colegio para las fiestas

²⁴ Zaldívar Larraín, María José, *Participación Femenina en Chile Durante la Segunda Mitad del Siglo XIX a través del Ejercicio de las Libertades de Imprenta, de Enseñanza y de Asociación*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica, Julio 2002, p. 35.

patrias, permiso que fue denegado por la madre superiora argumentando que no era conveniente para las alumnas”²⁵.

Tal como lo establece Amanda Labarca, entre 1840 y 1890 la enseñanza impartida por las congregaciones religiosas constituyó “el principal núcleo de enseñanza femenina. Su ideal docente y sus postulados religiosos armonizaban perfectamente con las exigencias de una sociedad católica que solicitaba de la mujer, antes que nada, virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales”²⁶.

Por otra parte, la enseñanza entregada por las congregaciones religiosas constituyó un factor importante a la estabilidad y continuidad de las prácticas pedagógicas, puesto que éstas se asentaron solidamente en la sociedad chilena y por lo tanto las instituciones por ellas fundadas se sobreponían “a los azares de las instituciones de iniciativa personal, que generalmente no duraron más que los años de vida de sus fundadoras (...)”²⁷. Por el contrario, la permanencia de los establecimientos fundados por iniciativas personales fue muy inestable, ejemplo de ello es el Colegio para señoritas fundado por Fanny Delauneaux en 1829, esposa de José Joaquín de Mora, de tendencia liberal, el cual debió cerrar sus puertas tras el triunfo pelucón en la batalla de Lircay. Este establecimiento funcionó durante dos años, pero tuvo el logro de haber sido el centro en donde se educaron muchas de las principales señoritas de la capital.

La enseñanza impartida por los colegios religiosos se centraba en la lectura, escritura, rezo y algunas labores de mano. Valentín Letelier, en un artículo publicado en 1887 sobre la Instrucción de la Mujer nos dice lo siguiente sobre éste tipo de educación: “se descuida por completo el desarrollo sistemático del físico, no se enseñan ni siquiera los rudimentos de la Ciencia i, lo que es peor, se descuida la educación moral por que se confunde i se la suple con las prácticas eternas del culto (...)”²⁸.

²⁵ Zaldivar Larraín, María José, op. cit., p. 95.

²⁶ Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, p. 130.

²⁷ Id.

²⁸ Letelier, Valentín, “La Instrucción de la Mujer” (artículo publicado en la Libertad Electoral de Agosto de 1887, con ocasión del proyecto de fundar un Liceo de Niñas en Santiago), en Letelier, Valentín, *Lucha por la Cultura*, Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1895, p. 270 y 271.

De 1841 data en Santiago el prospecto del primer establecimiento de las religiosas de los Sagrados Corazones. Este hace referencia a una serie de asignaturas “la mayoría de las cuales no se realizaron por falta de maestros y de alumnas interesadas. Incluyen, otrosí, la lengua francesa que ellas pusieron de moda entre las señoritas, que lo que otrora se juzgó pecado, pasa a considerarse desde entonces timbre de calidad. En la práctica el resto de su programa quedó reducido a poco más que una simple escuela primaria”²⁹.

Aquellas alumnas que no asistían a colegios congregacionales, tenían otra alternativa: los colegios particulares laicos. Su importancia se materializa en el hecho de que “los colegios mantenidos por las congregaciones educacionistas, no alcanzaban para absorber toda la demanda de educación femenina que había en nuestro país. Además por su estructura interna, en sus aulas se educaban o bien las niñas de clase acomodada, cuyas familias podían financiar la mensualidad o las niñas de extracto humilde que eran recibidas en las escuelas gratuitas que tenían habilitadas para tal efecto. Todo el segmento de la población que correspondía a las capas medias quedaba excluido. Los colegios particulares laicos durante la segunda mitad del siglo XIX absorvieron principalmente a este sector emergente de la sociedad”³⁰.

A continuación presentamos un cuadro en el que se muestra la cantidad de liceos particulares en Chile durante la época en estudio:

Liceos Particulares en Chile entre 1854 y 1861.

²⁹ Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, op. cit., p. 129-130.

³⁰ Id, p. 101 y 102.

Años	Liceos Particulares					
	N° de Colegios			N° de Alumnos		
	H.	M.	T.	H.	M.	T.
1854	10	15	25	782	969	1751
1855	17	24	41	1159	1619	2778
1856	16	23	39	1470	1777	3247
1857	17	25	42	1144	1144	2588
1858	20	24	44	1527	1843	2370
1859	20	24	44	1527	1843	2370
1860	23	46	69	1600	2256	3856
1861	25	38	63	1810	1994	3804

(Fuente: Galdames, Luis, *La Universidad de Chile*, Prensas de la Universidad, Santiago, 1934, p.66)

Hacia 1861, y tal como lo muestra el cuadro que aparece más arriba, existían en nuestro país 38 liceos particulares femeninos que representaba el 60,3% del universo de liceos particulares del país. Estos liceos absorbían un total de 1994 alumnas que correspondían al 52,4% de los alumnos que asistían a este tipo de establecimientos.

Se reconoce, entonces, una presencia mayor de mujeres en la educación particular, puesto que al analizar los datos entre 1854 y 1861 la cantidad de liceos particulares para mujeres supera a los de hombres. Esta situación se explicaría por el hecho de que los hombres, además de la educación particular tenían la alternativa de los liceos de carácter fiscal, opción que sólo se abriría a las mujeres en la década de 1890.

En el desarrollo de la educación de la mujer, reconocemos la importancia de los colegios Santa Teresa fundado en 1864 por Antonia Tarragó y el de doña Isabel Le Brun de Pinochet que data de 1872, en los cuales se mostraba una clara tendencia humanista en los estudios. En el año 1876, la señora Isabel Le Brun de Pinochet, elevó una nota al Consejo Universitario, pidiendo la validez de los exámenes de su establecimiento, comprometiéndose a presentar a sus alumnas ante las comisiones designadas por la Universidad. El 21 de Diciembre de ese año, se hace saber la respuesta favorable del Decano de la Facultad de Humanidades y el Consejo envía los datos al Gobierno para que se dicte un Decreto que autorice dichos exámenes.

Es así, como el Decreto del 6 de Febrero de 1877 abre a la mujer las puertas hacia la enseñanza superior, reservada hasta entonces sólo a los varones, poniendo a las niñas en una condición igual a la de ellos para optar a la Universidad:

“Considerando:

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

2° Que ellas pueden ejercer con ventaja algunas profesiones denominadas científicas; y

3° Que importa facilitar los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas,

Decreto:

Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tal que ellas se sometan para ello a las mismas pruebas a que están sujetos los hombres”³¹.

A partir de la promulgación de este Decreto, se implementa también una regulación de los planes de estudio de los liceos particulares femeninos que rendirían exámenes ante las comisiones universitarias, puesto que debían adoptar el plan imperante en los liceos masculinos. De esta manera, debían adoptar el Programa de 1875 que agrupaba los siguientes ramos³²:

³¹ González, Guillermo, *Memoria de la Educación Pública. 1810 – 1900*, Imprenta de Meza Hnos., Santiago, p. 128.

³² Zaldivar Larraín, María José, op. cit., p. 97.

- Religión: Historia Sagrada, Fundamentos de la Fe y Teodicea.
- Castellano: Gramática Castellana, Literatura y Caligrafía.
- Lenguas: Inglés y Latín.
- Historia: Historia Antigua y Griega, Historia Romana, Historia de América e Historia de Chile.
- Filosofía: Filosofía, Psicología y Moral e Historia de la Filosofía.
- Matemáticas: Aritmética, Geometría y Álgebra.
- Geografía: Geografía, Geografía Física y Cosmografía.
- Ciencias Naturales: Historia Natural, Química y Física.
- Artes: Dibujo.
- Labores Manuales: Teneduría de Libros.

Por otra parte, aquellos liceos femeninos que no rindieran exámenes universitarios, podían seguir empleando los planes que ellos mismos diseñasen.

Si bien el decreto Amunátegui significó un avance para la educación de la mujer, quedaba pendiente el hecho de que el Estado comenzara a hacerse cargo de la educación secundaria de la mujer a través de la creación de liceos sustentados por él. Esta situación no ocurrió con el ingreso de la mujer a la universidad, sino que tuvieron que pasar 14 años para que comenzara a funcionar el primer liceo fiscal femenino en nuestro país.

Con respecto a la importancia del Decreto Amunátegui, Amanda Labarca expresaba lo siguiente: “a su amparo se robustecieron algunos colegios de iniciativa particular –el de Santa Teresa y el Le Brun de Pinochet ya nombrados- de cuyas aulas egresaron las primeras profesionales femeninas: las doctoras Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, que obtuvieron su título de médicos en Enero de 1877, siendo las primeras en toda América Hispana”³³.

No podemos dejar de reconocer la importancia que tuvo el decreto en la creación de liceos subvencionados por el Estado, los cuales nacieron al alero de las Sociedades de Padres de Familia. De esta forma, surgieron estos liceos primeramente en Copiapó y Valparaíso, y más tarde, los liceos de La Serena y Concepción fueron fundados en 1883 y 1884

³³ Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, op.cit, p. 166.

respectivamente, también como consecuencia de iniciativas particulares. Las asignaturas impartidas en los liceos fundados por las Asociaciones de Padres de Familia, servían para la obtención del título de Bachiller de Humanidades, para lo cual adoptaron los programas oficiales de los liceos de hombres.

Hasta ese momento el Estado solamente intervenía como patrocinante de estos liceos, por medio de una subvención. Años más tarde vendría a fundarse el primer liceo fiscal de niñas, sobre la base del liceo de Valparaíso creado por la asociación de padres de familia y gracias a Carlos Waddington, quien donó al Estado en 1888 un terreno con la condición de que se construyera en el lugar un establecimiento para un liceo de niñas.

La Guerra del Pacífico postergó hasta casi fines del siglo XIX la fundación de los primeros liceos fiscales femeninos, los que como señalaba Emma Salas “contribuyeron, al igual que los varones, a la consolidación de la clase media chilena”³⁴.

La deficiencia existente en la organización de la educación secundaria de la mujer, siguiendo a Valentín Letelier³⁵, se debía a dos razones que pesaban en la sociedad del siglo XIX. La primera tenía un carácter netamente social, donde se reconoce que los hombres son los únicos capaces para cultivar su intelecto, por lo que las mujeres eran relegadas a un plano de inferioridad cultural. La segunda tiene un carácter político, puesto que cualquier intento del Estado por hacerse partícipe de la educación secundaria de la mujer era obstaculizado por aquellos sectores que temían una inminente laicización de la educación. Estos elementos estaban relacionados principalmente con la Iglesia, que veían en la mujer un importante foco de difusión de las doctrinas religiosas.

En abril de 1889, el Gobierno comisionó a María Franck de Mac-Dougall para que se dirigiese a Europa en busca del profesorado idóneo para llevar a cabo la empresa de organizar la educación secundaria femenina fiscal. Ella, estuvo de vuelta en 1891 con trece profesoras, de las cuales una era francesa, dos españolas y el resto alemanas. A finales de

³⁴ Salas Neumann, Emma, *Seis Ensayos sobre la Historia de la Educación en Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1997, p. 87.

³⁵ Letelier, Valentín, “La Instrucción de la Mujer” (artículo publicado en la Libertad Electoral de Agosto de 1887, con ocasión del proyecto de fundar un Liceo de Niñas en Santiago), en Letelier, Valentín, *Lucha por la Cultura*, Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1895, p. 270 y 271.

ese año, el Ministro de Instrucción Pública, Isidoro Errázuriz, firmaba el decreto en el que se daba vida al primer Liceo de Niñas del Estado bajo el nombre de Instituto Waddington, el que comenzó a funcionar al año siguiente. El nuevo establecimiento debía tener un internado para 150 alumnas y una sección hasta de 200 alumnas externas y medio pupilas.

La fundación del segundo Liceo demoró, seguramente por la revolución de 1891, éste fue el Liceo N° 1 de Niñas de Santiago, creado en 1894. Por otra parte, en 1904, el también Liceo de Copiapó se convertiría en fiscal debido al déficit presupuestario que afectaba a la Sociedad de Padres de Familia.

Los liceos femeninos se desarrollaron al margen de la Ley de Educación Secundaria y superior de 1879, lo que significaba que a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal distinto al de los varones, pues mientras éstos dependían del Consejo de Instrucción Pública radicado en la Universidad de Chile, los liceos femeninos dependían directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, teniendo como únicas intermediarias a las Visitadoras de Liceos, cargo creado por el Estado en 1904 en su afán de homogenizar los conocimientos impartidos en liceos particulares subvencionados, extendiéndose muy pronto su supervisión también a los liceos femeninos fiscales.

Si bien estos liceos perseguían una mejor educación de la mujer, ésta seguía teniendo como principal objetivo el convertirla en mejor madre y esposa. En un trabajo presentado por la educadora María Espíndola de Muñoz en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, se exponía lo siguiente: “...la mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida, i llenar debidamente los deberes que impone el hogar”³⁶.

A continuación se presenta una lista de los liceos femeninos fiscales creados entre 1891 y 1912:

- 1891 Liceo de Valparaíso N° 1 (comenzó a funcionar en 1892)
- 1894 Liceo de Santiago N° 1 (comenzó a funcionar en 1895)
- 1896 Liceo de Santiago N° 2
- 1899 Liceo de Santiago N° 3 (comenzó a funcionar en 1900)

³⁶ Espíndola de Muñoz, María, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual i a la vez Práctica”, en *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*, Tomo I, Imprenta Barcelona, Santiago, 1903, p. 247.

- 1900 Liceo de Iquique, Talca, Cauquenes y Chillán
- 1901 Liceo de Tacna
- 1902 Liceo de Santiago N° 4, San Felipe y Los Angeles
- 1903 Liceo de Angol, Valdivia, Quillota, Sección Femenina del Liceo de Aplicación.
- 1904 Liceos de Concepción, Talcahuano
- 1905 Liceos de Antofagasta, La Serena, San Fernando, Linares y Temuco.
- 1906 Liceo de Santiago N° 5, Rancagua, Curicó, Constitución, Victoria, Traiguén y Punta Arenas.
- 1910 Liceo de San Bernardo, Puerto Montt y Osorno
- 1911 Liceo de Viña del Mar
- 1912 Liceo de Valparaíso N° 2, Los Andes, Tomé y Lebu

Cuando comienza la fundación de liceos no existía el personal suficiente para estos establecimientos, debido a que el Instituto Pedagógico estaba recién creado y se consideraba que las maestras egresadas de la Escuela Normal de Preceptoras no tenían la preparación adecuada para impartir clases en los nuevos liceos. Debido a estos motivos, prestaron sus servicios una gran cantidad de profesoras extranjeras, principalmente alemanas, entre las que destacamos a Juana Gremler.

1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN IMPARTIDA POR LOS PRIMEROS LICEOS FEMENINOS FISCALES, EN TÉRMINOS DE DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, PLANES Y PROGRAMAS Y DISCIPLINA.

En términos generales, la educación destinada a la mujer en Chile durante el siglo XIX, no tenía como finalidad el desarrollo del intelecto ¿Si la vida de la mujer se desarrollaría dentro del ámbito familiar para qué estimular el desarrollo de sus facultades intelectuales? Así, se consideraba que “la verdadera educación de la mujer consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de los buenos modales, frente a la instrucción que era la que la corrompía”³⁷. Si su espacio era el doméstico, debía recibir un tipo de educación que la domesticara, en el amplio sentido de la palabra. Como señala Graciela Hierro, en su estudio sobre educación de mujeres en México: "Educación viene a ser, en muchos casos una instancia más de domesticación que sigue inscribiendo a las mujeres en México al sitio que el poder masculino ha elegido para ellas: el reino de lo doméstico (de ‘domus’ casa)”³⁸.

Es bajo este ideario que se va a desarrollar también la educación femenina secundaria fiscal en el Chile de la época, teniendo como objetivo “la internalización del rol femenino,” de esta manera tanto en su hogar como en la escuela, a la joven “se le traspasaba un canon conductual que debería adoptar y despejar en todas las manifestaciones de la vida, y que regulaba todas sus facetas”³⁹. Así, la educación con diferencias estructurales según género es un mecanismo de dominación social y en sus inicios, la educación secundaria femenina fiscal en Chile buscó reforzar el rol social tradicional asignado a la mujer, construido sobre el ideal femenino de la época.

³⁷ Ballarín, Pilar, “La construcción de un modelo de “Utilidad Doméstica” en Duby, George y Perrot, Michelle (ed.), *Historia de las Mujeres en Occidente*, Trad. Esp., Taurus Ediciones, 1993, Tomo 8, p.296.

³⁸ Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados, México, 1990, 2a. edición, p. 14.

³⁹ Artaza Pablo y Brenning, Paula, *Mujer y Relaciones de Pareja. Chile en el siglo XIX*, Publicación de la Fundación Friedrich Naumann, Serie Contribuciones, Santiago, 1994, p.18.

Esta diferenciación estructural se reconoce en la educación secundaria femenina fiscal con respecto a la masculina, en diferentes: dependencias administrativas, currículum y tipos de disciplinamiento.

En cuanto a la dependencia administrativa, como señalamos anteriormente, los primeros liceos femeninos fiscales se desarrollaron al margen de la ley de educación Secundaria y superior de 1879, lo que significaba que a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal distinto al de los varones.

Esta diferencia en la dependencia administrativa, era una clara evidencia de lo que se esperaba de la educación secundaria masculina, es decir, entregar los fundamentos necesarios para la prosecución de estudios universitarios por parte de los jóvenes. De la misma manera, se entendía que si los liceos femeninos fiscales no tenían vínculo con la Universidad era una expresión de que lo que se esperaba de este tipo de educación no era prepararlas para cursar estudios superiores. Con ello se reforzaba aún más la idea de que el espacio de la mujer era el ámbito privado del hogar y la familia. Esta situación se mantendría sin variaciones hasta 1923, fecha a partir de la cual el Consejo comenzó a supervigilar la educación de la mujer.

Tal como lo expresa el Ministro de Instrucción Pública en su *Memoria de 1907* se trataba de establecimientos “destinados de un modo especial a la enseñanza de la mujer i que no se han considerado como establecimientos de Instrucción Secundaria; porque, en cuanto a su organización, planes de estudio i gobierno, carecen de conexión con la *superintendencia* ... esto es, con la autoridad universitaria; i por su objeto específico no es el de dar la enseñanza humanitaria que conduce al bachillerato i habilita para el estudio de las profesiones liberales, sino el de proporcionar a la mujer la educación propia de su sexo, que la prepare para su actuación posterior en el hogar i en la sociedad”⁴⁰.

Por otro lado, como parte del control social que se ejercía sobre la mujer existían las llamadas Juntas de Vigilancia, al interior de los liceos de niñas, integradas por los padres y apoderados de las alumnas (sólo hombres), quienes se encargaban de regular todo lo relativo al colegio, limitando en términos reales la acción de la Directora ⁴¹. En los liceos

⁴⁰ Ministerio de Instrucción Pública, *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública Presenta al Congreso Nacional en 1907*, Imprenta i Encuadernación Universitaria, Santiago, 1907, p. 113 y 114.

⁴¹ Este hecho es interesante de analizar siguiendo la idea foucaultiana, en relación al momento en que los padres se convierten en garantes de los cuerpos de sus hijas. Véase: Foucault, Michel, *Historia de la*

masculinos en cambio, no se presentó esta figura. Su inexistencia es una prueba de que en ellos, el control social de la formación que recibían era mucho menor, en tanto se confiaba en las acciones y el criterio que tenía el *Señor Rector*⁴².

Así lo expresa Amanda Labarca quien señalaba que las Juntas de Vigilancia, “tuvieron entre otras finalidades...la de servir de intermediarias entre la Sociedad y el colegio y ser prenda de corrección de los procedimientos de éste ante aquella”⁴³.

La misma autora señala además que las Juntas de Vigilancia de los Liceos de Santiago N° 1 y N° 2 tenían entre otras facultades “la de ser celosa cancerbera de sus aulas, admitiendo a ellas sólo a las hijas de abolengo”⁴⁴. Lo que se ejemplifica en un artículo publicado por el Diario “El Ilustrado” el 13 de Marzo de 1910, donde se atribuía a las Juntas de Vigilancia la separación de los cinco liceos de niñas existentes en la capital en dos grupos, para lo cual se tomaba en cuenta la calidad social de las alumnas. Con respecto a los Liceos 1 y 2 establecía: “lo primero que se toma en cuenta para la admisión de las educandas es su posición en el mundo y á esta condición se subordina lo demás: planes de estudio, distribución del tiempo, profesorado, etc.(...)De modo que en los dos liceos que mencionamos, aquello de “no dar exámenes válidos universitarios” es condición que se desprende de la posición social que se exige á las educandas.”⁴⁵

De la misma forma, Juana Gremler, directora del Liceo N°1 de niñas de Santiago, se refiere al objetivo de la creación de esta Junta, destacando el rol tutelar y protector que se suponía asumirían los padres en el plantel que dirigía: “a fin de acreditar el nuevo plantel i vigilarlo estrictamente (por lo que) el mismo Señor Ministro nombró un Consejo de Caballeros de los mas honorables que debían prestigiar el Liceo i velar por él”⁴⁶

sexualidad, Traducción de Ulises Guinazú, Siglo XXI Editores, Madrid, 1993.

⁴² Cavieres, Pérez y Sepúlveda, *Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reforzamiento del rol tradicional de la mujer. (1894 – 1912)*, Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación, Mención en Historia y Geografía, y al Título de Profesor de Estado. USACH. 2004.

⁴³ Labarca, Amanda, op.cit, p.195.

⁴⁴ Ibid, p. 202.

⁴⁵ Diario El Ilustrado, 13 de Marzo de 1910.

⁴⁶ Gremler, Juana, *Informe al Ministro acerca de la visita a un local ubicado en la calle de la Merced*, en A.M.E, Vol. 1089, Santiago, 1895.p.8.

En otro plano, la diferencia curricular entre liceos masculinos y femeninos se expresaba, en primer lugar en la cantidad de horas destinadas para cada asignatura, particularmente en lo que se refiere a los ramos científicos, relacionados con las matemáticas y las ciencias naturales; pues éstos tenían en la educación para los hombres, una extensión tal que constituían prácticamente el doble de la cantidad de horas que se destinaban para su estudio en los liceos de niñas. Así por ejemplo, según el plan para los liceos de hombres, aprobado en 1901 y que fue utilizado hasta 1912, las horas de matemáticas para las humanidades eran 28⁴⁷ mientras que en los liceos de niñas, según el plan de 1907, éstas sólo alcanzaban a 15⁴⁸. En segundo lugar, en los liceos femeninos fiscales, se introducen ramos que se consideraban indispensables para la educación de la mujer, como por ejemplo: economía doméstica, costura y labores de mano, los que evidentemente no eran impartidos en los liceos masculinos, para los que se reservaba educación cívica, asignatura no impartida para las niñas.

En el ámbito disciplinario, los primeros liceos femeninos fiscales, orientaban su acción disciplinaria con el fin de desarrollar en sus alumnas el modelo femenino de la época, el que incluía aspectos de orden físico, moral y social y que pretendían delinear en ellas las pautas de conducta deseables para su género. Esto, argumentado en la idea de que “la mujer no se pertenece a sí misma, sus actos –buenos y malos– repercuten sobre todos los demás miembros de la familia, de allí la importancia de su sujeción a las normas. Es educada para el amor, debe saber de antemano que es elegida, que nunca elige”⁴⁹.

En el proceso de instalación del modelo *femenino* sobre las alumnas, trabajarán los distintos agentes involucrados en el proceso *educativo-moralizador*, valiéndose de múltiples recursos como por ejemplo: el uniforme, los Reglamentos, los premios y los castigos. Esto, entendiendo que las relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las relaciones familiares, sexuales, productivas; íntimamente enlazadas y desempeñando un papel que actúa a la vez como condicionante y condicionado, constituyendo así los

⁴⁷ Decreto N° 5.121 , de 26 de Noviembre de 1901, citado en *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en 1907*, Imprenta i encuadernación Universitaria, Santiago, 1907, p.123.

⁴⁸ Vargas , Moisés, *Bosquejo de la Instrucción Pública. Obra dedicada a los Sres. Delegados y adherentes al IV Congreso Científico(1° Pan-Americano)*, 25 de Diciembre de 1908- 5 de Enero de 1909, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago, p.169.

⁴⁹ Hierro, Graciela. op.cit., p.30.

“mecanismos infinitesimales” sobre los que se articulan y establecen las relaciones de poder, observando además como se insertan en otros más generales y que actúan como mecanismos de dominación global⁵⁰.

En cuanto al uniforme, aspecto que detallaremos más adelante, podemos señalar que durante la época para el caso de las mujeres se da toda una discusión en relación a su uso mientras que para el caso de los varones no existe registro escrito que hayamos encontrado de ninguna.

Sobre los Reglamentos que regulaban a los liceos masculinos y femeninos, las diferencias radicaban en que en el caso de los primeros, además de reglamentar todo aquello que decía relación con la enseñanza y funcionamiento del liceo, estipulaba también aquellas acciones que serían premiadas y cuales serían consideradas como “*delitos*”⁵¹. Para el caso de los liceos femeninos, en cambio, esto no se especificaba en dicho documento. Este hecho, nos hace suponer, que aquellas acciones de las alumnas que pudiesen ser consideradas como transgresoras de las normas, así como también los premios que se les entregaban en caso de destacarse en algún aspecto, dependían de lo que dispusiera cada docente, en su papel de juez que representaba a la sociedad. Se justificaba esta intervención debido al alto componente de *moralidad* que encerraban esas situaciones, lo que las volvía muy *delicadas* como para generalizar.

De esta manera, resulta significativo analizar las diferencias que se presentaban a la hora de premiar a las alumnas y alumnos de los primeros liceos fiscales. Al respecto, las ceremonias de premiación de los liceos femeninos eran de un carácter más modesto, a la vez que más íntimo, en tanto tenía como escenario el mismo liceo y como asistentes al personal de la institución y a las familias de las alumnas. Así:”esta mención honrosa, hecha ante la sociedad a que pertenecen, constituye el único premio de las alumnas, a fin de acostumbrarlas a encontrar en el criterio de su propia conciencia i en la satisfacción de sus

⁵⁰ Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1993.

⁵¹ En relación a este tema llama la atención las transformaciones que sufren los conceptos con que se denominan las transgresiones a las normas que cometen los alumnos. Así, mientras en el Reglamento de Cauquenes de 1870 son denominadas como *delitos*, en el Reglamento de 1911 para Establecimientos de Instrucción Secundaria, se les denominaba como *faltas*.

padres i maestras la recompensa de sus esfuerzos i buena voluntad, que en 1er. lugar redundan en su propio beneficio”⁵².

Por otro lado, la premiación de los alumnos de los liceos de hombres, era de carácter público, asistían a ella el personal del establecimiento, así como también las autoridades políticas a nivel regional, llegando incluso, en algunos casos a contar con la presencia del Presidente de la República, “la entrega de diplomas, que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien. La función técnica evidente, demasiado evidente, de formación, de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmascara una función social, a saber, la consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir”⁵³.

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

⁵² *Prospecto del Liceo de Niñas N° 2 de Santiago*, Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1900.

⁵³ Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1era edición, 1999. Buenos Aires. , p.113.

1.3. EL CONCEPTO DE LO FEMENINO EN LOS DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Como señalamos anteriormente, las diferencias de género al interior de la educación se expresan en aspectos formales como la dependencia administrativa, el currículum y algunas medidas disciplinarias, no obstante, esta diferenciación se va a manifestar además en algunos conceptos e ideas.

Si analizamos por ejemplo los conceptos, encontramos también algunas diferencias, permitiéndonos comprobar que el género es además una estructura de prestigio, en las que una serie de rasgos de estas ideologías se encuentran muy difundidos, “los conceptos empleados para distinguir a los hombres de las mujeres de acuerdo con su valor social suelen ser idénticos a los conceptos que se usan para distinguir otros tipos sociales valorados desigualmente, y a los conceptos empleados para establecer categorías jerárquicas entre los individuos del mismo género. En realidad, todo esto conceptos denotan simplemente ejes comunes de valoración social- los egoístas versus lo altruistas, los disciplinados versus los descontrolados, los fuertes versus los débiles”⁵⁴.

Ejemplo de esta situación es que en todos los documentos y escritos de la época, encontramos el uso del adjetivo *femenina* para referirse a todo aquello que tenga relación con la educación *de mujeres*, patentando así, la clara intencionalidad de entregar un tipo de educación que refuerce la orientación e identidad de género; es un tipo de educación *marcada*. Por otro lado, al referirse a la educación impartida por los liceos masculinos, sólo se hablaba de *educación*, sin adjetivos. Esto porque tradicionalmente el género masculino se ha presentado como el universal, el originario, por lo que no necesita ser marcado, no es lo *otro*. Es significativo reflexionar en torno a este tema, apreciando por ejemplo “que en la generalidad de los casos, el género parece remitirse a lo femenino, a las mujeres. De esta forma, la educación de los hombres ni siquiera se le caracteriza como una enseñanza masculina, es educación a secas”⁵⁵.

⁵⁴ Ortner, Sherry y Whitehead, “Indagaciones acerca de lo significados sexuales” en Lamas, Marta (comp), *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México, 1996, p.91.

⁵⁵ Godoy, Lorena, *Armas ansiosas de Triunfo .Dedal, Agujas, tijeras...: La educación Profesional Femenina en Chile, 1888-1912*, Tesis para optar al Grado de licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1995, p.191.

También en este plano, encontramos una diferencia en la designación oficial de los liceos estatales. Mientras los liceos que imparten educación para el género masculino, son denominados como liceos *para hombres*, los liceos destinados a educar mujeres, se denominan liceos *para niñas*. Estas conceptualizaciones suponen una diferencia en la valoración, ya que, al designar a la mujer como “*niña*” y a los jóvenes como “*hombres*”, se manifiesta una clara imagen de inferioridad de las muchachas con respecto a sus pares masculinos, concebida principalmente en términos de capacidades intelectuales y morales. Podemos señalar entonces que los conceptos son significativos en la medida en que se convierten en parte fundadora de los discursos, siguiendo una idea foucaultiana, es decir, el lenguaje de las disciplinas que definen qué es un ser humano. Se trata en definitiva, de los lenguajes del poder, los cuales no son descriptivos, sino normativos, puesto que definen y disponen. Tienen la capacidad de excluir al individuo de la sociedad y de determinar las condiciones de su admisión en ella⁵⁶.

Así, los conceptos también posibilitarían las construcciones de lo *femenino*.

1.4. EL ESTADO CHILENO COMO PROTAGONISTA: ¿MODERNIZADOR, DEMOCRÁTICO Y PROGRESISTA?

En un Chile que continuaba siendo eminentemente rural, pero que poco a poco avanzaba hacia una vida urbana, concentrada en Santiago, encontramos un reducido número de familias influyentes que acaparaba el poder político, económico, social y cultural de la época, los que según Manuel Vicuña, a través de “los lazos de parentesco entre las casas patricias homologaron a la élite nacional con una gran familia cuyas tupidas ramificaciones

⁵⁶ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, op.cit.

cubrían la mayoría de las posiciones de poder y privilegio en la sociedad⁵⁷. Así, entenderemos a la élite, como “un grupo esencialmente conservador, abierto a un cambio que se percibía como inevitable, y al cual había que conducir a fin de no alterar el rumbo trazado y la estructura de poder consolidada por la misma élite”⁵⁸.

Era esta élite, un grupo que avanzaba por el camino a ser “modernos”, donde siguiendo a Berman, nos encontramos “en un entorno que promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos”⁵⁹.

En este mismo sentido, entenderemos a las clases como procesos en construcción, caracterizados por su constante acomodo; como espacios que se completan y vacían con frecuencia ; si reconocemos además que, “gracias a la continua cooptación de extranjeros o chilenos dotados de talento, influencia y/ o recursos económicos, la élite asentada en Santiago hizo de su hegemonía un fenómeno histórico de largo aliento”⁶⁰ es que identificaremos los caminos a través de los cuales estas mujeres y estos hombres transitarán hacia nuevas vías, hacia nuevos escenarios, hacia nuevas formas de actuar sus papeles en la obra. Estas nuevas formas de relacionarse; santificadas y bendecidas por formas pasadas y energizadas por las que se aprestan a venir, encapsulan un ambiente favorable para la aparición de tensiones, de diferencias, de sujetos y de historias; se nos presentan llenas de matices, llenas de color y sobretodo llenas de voces.

Será así que esta élite traza los diseños a través de los cuales pretenda normalizar el cuerpo social de nuestro país, haciéndolo cada vez más “moderno”. En este intento de modernización es que reconocemos que la *democratización* no era uno de los elementos que servían de soporte para el impulso progresista, sino que más bien, éste se fundaba en la exclusión, basadas en las diferencia en términos de género, clase y etnia.

⁵⁷ Vicuña, Manuel, *La Belle époque chilena .Alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*, Editorial Sudamericana Chilena, Santiago, 2001 p. 23

⁵⁸ Stiven, Ana María, *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2000, p.20

⁵⁹ Berman, Marshall, “Introducción. La modernidad: ayer, hoy y mañana” en *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Buenos Aires, siglo XXI, 1989.p.1.

⁶⁰ Vicuña, op. cit, p. 24

En el caso de la participación estatal en materia de educación femenina, se reconocen los intentos por mantener una *diferenciación* social, basada en los términos descritos, reproduciendo estructuras tradicionales y no precisamente intentos por asegurar la democracia, según lo que planteaban los ideales plasmados en sus discursos.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué hombres y sobre todo que mujeres tenían permiso de narrar y de enunciar su discurso públicamente?, ¿Qué rol le correspondería desempeñar a la Primera Directora del Primer Liceo femenino fiscal de Santiago según el Estado y según ella misma?, ¿Qué acciones desarrolló esta Directora mientras ejercía el cargo?, ¿En qué ámbitos se inscribían estas acciones? ¿Bajo qué condiciones se expresaban las mujeres? ¿Bajo que circunstancias se motivaba a las mujeres a que se expresaran?

CAPÍTULO 2: SER DIRECTORA...NO RECTORA.

2.1. SER DIRECTORA DE UN LICEO FEMENINO FISCAL (1894-1912).

Ser Directora en un liceo femenino fiscal en Chile, correspondía para la época al más alto cargo accesible para una mujer en un establecimiento educacional. Ésta, era nombrada por el Presidente de la República, recayendo además los primeros nombramientos de Directoras sobre profesoras de nacionalidad alemana.

Para el caso de los rectores, la ley de 1879 establecía que el nombramiento de éstos sería realizado por el Consejo de Instrucción pública, el que llevaba a cabo su elección dentro de una terna propuesta por el Rector de la Universidad “Antes de proponer los candidatos el Rector de la Universidad anunciará por la prensa la vacante del rectorado que se trata de proveer señalando un plazo prudente dentro del cual puedan los que aspiran a llenarla presentarse por escrito, poniendo en la Secretaría del Consejo las obras, diplomas u otros documentos que acrediten la competencia de los candidatos, sin que esto obste a la facultad del Rector para proponer personas que considere competentes i aptas aunque no se hayan presentado como candidatos”⁶¹. Además, estos sólo podían ser destituidos por medio de un informe del Rector de la Universidad ya fuese proponiendo o apoyando tal medida y con el acuerdo del Consejo de Instrucción.

En cuanto a los reemplazos, de acuerdo con el reglamento de 1900, y que comenzó a aplicarse a partir de 1901, en caso de ausencia o imposibilidad de la Directora, era la Inspectora General quien la reemplazaba. Anterior a esta disposición las profesoras podían subrogarlas, situación que se reconoce en la memoria del Liceo N° 1 remitida por su Directora Juana Gremler, quien establece que “el 9 de Abril de 1900, la Sra. Teresa Chasse, profesora de francés, fue nombrada interinamente para el puesto de Directora mientras la propietaria se trasladaba por algunos meses a Europa, honrada por el gobierno con la comisión de estudiar ahí los adelantos que ha alcanzado la instrucción secundaria de la mujer en los últimos años”⁶².

Para el caso de los rectores, hasta que se proveía el cargo en la forma indicada anteriormente, era ocupado en forma interina por el profesor más antiguo del establecimiento y a falta de éste, por el que le siguiera en antigüedad. En caso de que la vacancia se produjese por licencia, si ésta durase dos meses o menos, el rector era subrogado por el profesor que llevara más años de servicio en el establecimiento; si la licencia era de más de dos meses el rector suplente era nombrado en la misma forma en que se designaba al propietario de cargo”⁶³.

⁶¹ Acuerdo del 23 de Agosto de 1897, en *Recopilación de Leyes i Reglamentos Relativos a los Servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial*, Anuario del Ministerio de Instrucción Pública, Imprenta Universitaria, Santiago, 1912. p. 314.

⁶² Memoria del Liceo N° 1, A.M.E, Vol. 1588.

⁶³ Decreto del 9 de Mayo de 1884, en *Recopilación de leyes i reglamentos*, 1912, op.cit. p. 316.

Como ya hemos señalado, los conceptos siempre aparecen cargados de significancia, nunca inocentes, nunca fuera de la órbita de las relaciones de poder. Si analizamos las designaciones con las que eran conocidos los cargos de docentes directivos, encontramos diferencias ya que, mientras en los liceos masculinos fiscales este cargo era designado como Rector, en los liceos femeninos fiscales eran nombradas como Directoras.

Esta diferencia descansaría a nuestro juicio sobre la base de funciones y atribuciones distintas. Mientras los Rectores tenían a su cargo una cantidad de facultades, quedando en sus manos el control máximo del establecimiento, las Directoras en cambio, tenían atribuciones limitadas, siendo su trabajo y acción siempre custodiada por aquellos *ángeles protectores*, los padres de las alumnas organizados en las Juntas de Vigilancia de cada liceo, los que tenían la facultad de resolver los asuntos más decisivos de la administración del establecimiento. Es así, que observamos en esta definición la clara valoración que se da al trabajo de estas mujeres... ellas son directora, no rectoras... su palabra sugiere, nunca decide.

El ámbito de funciones de la Directora, al interior de los establecimientos, fue fijado en el artículo 5° del respectivo reglamento de 1900, reconociéndose entre ellas:

- fijar y distribuir las tareas del personal;
- conceder licencia a los empleados del liceo hasta por ocho días dentro de cada año;
- visitar las clases con la frecuencia necesaria y hacer, en forma privada, las observaciones respectivas;
- fijar las fechas de realización de los exámenes y asistir a ellos;
- citar a reunión, por lo menos una vez al mes, a todos los docentes del establecimientos, es decir los llamados Consejos de Profesores, y que eran presididos por la Directora.

Además, tenían que llevar los siguientes libros:

- *De matrícula*: debía llevarse una ficha de las alumnas, señalando el nombre, la edad, fecha de admisión, sección a la que pertenecen (Preparatoria o Humanidades), nombre y residencia de los padres o apoderados y los datos que la Directora considerase convenientes.
- *De exámenes*.

- *De caja:* eran dos. En uno se debían detallar las entradas fiscales del establecimiento y su inversión. El otro, debía llevar un registro de las pensiones de las alumnas.
- *Copiador de Correspondencia.*
- *Asistencia de profesores.*
- *Acta de la Junta de Vigilancia, y*
- *Una crónica del establecimiento.*

Entre las funciones de la Directora se encontraban además, enviar cada año, en el mes de Marzo, una memoria dirigida al Ministro de Educación informando sobre la marcha del establecimiento el año anterior. A través de ella, daba a conocer al Ministro información referida a la matrícula, distribución de las alumnas en los respectivos cursos, asistencia, exámenes rendidos, material de enseñanza, estado del local donde funcionaba el establecimiento, entre otras materias. Además mensualmente debía entregar un estado de la asistencia de los profesores.

Tomando como base el Reglamento del Liceo de Cauquenes⁶⁴, correspondía al rector “la dirección del establecimiento, la vigilancia sobre todos sus empleados i la inspección jeneral de la enseñanza”⁶⁵. Bajo los hombros de estos hombres, recaían las funciones de dirigir, vigilar e inspeccionar.

Entre las funciones del Rector fijadas por Reglamento se encontraban:

- Presidir todos los actos del establecimiento, pero cuando sus demás ocupaciones no se lo permitan, podrán designar un profesor que lo subrogue.
- Designar el turno en que deben concurrir los profesores a los exámenes lo más equitativamente posible para lo cual fijará de antemano un cuadro en que esté espresado el orden de dicho turno.
- Dar licencia que no pase de tres días a los profesores i demás empleados del establecimiento que lo solicitaren, en cada caso el solicitante dejará otra persona, a satisfacción del Rector, para que lo supla durante el tiempo de su licencia.

⁶⁴ Se utiliza como fuente este Reglamento, como referencia ante la imposibilidad de encontrar durante la investigación uno perteneciente a un liceo masculino fiscal de Santiago.

⁶⁵ *Reglamento para el Liceo de Cauquenes*, Aprobado por el Supremo Gobierno el 29 de Abril de 1870, Imprenta Nacional, Santiago, 1870, p.4.

- Pedir la remoción de los empleados que por omisión u otra falta en el cumplimiento de sus deberes, no deban quedar en el establecimiento.

- Separar del establecimiento a los alumnos que, por las causas indicadas en el artículo 59, mereciesen esta pena.

- Dispone los gastos que fuere necesario hacer con arreglo al presupuesto del establecimiento.

- Dar a los que pretenden ser alumnos del liceo un boleto para que lo presentasen a los empleados que designa este Rector.

- Dar certificado de exámenes a los alumnos que los pidan, copiando íntegramente las partidas del libro respectivo. Estos certificados deberán entenderse al pie de una solicitud escrita i firmada de su mano. Deberá presentar al solicitante.

- Dar aviso por escrito al fin de cada trimestre a los padres de familia de la comportación que observaren sus hijos, tomando para ello informes de los respectivos profesores. El cuadro en que se anoten estas observaciones quedará archivado⁶⁶.

Debían además, encargarse de los libros de Exámenes, de matrícula, copiador de oficios y de Acta de las Sesiones del consejo de profesores. Además, se puede inferir, que también tenía a su cargo los libros de Caja. Unido a ello, cada dos meses, el Rector debía enviar al Ministerio y al Consejo, una nómina detallada de los profesores del establecimiento, especificando su asistencia e indicando las medidas que fueron tomadas en caso de existir faltas sin justificación. Además, tenían que enviar anualmente, tal como lo hacían las directoras de los liceos de niñas, las memorias de su establecimiento.

Si nos adentramos a comparar los cargos de Directora y Rector en los establecimientos de educación secundaria fiscal en el Chile de la época, encontramos algunas diferencias por ejemplo, como ya señalamos anteriormente en el plano de los nombramientos. Para el caso de los hombres claramente se reconocían la trayectoria y desempeño profesional, situación que quedaría menos especificada para el caso de las carreras profesionales femeninas, originándose con ello polémicas importantes en relación a la forma y argumentos que se atendían a la hora de producirse un nombramiento. Cómo señalaba Amanda Labarca al referirse a la acción de las visitadoras de liceo: “su papel se limitó en los comienzos (década de 1904 a 1914) a desenmarañar los conflictos suscitados entre la Dirección y el

⁶⁶ Id.

Cuerpo de Profesoras de los Liceos y que, en general, tenían su origen en la circunstancia de que las directoras se veían obligadas a proponer para las vacantes producidas, a personas a quienes les señalaban los ministros, que solían pagar de este modo, servicios electorales o políticos.”⁶⁷

Si analizamos la valoración de la carrera docente se puede observar que esta era mucho mayor para el caso de los hombres cuando en ausencia del Rector le correspondería al profesor más antiguo ocupar su cargo, mientras que para la Directora en sus inicios eran las profesoras y luego la Inspectora General. Es decir, en este caso, se respetaba el cargo por sobre la experiencia.

En el ámbito de las atribuciones y funciones, tal como se dijo anteriormente, la acción de la Directora quedó limitada por la Junta de Vigilancia. Ejemplo de ello, es el hecho de que sólo la Junta de Vigilancia pudiera separar a las alumnas de los establecimientos, no como en el caso de los liceos masculinos en que la “significativa misión” quedaba a cargo del Rector; por otro lado el presupuesto que elaboraban las Directoras y que remitía al Ministerio debía también ser aprobado por los padres. Lo mismo ocurría con la inversión de las pensiones de las alumnas. Esta situación no ocurría con los Rectores, puesto que éstos podían elaborar, remitir y realizar modificaciones de presupuestos por iniciativa propia.

Esta situación queda ejemplificada por un oficio enviado por la Directora de Liceo N° 2 de Santiago al Ministro de Instrucción Pública, fechado el 11 de Abril de 1902 y cuyo encabezado comienza de la siguiente forma: “Tengo el honor de elevar a US., aprobado por la Junta de Vigilancia, el proyecto de presupuesto de gastos del liceo a mi cargo, para el año 1903”⁶⁸

Como llevaba un registro de las pensiones que pagaban las alumnas, por medio del Decreto del 12 de Junio de 1905, mensualmente la Directora debía remitir al Ministerio de Instrucción en forma detallada el total de las pensiones percibidas en el mes y la forma en que eran invertidas. Además, se establecía que esas sumas debían ser ocupadas exclusivamente en la alimentación de las alumnas y por ningún motivo en el pago de sueldos a la servidumbre ni adquisición de materiales de enseñanza y mobiliario. En caso de existir algún excedente, debía consultarse al Ministerio para que esos fondos pudiesen ser invertidos en algún otro ítem necesario.

⁶⁷ Labarca, Amanda, op. cit, p. 199.

⁶⁸ A.M.E., vol. 1588

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

2.2. SI ES ALEMANA...ES BUENA.

Como señalamos anteriormente, durante la época en estudio, la Directora de los liceos femeninos fiscales era nombrada por el Presidente de la República, recayendo además los primeros nombramientos de Directoras de éstos liceos sobre profesoras de nacionalidad alemana, pues se creía que el profesorado femenino chileno no cumplía con los requisitos para hacerse cargo de estos establecimientos, principalmente por falta de competencia⁶⁹.

Esta estrategia del *peritaje* que realizarían estas profesoras alemanas, como imposición de legitimidad preparaba una conquista de mercado, como diría Bourdieu; una conquista de poder, siguiendo a Foucault; una conquista de rehenes; un encapsulamiento de esencias; una domesticación de fieras; una educación femenina.

Si bien es cierto, la elección por parte del Gobierno de profesoras alemanas, responde a la necesidad de proveer los cargos que no poseían *aspirantes capacitados y meritorios* en

⁶⁹ Cabe señalar, que el Instituto Pedagógico, centro desde el cual comenzarían a egresar los profesionales que dedicaría su vida a la enseñanza de los primeros liceos, abrió sus puertas sólo en 1890, por lo que evidentemente no habían egresado aún de él las maestras que se requerían para desarrollar a cabo la tarea.

nuestro país, no es accidental que sean precisamente profesoras de esa nacionalidad, las consideradas *más competentes*. Esto debido a que “por muchas décadas el gobierno de Chile siguió considerando al alemán como el inmigrante más deseado”⁷⁰. Esta valoración se reconocía en un informe oficial que señalaba: “(...) la observación ha demostrado que el mejor colono posible es el alemán, considerado el hombre como carácter, como individuo de una raza especial, como ciudadano de una comunidad política, como ser en fin, sujeto a ciertos hábitos y a ciertas necesidades. Pero más que todo eso la experiencia ha demostrado que el alemán es el mejor colono para la América española y en especial para Chile(...) El alemán es el único emigrante que abandona su suelo nativo con la resolución irrevocable de formar su nueva patria en el país donde traslada sus lares, sus creencias y su familia”⁷¹.

Así, en materia de educación,” la contribución femenina es igualmente capital para la creación de liceos y escuelas normales de niñas, ya que la mayoría de los establecimientos de este tipo contaban con una directora y con profesoras venidas, de igual modo, del otro lado del Rhin”⁷².

El profesorado de los liceos de niñas, se caracterizaba por estar formado casi exclusivamente por mujeres, puesto que se consideraba que si esos planteles habían sido creados con la finalidad de dar a las niñas una instrucción acorde a su sexo, las más indicadas para lograr tal objetivo eran las profesoras. Constituían sólo una excepción los eclesiásticos encargados de formar la vida religiosa de las jóvenes. Esto además de que como señala Norma Ramos para su estudio sobre la carrera pedagógica en Nueva León, México a principios del siglo XX “la carrera comenzó a ser socialmente aceptada y hasta justificada, porque se atribuyeron a las mujeres las cualidades y capacidades innatas como la vocación, afabilidad, paciencia, el recato, entre otras cualidades”⁷³.

⁷⁰ Norambuena, Carmen, “La mujer inmigrante. Imágenes y realidades. Chile 1865-1907” en Eni de Mesquita Samara (org), *As idéias e os números de género. Argentina, Brasil e Chile no século XIX*. Editora Hucitec, Sao Paulo, 1997, p.188.

⁷¹ Norambuena, Carmen, “La inmigración en el pensamiento de la intelectualidad chilena.1810-1910” en *Contribuciones*. Publicación de la Dirección de Investigaciones Científicas y tecnológicas de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 1995, p.80.

⁷² Blancpain, citado en Norambuena, Carmen, “ La mujer inmigrante...” op.cit, p.201.

⁷³ Ramos, Norma, *Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León*, Tesis para obtener el grado de maestría en Historia, COLSAN, San Luis Potosí, México, 2006, p. 266.

Sólo en casos de que no se contara con mujeres que pudiesen desempeñar la docencia, las clases podían ser realizadas por hombres. Esta situación queda claramente ejemplificada en la formación de la planta de docentes al abrir sus puertas el Liceo N° 1 de Niñas. Tal como lo expresa Juana Gremler, como el plantel no contaba en sus inicios “con el número suficiente de profesoras, se acordó confiar a profesores las clases de ciencias naturales i las de dibujo, mientras llegaban de Europa las profesoras contratadas por el gobierno para dichas asignaturas”⁷⁴.

A continuación se presenta un cuadro donde se muestra la nacionalidad de las (os) profesoras(es) de liceos de niñas de Santiago en 1898:

Nacionalidad de los Profesores de los Liceos de Niñas de Santiago en 1898

Nacionalidad	Liceos		
	N° 1	N° 2	Total
Alemanes	5	7	12
Chilenos	8	6	14
Franceses	2	-	2
Ingleses	2	2	4
Suizos	-	1	1
Totales	17	16	33

Fuente: *Memoria de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional en 1899.*

De acuerdo con los datos entregados por el cuadro anterior, en 1898 existían en total, para los dos Liceos de Niñas de Santiago, 33 profesores. Al analizar los totales obtenidos por

⁷⁴ Gremler, Juana, *Monografía del Liceo N.º 1 de Niñas. Desde su fundación hasta la fecha*, Trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza Pública de 1902, Imprenta Cervantes, Santiago, 1902, p. 18.

cada nacionalidad, se llega a la conclusión de que en número destacaban los chilenos con un total de 14. Le seguían en número los alemanes con 12. Sin embargo, si las cifras se engloban en nacionales y extranjeros, se puede concluir que sobresalían en número los profesores extranjeros.

Sería en estas profesoras alemanas en quienes se confió esta gran misión, serían ellas las encargadas de dirigir estos liceos, eran ellas las depositarias de este honor por parte del Estado chileno. Se realizaba entonces una investidura, en cuanto todo “El reconocimiento socialmente marcado y garantizado (por todo un conjunto de signos específicos de consagración que el grupo de los pares –concurrentes otorga a cada uno de su miembros) es función del *valor distintivo* de sus productos y de la *originalidad* (en el sentido de la teoría de la información) colectivamente reconocida a la contribución que él aporta a los recursos científicos ya acumulados”⁷⁵.

Esta situación de valoración positiva a los alemanes queda de manifiesto a la hora de nombrar a la Directora del liceo N° 3, donde sería una chilena quien quedaría a cargo del plantel, no sin tener que enfrentar a la oposición. Carmela Silva Donoso a quien se le reconoce “ el insigne mérito de haber sido la primera chilena que, rompiendo los antiguos moldes, sirvió un elevado puesto en la educación y de haber contribuido grandemente a la formación de la cultura femenina en Chile, gracias a su inteligente laboriosidad”⁷⁶ tuvo que enfrentar los efectos de su nombramiento en “una lucha tenaz, dura y encarnizada contra los elementos oficiales y aristocráticos que no comprendían aún que la educación de Chile tuviera que ser obra de sus propios hijos”⁷⁷. Esto porque la educación chilena de la época aún seguía bajo los hechizos del “embujamiento alemán”, ese que había confiado a educadores alemanes la tarea de educar a chilenos, había organizado la enseñanza de manera ajena a la realidad nacional y había introducido la enseñanza del alemán en los curriculums de los liceos chilenos⁷⁸.

Resulta interesante el análisis de esta polémica, en tanto a través de ella, se pueden observar distintas situaciones: la falta de rigor y justicia en los nombramientos, las malas

⁷⁵ Bourdieu, *Intelectuales*, op.cit, p.85.

⁷⁶ Polanco, Clarisa, “Liceo Mercedes Marín del Solar N°3, en *Actividades femeninas en Chile* , Santiago, 1928, p.237.

⁷⁷ Labarca, Amanda, op.cit, p. 203.

⁷⁸ Para más detalle veáse. Labarca, Amanda, op.cit.

condiciones laborales en las que se encontraba el sujeto docente femenino, la conciencia por parte de las propias mujeres de la situación señalada, el intento de establecer lugares de enunciación y estilos de intervención intelectual por parte de los intelectuales; y finalmente los intentos de la élite nacional por conseguir la tan soñada modernización del Estado.

Será en este contexto entonces, donde se instalen las luchas de sujetos como intelectuales y mujeres profesoras, donde ellas traten de desarrollar sus acciones para insertarse en un campo y hablar legítimamente en él. Así, estos sujetos de enunciación, “alentaron una sutil dialéctica entre continuidad y cambio; aunando la devoción a la tradición con el abandono de viejos modelos, evidenciaron que incluso los más rígidos sistemas normativos admiten una flexibilidad interpretativa a veces liberadora, como atestigua la ganancia de márgenes de acción independiente”⁷⁹.

Creemos además que “un receptor en un contexto específico y dado su conocimiento particular y sus creencias tiene capacidad para ignorar, desechar, no creer o actuar mentalmente de otro modo que éste en oposición a las intenciones del orador o autor en posesión del poder”⁸⁰.

Si entendemos, además, que las formas de poder se ejercen más que se poseen, que no es el “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados y que este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes “no lo tienen”; los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos.(...) ⁸¹ es que podemos entender las acciones de distintos agentes en este episodio, donde se “ revela cómo en una sociedad dominada por hombres, las convenciones sociales y los patrones de comportamiento restrictivos, en la práctica pueden operar como una estructura que, pese a su carácter coercitivo, posibilita y asiste la acción de las mujeres orientada a trascender sus limitaciones intrínsecas”⁸².

⁷⁹ Vicuña, op.cit. p.20.

⁸⁰ Van Dijk, Teun A, *Racismo y Análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 21

⁸¹ Foucault, *Microfísica del poder*, op.cit.

⁸² Vicuña, op.cit. p.19.

En los distintos discursos se reconocen las motivaciones, expectativas y deseos de sus enunciantes. Por ejemplo, en uno de ellos se puede ver la imagen positiva que las mujeres profesoras tenían de la candidata a Directora “Por eso se ha revelado siempre, en todos los momentos álgidos de su vida, una completa mujer de acción. Bueno sería que ella hiciera oír su potente voz para que se implantara en el Tercer Año de Humanidades de los liceos de enseñanza de la puericultura, tomando en cuenta que la mayoría de las alumnas se retiran del colejo después de haber cursado ese año con el fin de contraer matrimonio, i es, por lo tanto, necesario capacitar antes que se retiren de las aulas a las niñas para la misión que desempeñaran después en el hogar”⁸³ Aquí se puede observar la confianza que se instala sobre la Directora, se cree que a través de su voz las otras voces podrían ser oídas. Se reconoce el prestigio del que goza por la posición que ocupa en el escenario.

Por otro lado, encontraremos la voz de Eduardo de la Barra, intelectual de la época que se lanza en defensa del nombramiento de Carmela Silva, aduciendo argumentos de corte nacionalista. Este sujeto traza su crítica en medio de este proceso modernizador de la élite chilena, el que va a aparecer cargado de tensiones, en el que siguiendo a Romero “se reconocen la incomprensión y enfrentamiento de dos culturas coexistentes en las ciudades, es decir entre la burguesía (sociedad normada) portadora y creadora del proyecto modernizador y la masa (la sociedad anómica), receptora y excluida en sus inicios de la reorganización de las tareas políticas de distribución de poder y recursos y beneficios sociales”⁸⁴.

Así, el discurso de Eduardo de la Barra, no se presenta neutro, en tanto siguiendo a Grinor Rojo “los textos no son entidades impasibles o desapasionadas sino que saben de sí, pero lo que saben de sí o lo que quieren que los demás sepan de sí, es sólo aquello que su discurso manifiesto contiene”⁸⁵. De la Barra, denuncia que el Estado chileno había sido capturado por lo que él denomina como *Embrujamiento alemán*, definiéndolo como “la extraña ceguera de los muchos que ven en los pedagogos alemanes importados de una familia de sabios, sino de genios tutelares benéficos a Chile, cuando en realidad es gente mediocre, asalariada á peso de oro, ensoberbecida por ese embobamiento nacional que los endiosa y

⁸³ Zanelli, Luisa, *Mujeres chilenas de letras*, Tomo primero. Imprenta Universitaria, Santiago, 1917 p.99.

⁸⁴ Romero, José Luis, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.

⁸⁵ Rojo, G. *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago de Chile. LOM, 2001, p. 66.

que de ninguna manera corresponde a las ardorosas expectativas que ellos fundaron”⁸⁶. Para él, el embrujamiento, es “una especie de hipnotismo a virtud del cual los embrujados atropellan por todo, como los muchachos que exhibía Onofroff, y así en su afán de enaltecer a sus fetiches alemanes, no trepidan en sacrificarles el pasado de Chile, deprimiendo a sus hombres, negando la verdad histórica y desconociendo la justicia social”⁸⁷.

Así, el Santiago de Chile de la época, se constituye como un espacio de experiencia, con proyectos de nación, cuya estructura misma está determinada por las sensibilidades que puedan albergar luego de la invasión de las ciudades por las multitudes y que precipitarán tanto a burgueses y masas a reformular estrategias de integración y de control en la administración del poder político y económico en las ciudades⁸⁸.

⁸⁶ De la Barra, Eduardo, “¿Chile para los chilenos ó para los alemanes?” en *El embrujamiento alemán*, Santiago de Chile. 1899. Establecimiento Poligráfico Roma. Calle de la Bandera 30, p.4.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Romero, Op.cit.

III PARTE: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS ACCIONES DE JUANA GREMLER (1894-1912)

CAPÍTULO 1: JUANA GREMLER: MUJER DE VIAJES, DE IDEAS Y DE PALABRAS.

1.1. JUANA GREMLER: UNA DIRECTORA ALEMANA PARA LAS NIÑAS CHILENAS.

Juana Gremler Lorentz, primera directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, nació el 22 de noviembre de 1848 en Röthem, Alemania. Sus padres fueron: Anton Gremler y Wilhelmine Lorentz.

Realizó sus estudios primarios, secundarios y superiores en Alemania, obteniendo los títulos de profesora de alemán y francés. En su desempeño profesional destacan sus cargos como profesora de alemán y francés en Alemania así como también el haber sido Directora de 2 liceos en el mismo país. En Chile, fue la segunda Directora de la Escuela Normal de Concepción fundada en 1885.

Fue nombrada en 1893, por el Ministro de Instrucción Pública, Sr. Máximo del Campo, como visitadora de Liceos subvencionados en Chile. Entre sus funciones estaba crear un proyecto de fundación para un liceo fiscal de señoritas. Este plan fue aprobado el 9 de marzo de 1894 y el día 31 del mismo mes, se procedió a nombrarla Directora del naciente

“Instituto para Señoritas de Santiago”, nombre de origen del Liceo N° 1 de niñas de Santiago, “Javier Carrera”, cargo que desempeñó hasta el momento de su fallecimiento en 1919. Entre las obras que publicó destacan: *Proyecto de un plan de estudio para los liceos de primera clase de niñas* (1893) y *Monografía del Liceo N°1 de niñas desde su fundación hasta diciembre de 1902* (1902).

Durante el período en que desempeñó su cargo se celebraron actos culturales, fiestas escolares, Primera Comunión (celebrada en la Parroquia Santa Ana) llegando incluso a ser considerado su onomástico como día del Liceo⁸⁹.

Juana Gremler fue una mujer que se hizo cargo de la dirección del establecimiento a la edad de 45 años y con el *atractivo moral* de ser soltera, esto en tanto “las maestras eran vistas como mujeres intelectuales, y que ante la sociedad, impulsaban el desarrollo de la inteligencia y espiritualidad de los niños, sacrificando en esta empresa educativa, sus propios cuerpos, y sexualidad, autonegándose a experimentar la maternidad. Por su función educadora, se exigía a las maestras que dieran “buen ejemplo”, que controlaran sus cuerpos, pues con ellos también enseñan actitudes sexuales, de ahí la norma tradicional de que las profesoras tendrían que ser célibes o viudas, no mostrar actividad sexual ninguna, para ser las “señoritas profesoras”, dignas del respeto de sus alumnos y la comunidad”⁹⁰.

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

Beatriz Sarlo en su libro *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* (1998) nos entrega el testimonio de Rosa Del Río, una mujer nacida en 1883 y que se desarrolló como Directora en una escuelita pobre de Buenos Aires a principios de siglo, donde se destaca la idea de la condición de soltería de las maestras: “Yo ya me había hecho a la idea de que no me iba a casar, aunque parezca mentira, ya tenía esa idea y no por falta de pretendientes. Sabía que venía una cola de hermanitos detrás de mí y que en esa casa

⁸⁹ Esta tradición se mantuvo hasta poco después del centenario del establecimiento, cuando se modificó el cronograma por tener régimen semestral, quedando esa fecha designada para conmemorar una semana antes de las vacaciones de invierno.

⁹⁰ López, Oresta, p. 185.

todavía quedaba mucho por hacer, muchas cosas que comprar para que eso se pareciera a una casa. Con la misma filosofía que pensaba para mí, pensaba que iba a hacer las cosas cuando fuera maestra. Después, si las mujeres se casaban, mejor, pero, por lo menos, que no llegaran burras analfabetas al casamiento, para que los maridos las engañaran con las cuentas de lo que ganaban y lo que gastaban en el boliche. De verdad, nunca me planteé que las cosas fueran diferentes para mí y para mis hermanos varones: simplemente tiré hacia adelante”⁹¹.

Por otra parte, Juana Gremler era una mujer con un gran cosmopolitismo que contaba con un desarrollado conocimiento de lenguas extranjeras, notables viajes por Europa y una vinculación familiar con la tan valorada cultura alemana. Así, el componente de “lo extranjero”, por así llamarlo, en su biografía le significó ser considerada como *moderna y civilizada*, contrastando con la valoración que en general tenían las mujeres de la época.

De esta manera para Juana Gremler “sus abundantes recursos de capital de toda índole proporcionan una comparación clarificadora frente a una escasez de medios para la condición social femenina, en general de carácter estructural. Las claves de su éxito social dan las claves de un fracaso social casi generalizado de las mujeres”⁹².

Y así, llegaba una Directora alemana para las niñas chilenas...

⁹¹ Sarlo, Beatriz, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Editorial Planeta Argentina, 1998, p. 32.

⁹² García León, María Antonia, op.cit, p. 17.

1.2. SU MISIÓN POR EUROPA.

Por Decreto N ° 1479 con fecha del 6 de Abril de 1900 se le encomienda por orden del Gobierno a Doña Juana Gremler estudiar los establecimientos de Instrucción Secundaria para señoritas en Europa con el objetivo de organizar posteriormente este tipo de enseñanza en Chile bajo la dirección del Estado.

Ella presentó a su regreso un informe en el que resumía las observaciones de su viaje. Este constaba de dos partes: En la primera de ellas relataba el desarrollo histórico y la organización a la fecha de los liceos de niñas de Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia, Noruega, Dinamarca, Países Bajos, Italia, España, Portugal y Rusia. Mientras que en la segunda parte describía algunos métodos de enseñanza utilizados en las distintas materias.

El informe se basó en las observaciones hechas por la autora y en cifras estadísticas tomadas la mayor parte de ellas de textos de los más prestigiosos pedagogos de la época en materia de educación femenina.

Entre las observaciones que realiza cabe destacar las que se relacionan con aspectos como la dependencia administrativa, los planes y programas, número de alumnas, comparación con liceos masculinos, composición del plantel, etc.

Así, señala por ejemplo que en la mayoría de los países, el Estado ya tenía bajo su tutela la organización de liceos de niñas. Señala sin embargo, que en muchos de los países, estos liceos no se habían fundado por iniciativa estatal, sino que respondían a la de particulares y del clero, situación que también se había presentado en Chile.

Por otra parte, se reconoce que si bien es cierto, en todos los países que visita parecen preocupados por establecer una educación secundaria de calidad para las mujeres, se observan todavía algunas diferencias en relación a la que recibían los hombres. Estas se expresan por ejemplo en: cantidad de horas, asignaturas impartidas, posibilidad de preparación para ingresos a la Universidad o de incorporarse a cualquier carrera. Esto según nuestro análisis, se observaba sobretodo en los países de tradición católica, donde los obstáculos que se habían tenido que vencer para organizar la educación femenina eran aún mayores.

Destaca también en su informe la preocupación que se tiene en el caso francés por el perfeccionamiento de las profesoras, señalando que se dispone de un considerable número de Institutos Pedagógicos para ello. Así por ejemplo en 1892 se contaba con 85 de ellos en los que participaban 3707 oyentes, 85 directoras, 36 administradoras, 361 profesoras ordinarias, 219 profesoras auxiliares de ambos sexos.

Uno de los aspectos informados que nos parece de especial relevancia se refiere a cómo ella destaca la participación de las mujeres en la organización y desarrollo de este tipo de educación en los distintos países.

Señalaba por ejemplo que: “En Inglaterra , la organización moderna de la educación de mujeres es debida enteramente a esfuerzos femeninos, i el adelanto actual se ha alcanzado en los últimos 70 años desde el siglo pasado hasta hoy día”⁹³ A ello agregaba: “a partir del reinado de la princesa Luisa , se formó en 1871, la Unión Nacional para el mejoramiento de la educación de la Mujer (National Union for the improvement of womens Education), luego comenzaron a fundarse otros con donaciones y colectas”⁹⁴.

Para Portugal destacaba que había habido esfuerzos de algunas mujeres por levantar la cultura. Destacando que para 1880 las mujeres habían conquistado su entrada en los colegios de niños y que para la fecha eran más de 4.000 niñas las que frecuentaban estos colegios.

Para Rusia destacaba que la emperatriz Catalina había fundado el Primer Instituto Superior de Niñas, destinado a las hijas de la aristocracia; con el carácter de internado, mientras que la emperatriz María Teodorowna fundaría más tarde gran número de instituciones para hijas de la aristocracia y la clase media.

Nos resulta interesante analizar el hecho de que ella destaque la acción de mujeres en tanto nos parece le permite sentirse a ella misma parte de un grupo que trabaja en y por los mismos objetivos. Así, este encuentro, vendría a ser valioso en tanto le permite interiorizarse en otras experiencias y atenuar esa soledad que muchas veces sientan aquellas mujeres que desarrollan acciones que parecen más transgresoras en términos sociales. Así, conocer que en otros países se habían o estaban trabajando en sus mismos ámbitos de labor,

⁹³ Gremler, Juana, Informe presentado al ministerio de Instrucción Pública por la Señora Juana Gremler (directora del Liceo N° 1 de Santiago) Santiago de Chile, Imprenta Nacional, Calle de la Moneda número 1455, 1902, p. 19.

⁹⁴ Ibid, p. 20.

le permitió lo que Anna Piussi y Leticia Bianchi nombran como el encuentro con la historia: “Ocuparnos de la historia tuvo, en primer lugar, el significado de reanudar esos hilos rotos que nos ligan a nuestras madres, a nuestras abuelas. Solamente la recuperación, la reinterpretación del fuerte vínculo que nos une a ellas ha permitido la superación del sentimiento de orfandad que hemos experimentado al movernos en un mundo que se propone como el producto de una tradición únicamente masculina, hecha de padres e hijos, en la que la genealogía femenina es variable, marginal, tanto que no merece ser nombrada. La historia tiene, por tanto, que ver también con la reapropiación de los orígenes, partiendo de los individuales hasta los históricos y simbólicos comunes”⁹⁵.

Así, nos parece que este viaje pudo ser importante, no sólo por el reconocimiento que muestra el Gobierno por su trabajo y por su experiencia sino porque le pudo haber permitido mirar y colocarse frente a su propio trabajo como un sujeto sexuado, donde “solamente una mirada orientada hacia la consciencia de ser mujeres, que hemos adquirido en el interior de comunidades femeninas libres, fundadas en una práctica de recíproca valoración, nos permite interrogar a la historia con preguntas nuevas, reinventar métodos, instrumentos, categorías”⁹⁶.

⁹⁵ Anna Piussi / Leticia Bianchi (ed.), *Saber que se sabe. Mujeres en educación* Icaria Editorial, Barcelona, 1995. Traducción del italiano: Alida Militi, p. 218.

⁹⁶ *Ibid*, p. 221.

1.3. SUS DEMANDAS POR MEJORAS LABORALES PARA PROFESORAS DE LICEOS FEMENINOS FISCALES EN CHILE.

Nos parece interesante preguntarnos acerca de cual fue el comportamiento de Juana Gremler mientras estuvo en esa cúspide de poder que representaba dirigir este liceo, ¿cómo fue su relación con las otras mujeres? ¿Habría sufrido del síndrome de la abeja reina o habrá adoptado una postura solidaria?

Creemos que Juana Gremler como otras mujeres debió encarnar en su biografía el discurso masculino y dominante que las definía. Sin embargo y gracias a su posición privilegiada fue desarrollando una serie de denuncias en relación a la condición de las profesoras mujeres y de las alumnas de liceos femeninos fiscales.

Nos parece que fue una mujer solidaria en términos de género, en tanto poseía conciencia histórica de esta identidad y habría tratado de usar sus privilegios en disminuir la distancia social que la separaba de la gran “masa femenina”, tratando de colaborar con ellas en la superación de algunas desigualdades.

Es por eso que nos detendremos a analizar algunas de sus palabras en relación a estos temas. Nuestro objetivo no es rastrear sus denuncias y comprobar si por parte de las autoridades fueron seguidas o no, sino más bien, valorar el proceso de enunciación desarrollado por la Directora, en tanto nos parece un acto de validación como sujeto a la vez que un acto de descolonización, lo que la convertiría para nosotros en una de las primeras voces feministas de la época⁹⁷.

Creemos entonces que esta Directora pudo haber formado parte de esa masa crítica de mujeres y que en su visión de recién llegada pudo haber mirado con nuevos ojos las viejas prácticas del poder en materia de educación y tratado de inyectarle algo de su energía.

En relación al tema del trabajo, no obstante la dedicación característica que muestran las mujeres al desenvolverse en sus espacios laborales, debido al peso de las viejas prácticas del ejercicio de poder, “están infrarrepresentadas en los cargos de responsabilidad de todos

⁹⁷ Para más detalle sobre el pensamiento feminista durante la época en América Latina véase : Araya, Claudia, *Pensamiento feminista en la primera mitad del siglo XX en Paraguay, Uruguay y Chile*, Serafina Dávalos, María Abella de Ramírez y Amanda Labarca, Tesis para optar al grado de Magíster en estudios latinoamericanos , Universidad de Chile, 2006.

los niveles educativos⁹⁸. Siguiendo a Acker, algunos de los elementos que permitirían explicar esta situación serían: la desigualdad sexual interna en las propias instituciones educativas; un grado más elevado de ambición masculina de movilidad ocupacional; una autopercepción de falta de posibilidades de promoción profesional por razón de sexo en el caso de las mujeres; una supeditación de la profesión al ámbito privado o la propia inseguridad personal⁹⁹. En cualquiera de los casos la desigualdad sexual es un hecho en la profesión docente que facilita tanto los procesos de feminización de la profesión, como la diferenciación y jerarquización sexual interna que conduce a los hombres a ocupar los puestos de dirección y control.

Para la época, en Chile, podemos encontrar que las condiciones en que trabajan los sujetos docentes femeninos diferían de las que poseían los masculinos, en aspectos tales como los procedimientos de nombramientos¹⁰⁰, número de horas de trabajo y sueldos que recibían.

Con respecto a las horas que debían realizar los profesores, para ambos tipos de establecimientos, existían reglamentaciones que regulaban su actividad. Por medio del Reglamento de 1900, para los liceos de niñas, se establecía que los profesores(as) no podían realizar más de veinticuatro horas semanales de clases, ni tampoco más de dieciocho si desempeñaran algún cargo administrativo en el mismo o en otro establecimiento. En los liceos de hombres, por su parte, no podían desempeñar más de treinta horas de clase a la semana, mientras que los que desempeñaran algún cargo administrativo dentro del establecimiento no podían realizar más de dieciocho horas¹⁰¹.

Esto a simple vista puede parecernos una ventaja para los profesores (as) de liceos de niñas, pero si tomamos en cuenta que el sueldo de un profesor (a) se calcula en base a la cantidad de horas de clase que realiza, puede no parecer tan ventajoso. Creemos que esta situación puede haberse originado debido a que como la mayoría de los docentes de los colegios de niñas eran mujeres, su trabajo era considerado como subsidiario en términos económicos, en tanto si eran casadas habría un marido proveedor y si eran solteras sus gastos no justificaban mayor número de horas para mantenerse. Puede ser que además de esta poca

⁹⁸ Acker, Sandra, op.cit,p. 43.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ejemplo de ello es la forma en que se nombraban Directoras y Rectores de liceos femeninos fiscales. Véase Capítulo 2, 2.1.

¹⁰¹ Decreto de 30 de Junio de 1896, en *Recopilación de Leyes i Reglamentos*, 1912, op.cit., p.317.

consideración de su trabajo en términos de aporte económico se presente una idea de inferioridad en sus capacidades, como eran mujeres seguramente creían que su productividad sería menor.

La diferencia en los contratos de profesores (as) dependiendo del establecimiento al que enseñaban, no sólo se dejaba entrever en el número de horas que se les permitían realizar, sino también en el pago que recibían por ese trabajo. Esta situación queda evidenciada por medio de un oficio enviado al Ministerio de Instrucción Pública el 4 de Junio de 1904 por Juana Gremler, quien establecía que “las profesoras de los Liceos de niñas, dependientes de ese ministerio, gozan de un sueldo inferior al que perciben los profesores de los Liceos de hombres, pues mientras que a las primeras se les paga sólo ciento veinticinco i cien pesos por hora semanales de clase, científica y artística respectivamente, los segundos perciben ciento cincuenta i ciento veinticinco pesos, por igual tiempo”¹⁰².

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

- Unos y otros establecimientos están clasificados en la categoría de los de instrucción secundaria, y suministran, por lo tanto, una enseñanza semejante;
- Los profesores y profesoras que los sirven tienen una preparación igual, puesto que en el Instituto Pedagógico o en las Escuelas Normales, donde unos y otros han obtenido sus títulos de competencia, se les exigen idénticos conocimientos, y en consecuencia, es lógico gocen de unas mismas ventajas;
- Las profesoras por el hecho de servir en establecimientos de niñas deben preocuparse mucho más que los profesores de la educación y vigilancia de las alumnas, lo cual supone en las primeras, mayor suma de trabajo, de esfuerzos y de sacrificios que el que en iguales condiciones realizan los segundos;
- En el liceo N° 5, los profesores ganan igual sueldo que en los liceos de hombres, de modo que es evidente justicia subir los sueldos en los ya existentes Liceos de Niñas, para no dejarlos en condiciones inferiores y desventajosas respecto del primero que, sin eso a pesar de el último, pasaría a tener un carácter privilegiado.

¹⁰² A.M.E, Vol. 1857.

Resulta interesante analizar esta situación en la medida en que podríamos suponer que en cuanto el Liceo N°5 contaba con la mayoría de sus alumnas provenientes de sectores menos acomodados podríamos reconocer también que existiría una valoración distinta en la educación que se impartía a mujeres dependiendo del estrato social de origen, en cuanto las primeras no estarían en la mayoría de los casos “obligadas “a trabajar fuera de su hogar, reforzando la idea de que su educación era de “*adorno*”.

El reclamo por los sueldos por parte de Juana Gremler se extenderá también a la hora de exigir los cobros de premios de profesoras. Esto se puede reconocer en una carta que envía al Ministro con fecha 17 de Julio de 1905, donde señala:

“Señor ministro: Las profesoras de este liceo que gozan de premios según lei de 9 de enero de 1879 no los han percibido en el presente año. Ruego a usted se digne, si lo tiene a bien, ordenar que la Tesorería fiscal haga el pago de estos premios”.¹⁰³

Años más tarde se unirá también al reclamo general de las profesoras de liceos femeninos en relación a la diferencia en aumentos de sueldos en comparación con profesores (as) de liceos de hombres. Así el 21 de Diciembre de 1909, redactarían al Ministro y al Congreso de la República lo siguiente: “para atenuar en parte los efectos de la depresión monetaria porque atravesamos, el Supremo Gobierno ha estimado de toda justicia, aumentar el sueldo de que actualmente gozan los profesores de Instrucción Secundaria, pero omitió declarar explícitamente que en ese aumento estaban también comprendidas las profesoras de los Liceos de Niñas, dando margen así a que quedáramos sin opción a mismo, según se observa en el proyecto elaborado por la Honorable comisión mixta de presupuestos”.¹⁰⁴

Las profesoras reclaman que esta diferencia sería arbitraria, en tanto “los efectos de la crisis económica nos afectan a unos i otros por igual, existe la superior consideración de que no siendo diferente la calidad del trabajo de profesores y profesoras, pues se nos exige una misma preparación pedagógica, de desempeñamos funciones análogas en establecimientos clasificados por lei en la misma categoría, debemos percibir una remuneración igual”¹⁰⁵.

A ellas les parece sobretodo muy grave la situación, en tanto: “La disconformidad de sueldos que se proyecta no existe en otros campos de la enseñanza, ni en los demás órdenes de la administración pública en que hai funcionarios de ambos sexos, por ejemplo entre los

¹⁰³ A.M.E, volumen 1863

¹⁰⁴ A. M. E, Volumen 2671.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

maestros primarios, empleados de correos i telégrafos, etc. Aprobado, pues, en definitiva el ya mencionado proyecto de sueldos, las profesoras de los Liceos de Niñas formaríamos la única triste excepción entre todos los empleados públicos, respecto de los cuales el sexo, i no la suma de trabajo, ni la calidad de las funciones desempeñadas, se tomaría en cuenta para justipreciar i retribuir los servicios que prestamos al Estado”¹⁰⁶.

¹⁰⁶ *Ibíd.*

CAPITULO 2: JUANA GREMLER Y LA EDUCACIÓN FEMENINA (1894-1912)

2.1 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Como señalamos anteriormente nos parece que Juana Gremler habría sido una mujer solidaria en términos de género y que se mostró sensible a las desigualdades que vivían sus compañeras de carrera en el ejercicio de su cargo como Directora del “Instituto de Señoritas de Santiago”.

En relación a esa misma solidaridad de género, nos preguntamos ¿fue esta Directora capaz de mostrar sensibilidad con quienes fueron sus alumnas? ¿Fue capaz de reconocer que la situación que ellas vivían en términos educativos y sociales merecía ser revisada en un intento por democratizarla?

Creemos que si existió esa identificación con las alumnas y que si bien es cierto, muchos de sus aportes pueden parecer a simple vista conservadores, para nosotros es precisamente un recurso, una estrategia para conseguir por lo menos instalar la discusión en muchas materias relacionadas con la educación que recibían las niñas en Chile y sus alumnas del Instituto de Señoritas, en particular, que como dijimos anteriormente correspondían a las hijas de las familias más acomodadas de Santiago, lo que indudablemente significó que tuviese que vencer muchas más dificultades y resistencias, en tanto para esas niñas sólo se pensaba una educación de “adorno”. Esta preocupación se refleja para nosotros en la propuesta que realiza sobre planes y programas para liceos de niñas subvencionados y fiscales que fue presentada al Gobierno en 1893.

Cabe destacar, que los primeros liceos fiscales de niñas, siguieron planes de estudio diferentes al de los liceos de hombres y que recién hacia 1912 éstos fueron equiparados. Durante el período de estudio, ambos tipos de liceos sufrieron modificaciones en sus planes, mientras que para los hombres existieron dos, para las niñas hubo tres; sin contar el de 1912.

Como ya señalamos, Juana Gremler, elaboró un plan de estudios para liceos de niñas subvencionados y fiscales que sería aprobado finalmente en 1894 y que mantendría su vigencia hasta 1901. En ellos, “el curso total será de ocho años, principiando a la edad

reglamentaria, y se dividirá en tres secciones: inferior, media y superior. La primera tendrá un curso de 2 años, la segunda y la tercera de 3 años cada uno¹⁰⁷.

En lo que se refiere a los ramos de enseñanza, en la sección inferior se impartían los siguientes: religión, lengua castellana, aritmética, geografía del lugar patrio, canto, caligrafía, labores de mano y gimnástica. En la sección media se agregaban: francés, historia, geografía, historia natural, dibujo, inglés o alemán; en la sección superior, por su parte, lo hacían la geometría y las ciencias físicas. Las asignaturas anteriormente mencionadas tenían carácter obligatorio¹⁰⁸.

A continuación se presenta un cuadro en el que se muestra el plan de estudios elaborado por Juana Gremler.

¹⁰⁷ Gremler, Juana, *Proyecto de un Plan General Para los Liceos de Primera Clase de Niñas*, Presentado al Supremo Gobierno, Santiago, 1893, p. 7.

¹⁰⁸ Id., p. 7 y 8.

Plan de estudios para los Liceos de Niñas, aprobado en 1894.¹⁰⁹

RAMOS	Preparatoria		Humanidades						SUMA
	o curso inferior		Curso medio			Curso superior			
	Sub.	Prep.	I	II	III	IV	V	VI	
1. Religión	2	2	2	2	2	2	2	1	15 horas
2. Castellano	11	10	6	5	5	4	4	4	49 "
3. Francés			4	4	3	3	3	3	20 "
4. a. Inglés					} 2	4	4	4	14 "
4. b. Alemán									
5. Matemáticas	5	4	4	4	3	3	3	3	29 "
6. Historia				2	2	2	2	2	10 "
7. Geografía resp.			2	2	2	2	2	2	13 "
Geografía del lugar		1							
8. Ciencias naturales			2	2	2	2	2	3	13 "
9. Dibujo				2	2	2	2	2	10 "
10. Caligrafía		2	2	1	1				6 "
11. Labores de mano		2	2	2	2	2	2	2	14 "
12. Canto		1	2	2	2	2	2	2	13 "
13. Gimnástica	2	2	2	2	2	2	2	2	16 "
Suma	20	24	28	30	28	30	30	30	222 horas

En la presentación de este plan se estipulaba, respecto a los liceos de niñas, que su “tarea principal es poner en armonía aquel fin de la educación y el método de enseñanza que le corresponde, no sólo en la disposición natural y propia del sexo femenino, sino también con el destino de la mujer, cuyo centro es en primer lugar la familia”¹¹⁰.

Según la autora, el liceo de niñas exige “que la enseñanza principie con la edad reglamentaria (6 ó 7 años) y continúe hasta la madurez del espíritu; establece un sistema de clases bien divididas, tal como corresponde al desarrollo gradual de la inteligencia; y requiere un cuerpo de profesores que aparte de las preceptoras necesarias, cuente con el

¹⁰⁹ Id., p. 9.

¹¹⁰ Id., p. 3.

suficiente número de profesoras y profesores”¹¹¹ . De lo anterior se desprende que la edad de las alumnas que cursan sus estudios en los liceos fiscales de niñas fluctúa entre los 6 y 15 años.

Por otra parte, en lo que se refiere al número de alumnas, Juana Gremler estipulaba que no podía exceder a 40 en los cursos inferior y medio, y de 30 en el curso superior.

Una diferenciación con la instrucción impartida en los liceos masculinos era que para las alumnas de los liceos del Estado el ramo de religión era obligatorio, mientras que para ellos era optativa, la única excepción la constituirá más tarde el Liceo de Niñas de Valdivia, que por decreto de 23 de Enero de 1905 queda estipulado que la clase de religión sería voluntaria para las alumnas de aquel liceo, “a fin de que puedan incorporarse en dicho establecimiento alumnas cuyos padres, guardadores o apoderados no deseen cursen la asignatura citada”¹¹² .

Nos parece este precisamente un elemento conservador, que pretendía mantener la educación religiosa en los liceos de niñas por ser considerada por los padres y la sociedad en general necesaria en la formación de mujeres, en tanto los mensajes religiosos ayudarían en su formación. En los niños en cambio, lo que interesaba era el desarrollo de sus capacidades intelectuales más que morales o religiosas, por lo tanto ellos o más bien sus padres podían disponer del derecho de no tomar esas clases.

Por otro lado, en el plan destinado para la educación de las niñas se encuentran ausente las asignaturas de Filosofía y de Lecciones de Cosas, que sí se encuentran presentes en el destinado a los hombres.

En el plan para los liceos de niñas, destaca la importancia que adquiere el ramo de labores de mano, con un total de 14 horas, lo cual se explicaría porque éste constituiría una “preparación para el hogar”¹¹³, y su vida futura. En este ramo se enseñaba a las alumnas a realizar “tejidos de crochet, de palillo, de malla, costura de ropa interior, chaquetas, bordados de diversas clases, macramé, bolillo, tallado de madera”¹¹⁴. El liceo tenía la obligación de “adelantar la educación desarrollando y fortificando en las alumnas aquellas

¹¹¹ Id., p. 4.

¹¹² Decreto de 23 de Enero de 1905, nota a pie al Artículo 34 del “Reglamento para los Liceos de Niñas”, p. 511.

¹¹³ Gatica, Teresa, *Ideario de la Educación Femenina. 1850 - 1930*, Tesis para optar al grado de Magíster Artium mención en Historia de América, Universidad de Santiago de Chile, 1993, p. 80.

cualidades de carácter que, como la aplicación, el orden, la puntualidad y la circunspección son necesarias para la vida de la familia y despertando en ellas el minucioso cuidado de los inferiores detalles, por medio de un ramo especial, la enseñanza de labores de mano”¹¹⁵. Esta asignatura, o sus equivalentes, no se presentaron en los liceos masculinos.

El cambio de siglo trajo consigo la modificación de planes de estudios, tanto para los liceos de hombres como para los de niñas. Esto, en tanto, los liceos de niñas carecieron de uniformidad, debido a que, si bien seguían los mismos planes y programas, éstos se vieron alterados con la introducción de otros ramos, como en el caso del Liceo N° 2 de Santiago, en el que se impartía la asignatura de Psicología y Cosmografía.

Las alteraciones también se evidenciaron en las horas de estudio, pues cada liceo, al ir incluyendo nuevos ramos, debió restar horas a aquellas asignaturas impuestas por el plan. Es por esta razón que en 1900 se dicta un reglamento que pretende uniformar las disposiciones y el funcionamiento de los liceos de niñas. A través de este reglamento se implantaba un nuevo plan de estudios, manteniendo la duración de los estudios en dos años de preparatoria y seis de humanidades¹¹⁶. Además, este plan carece de programas para los diferentes ramos, de lo que se infiere que continuaron vigentes los programas elaborados por Juana Gremler, y que las modificaciones que se llevaron a cabo en el año 1900 se refirieron sólo a la distribución de horas de clase por asignatura.

A pesar de ser adoptado este nuevo plan, durante su aplicación se hicieron oír algunas voces de educadoras, entre las que destacamos a Juana Gremler, quien sostenía:

“Según él se aumentan considerablemente las clases de Labores de mano, Canto i Caligrafía i se disminuyen en igual proporción algunos ramos científicos como Religión, Matemáticas, Castellano, Jeografía, Historia i Francés. Resulta que los ramos técnicos i de adorno tienen en el nuevo plan una importancia desmedida para un Liceo de Niñas, que sólo tiene 8 años de estudio i debe perseguir otros fines que el de dar a las alumnas cierta habilidad manual. Lejos estoy de negar la importancia que pueda tener esta habilidad, pero

¹¹⁴ *Prospecto del Liceo de Niñas N.º 2 de Santiago*, Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Imprenta, Litografía i Ecuadernación Barcelona, Santiago, 1900, p. 7 y 8.

¹¹⁵ Gremler, Juana, *Proyecto de un Plan General...*, op. cit., p. 5.

¹¹⁶ Artículo 33 del “Reglamento para los Liceos de Niñas”, op. cit., p. 511.

un Liceo de Niñas no es el establecimiento que deba dársele preferencia sobre los ramos que desarrollan el carácter.”¹¹⁷

Nos parece entonces que se va evidenciando en las palabras de la Directora la idea de que la educación de las niñas debiese avanzar a desarrollar otros elementos y no tan sólo las habilidades manuales. Cuando la autora define como un objetivo el desarrollo del carácter (considerado atributo masculino) podemos interpretarlo también como una forma de liberar a esas niñas de la sumisión y pasividad tan características del “molde social tradicional” femenino.

Con el correr del siglo, va a ser común encontrar demandas por parte de las distintas Directoras de liceos femeninos fiscales exigiendo que los planes y programas de éstos sean igualados formalmente y a través de Decreto a los de los liceos de hombres. Mientras tanto, en la práctica, ellas a través de distintas estrategias van a instalar estos programas de manera informal hasta 1912, fecha en que consiguen finalmente equipararlos.

2.2. MANTENCIÓN Y AUMENTO DE MATRICULAS DE LAS ALUMNAS DE LOS PRIMEROS LICEOS FEMENINOS FISCALES.

Para la época en estudio la matrícula en los liceos de niñas se caracterizó por ser inferior a la de sus pares masculinos. Hacia 1899, existía en los planteles de enseñanza secundaria fiscal de la capital una matrícula de 826 alumnos. De ese total, 660 correspondían a los liceos de hombres de Santiago y 266 a los de niñas.

¹¹⁷ *Memoria del Liceo I*, A.M.E., Vol. 1588.

Lo que resulta interesante de analizar para nuestro caso de estudio es que la matrícula del primer liceo femenino fiscal de Santiago durante la época fue experimentando descensos, lo que se puede apreciar si comparamos los siguientes cuadros:

Matrícula de los Liceos de Niñas de Santiago en 1899

Liceos	Humanidades						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Stgo. N° 1	37	41	29	21	16	7	151
Stgo. N° 2	31	33	20	12	15	4	115
Total	68	74	49	33	31	11	266

Fuente: *Anuario correspondiente al año 1899*. Ministerio de Instrucción Pública, Imprenta Moderna, 1900.

Matrícula de los Liceos de Niñas de Santiago en 1905

Liceos	Humanidades						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Stgo. N° 1	33	31	33	18	15	10	140
Stgo. N° 2	39	34	25	20	20	11	149
Stgo. N° 3	69	32	23	13	-	-	137
Stgo. N° 4	41	26	13	-	-	-	80
Total	182	123	94	51	35	21	506

Fuente: *Anuario del Ministerio de Instrucción*, "Estadística de los Liceos de Niñas", boletín N° 4, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 1906.

Al analizar los datos del establecimiento se puede apreciar que en el Liceo de Niñas N° 1 de Santiago la matrícula disminuyó en casi todos los niveles con respecto a las cifras obtenidas en 1899.

Encontramos que esta situación fue también una preocupación para Juana Gremler, quien desde el período de fundación del liceo mostró interés por el tema. Ejemplo de ello fue el

cuidado que puso en elegir el barrio donde se instalara el liceo. Para nosotros estas acciones no aducen a una valoración de inferioridad hacia sus alumnas, no significa concebirlas como débiles, sino que más bien responden al intento por evitar que sus padres las retiraran de los liceos, preocupados por la integridad de éstas y por mantenerlas custodiadas en “barrios decentes”.

Esta situación se reconoce en los reportes que enviaba la Directora del liceo N°1 de niñas de Santiago, Juana Gremler, al Ministro cuando visitaba posibles sedes para instalar el local. Así, en uno de ellos entregará las razones por las que rechaza una casa que le habían ofrecido “en primer lugar la situación de ella (la casa), cerca del centro comercial, al Oriente de la Plaza de Armas, no es favorable para el desarrollo del establecimiento, porque casi todas las familias que hasta ahora están dispuestas a mandar a sus hijas al colegio viven en el barrio opuesto al de la casa, que es mucho más tranquilo. También los alrededores no son muy decentes; pues al lado mismo de la casa existe un café chino”¹¹⁸ de los peores¹¹⁹.

Este mismo argumento se reconoce en una carta que la Directora de este mismo liceo envía al Ministro de Instrucción señalándole la inconveniencia que traería la instalación de la sección de leyes de la Universidad de Chile en las cercanías del establecimiento, debido a los problemas que esto pudiera originarle, en cuanto “conocido este hecho por los padres de familia que tienen sus hijas en este liceo es casi seguro que una gran parte de ellos las retirarán, temiendo i previendo los inconvenientes que de esta situación pudiera derivarse”¹²⁰.

Encontramos también en 1904, una carta de la misma Directora al Ministro, esta vez solicitando el traslado de la sección universitaria del curso de leyes de la Universidad de Chile, ubicado a un costado del liceo.

El principal argumento que se aduce es el “peligro que trae esta vecindad para que pueda llevar con éxito el fin educativo que debe tener en la opinión pública”¹²¹. Al destacar en su

¹¹⁸ Durante la época en estudio, existían diferentes denominaciones para los moteles. Así, mientras en los sectores populares eran conocidos como canacas, en los sectores acomodados recibían el nombre de “cafés”. Se agrega lo de “chinos” por estar atendidos principalmente por personas de esa nacionalidad.

¹¹⁹ Gremler, Juana, *Informe al Ministro acerca de la visita a un local ubicado en la calle de la Merced*, op.cit.

¹²⁰ A.M.E., Volumen 1588.

¹²¹ Gremler, Juana, *Carta al Ministro de Instrucción Pública*, en A.M.E., Volumen 1762, 1904.

argumentación aspectos como la “reputación” y “la opinión pública”, se hace manifiesta la importancia que adquiere la valoración social respecto a la educación femenina.

Esta preocupación por el ambiente en que se desenvuelven las mujeres es explicada porque “la mujer era vista como un tesoro, pero oculto, y la aristocracia en conjunto no quería ver a ésta en los espacios públicos, había una gran base ideológica de machismo o antifeminismo en la mentalidad de sobretodo, la élite chilena”¹²².

Este interés por la permanencia de las alumnas dentro del establecimiento también se reconoce en las disposiciones que establece esta Directora en relación a las inasistencias de las alumnas. Señala así en el Reglamento de 1900 del liceo: “el único motivo por el cual las alumnas podrán faltar a clases sin el permiso previo de la Directora, es el de enfermedad. El *padre* o apoderado tiene que justificar la inasistencia por escrito.

La alumna que necesitare faltar por otra causa que no fuere enfermedad, deberá obtener permiso de la Directora. Estas reglas rijen desde el primero hasta el último día del año escolar. Se encarga con insistencia a los padres que envíen a sus hijas al liceo desde el primer día i que no las retiren antes del último examen, ni por motivos de viaje, ni por cualquiera otra causa una alumna podrá ser dispensada de clases de ejercicios físicos, canto, dibujo o labores sólo en los casos de evidente imposibilidad o cuando esté comprobada por medio de un certificado médico”¹²³.

Esta preocupación por la asistencia de las alumnas se reconoce todavía para 1902, año en que la Directora a través de una monografía del liceo relataría de manera resumida lo que había sido la organización de éste, enfatizando en algunos aspectos que ella misma denomina como las *lamentables circunstancias con las que había que lidiar en Chile*. Así reconoce: “en primer lugar, el escaso concurso que presta a la educacionista la familia de las alumnas”¹²⁴. En este punto señala que a pesar de las disposiciones establecidas por el Reglamento de 1900 para el liceo, los padres en muchos casos no presentan a las niñas al inicio del año escolar, sino que llegan con ellas en los meses de Mayo o Junio, situación que evidentemente afectaría al desempeño escolar.

¹²² Faúndez, Igor, *Beatas, Prostitutas, Diosas... La Mujer Chilena en la Prensa Satírica y Democrática del Fin de Siglo XIX (1884-1898)*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Estado, Universidad de Santiago de Chile, 2003, p. 2.

¹²³ Gremler, Juana, *Reglamento del Instituto de señoritas de Santiago*, 1900, p.4.

¹²⁴ Gremler Juana, *Monografía*, op.cit, p.27

Resulta interesante reconocer como esta Directora insistía en destacar la responsabilidad de los padres en el ausentismo de las alumnas. Señala al respecto: “otro obstáculo a la educación de la mujer en Chile es el poco tiempo de infancia que dejan los padres a sus niñas, las *hacen grandes* demasiado temprano; las llevan a paseos de lujo donde se distraen i pierden el interés por sus estudios”¹²⁵.

La intención de mantener a las alumnas asistiendo a clases de manera regular también incluía la preocupación por la puntualidad. Así, la Directora señalaba en el Reglamento de 1900: “los padres deberán cuidar que las alumnas salgan de sus casas a horas oportunas a fin de llegar al liceo con la debida anticipación. Todo atraso por leve que sea, será reprimido con severidad en el liceo”¹²⁶. Según lo observado, esto tampoco parecía cumplirse de manera satisfactoria, pues en la misma monografía de 1902 se entregan antecedentes de ello.

Preocupada también por hacer productivo el tiempo con sus alumnas se muestra interesada por la organización del tiempo escolar. Señalaba así: “creo tambien que se sacaría mayor fruto del estudio con una distribución de los asuetos en armonía con el clima de Chile. Los mejores meses para el trabajo son aquí Agosto, Septiembre, Octubre, Noviembre. Sin embargo, el mes de Septiembre se pierde casi por completo por las largas vacaciones de las fiestas patrias, 8 días en lugar de 20 bastaría. I si a esto se agrega que muchas alumnas dejan de asistir a clase el fin de año, porque sus padres se van al campo i las llevan consigo, se ve que pierden dos de los mejores meses para el estudio”¹²⁷ Otra vez los padres aparecen obstaculizando el adecuado desempeño de las clases, creemos que eso seguramente se debería a la idea de que la educación que ellos esperaban para sus hijas no necesita desarrollarse de manera profunda, constante ni rigurosa pues sólo era considerada como adorno. Ellas sólo requerían, a su juicio, de ese suave barniz que les permitiría brillar en sociedad.

Ante esta idea y estas prácticas es que nuestra Directora en estudio se pronunciaba, en tanto para ella, la educación que debían recibir sus alumnas respondía a otros fundamentos: “el principal objeto de los liceos de niñas es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual i no una gran habilidad técnica. Esta podrán adquirirla más tarde, con tiempo de

¹²⁵ Gremler, Juana, *Monografía*, op.cit., p.29

¹²⁶ Gremler, Juana, *Reglamento*, op.cit, p. 5.

¹²⁷ *Ibíd.*

sobra, en algun establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colejo es, en jeneral, la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco”¹²⁸.

Debían entonces esta Directora, sus profesoras(es) y esas niñas aprovechar bien el tiempo escaso y mal organizado del que disponían. Ante esto fueron desarrollando algunas estrategias de negociación, como fueron los acercamientos a las alumnas en los recreos: “las relaciones entre las profesoras i las alumnas se estrecharon por medio de juegos i conversaciones durante los recreos, en los cuales las profesoras, a la vez que vigilaban a las niñas, aprovechaban las conversaciones para acostumbrarlas a la práctica de las lenguas extranjeras”¹²⁹.

Creemos que los reclamos de Juana Gremler pudieron haber sido “ tolerados” por todas las condiciones favorables nombradas anteriormente y porque como señalamos, la profesión docente dotaba de prestigio a las mujeres que la ejercían , puesto que no resultaba amenazante “al orden natural” , sino que era entendida más bien como una prolongación del rol materno, lo que se puede observar en un testimonio de la época “respeto y ama a su profesora: recibe con docilidad sus preceptos y consejos, y se muestra reconocida a sus cuidados . Jamás murmura de su severidad y no pone en duda su imparcialidad y justicia; y si oye que se habla desfavorablemente de ella, la defiende con el celo de una hija y el calor de una amiga observando a toda conducta, la niña aprovecha las lecciones de su profesora y es la gloria y alegría de su padres”¹³⁰.

2.3. UNIFORMES PARA LICEOS.

Otro de los ámbitos en que esta Directora desarrolló su acción e hizo expresa su crítica fue el relacionado con la ropa que usaban las alumnas. Resulta significativo analizar este aspecto en cuanto siguiendo a Isabel Cruz de Amenábar un traje chileno de la época denuncia múltiples problemas, que abarcan desde facetas de la sensibilidad y la vida cotidiana, a rasgos de la moral y de las mentalidades; desde aspectos de la organización

¹²⁸ Gremler, Juana, *Monografía*, p. 30.

¹²⁹ Gremler, Juana, *Monografía*, p. 19.

¹³⁰ A.M.E, Texto escrito por Constanza Robinson , profesora de la época .

social y el sistema político, a peculiaridades de la producción, la confección y el intercambio comercial¹³¹.

Para la época era común que las mujeres usaran trajes incómodos que las reducían físicamente. Esto se ejemplifica en un testimonio de Juana Gremler, en el que señalaba en relación a sus alumnas: “no van vestidas con trajes adecuados, cualquiera puede notar que éstos, en jeneral, son mas lujosos que apropiados a la edad i a la estación; parece que los padres olvidaran a menudo que el traje de sus niñas debe protegerlas a ellas i no viceversa”¹³².

Para nosotros, la preocupación de la Directora por el traje, se debería en tanto éste sería una manifestación más del control que se hace en general sobre el cuerpo de la mujer, en el que la “ropa, luego moda, siempre status, aparece como la transparente operatoria del conjunto de discursos oficiales sobre el cuerpo concreto, que ha domesticado sus síntomas erráticos, sus deseos confusos, sus sueños abyectos. Con el cuerpo normado en la cultura, el mandato social dispone de un territorio privilegiado para ensayar la eficacia o la dificultad de un sistema de poder. Poder que desde el binarismo biológico, hombre-mujer consigue establecer el binarismo cultural (discursivo), femenino-masculino, para realizar así una de las catalogaciones más decisivas y espectaculares de toda la historia cultural”¹³³.

A comienzos del siglo XX, se desarrollará una discusión por los uniformes, lo que para nosotros corresponde también por extensión a una discusión por el cuerpo femenino, en cuanto nos invita a pensar “¿Qué cuerpos se dan en las distintas culturas?, ¿En qué condiciones se produce un cuerpo?, ¿A qué tratamientos se le expone?, ¿Dónde estudiarlo?, ¿En qué condiciones se producen los saberes sobre los cuerpos?”¹³⁴.

Al respecto llama la atención que durante la época, no se encuentre ninguna discusión o reglamentación relacionada con el uniforme para los liceos masculinos, ni en términos generales, nada que diga relación con la imagen o el cuerpo de los alumnos. Esto resulta

¹³¹ Cruz de Amenábar, Isabel. *El Traje. Transformaciones de una Segunda Piel* Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996.

¹³² Gremler, Juana, *Monografía del Liceo N°1 de Niñas*, op.cit., p 28 y 29

¹³³ Eltit, Diamela, “Las batallas del Coronel Robles” en *Revista de Critica Cultural N°4*, año 2, Santiago, 1991, p.20.

¹³⁴ Oyarzún, Kemy, “Género y pluralismo: crítica heterogénea de las culturas latinoamericanas” en *Serie critica*. Ed. De Friedhelm Schmidt-Welle.

significativo en la medida en que las disposiciones que se dictaban en materia de educación masculina, se referían a aspectos relacionados con los planes y programas de estudio; con la instrucción propiamente tal.

Sería el alumno un futuro hombre, un sujeto público, un ser trascendente; lo que era preciso vigilar entonces era su mente, no su cuerpo. Las disposiciones para las alumnas en cambio, decían relación con su cuerpo, con lo que se consideraba su esencia, con lo que les tocaría representar en el futuro; la sujetaban a lo que se suponía no podían abandonar.

Es en este sentido, que a través del uso del uniforme, se buscaba desarrollar en las alumnas ciertos comportamientos; en especial, la preocupación por su presentación personal, en cuanto a la limpieza y la ornamentación. Una buena madre, esposa y dueña de casa, debía poseer virtudes como el orden y la limpieza, que le permitirían cumplir en forma óptima *su misión*, la del cuidado de su familia. Se volvía necesario entonces que estos comportamientos fueran introducidos ya desde el liceo. Claro ejemplo de ello va a ser el uso del delantal, que pasaba a constituir un indicador de la disciplina de la alumna, pues según un testimonio de la época “el delantal blanco es una prueba visible de las condiciones de la alumna. Basta observar su delantal, para saber si es limpia, ordenada y cuidadosa”¹³⁵.

Así, la escuela como institución se nos presenta como un espacio donde se pretendía educar también en valores que parecían fundamentales para la época, como la higiene y el aseo personal, lo que se suponía entregaría respetabilidad ante los otros: “Una escuela que enseñaba los principios de higiene como exteriorización física de las cualidades morales. Ser limpio y ser aceptable moralmente eran dos conceptos que la escuela mezclaba desde los libros de lectura a las revistas para maestros”¹³⁶.

Creemos siguiendo a Foucault (1978), que la aparición de la escuela dirigida a las masas se relaciona con el control del cuerpo de los sujetos, con su “docilización” y finalmente con su control. Así, podríamos decir que “a partir del S. XVI, el cuerpo de los colegiales se nos presenta por tanto en apariencia como un cuerpo negado, pero de hecho es un cuerpo minuciosamente modelado en la moderación. En tanto que reflejo del alma, en tanto que

¹³⁵ Archivo Ministerio de Obras Públicas, año 1903, volumen 1514.s/f.

¹³⁶ Martínez Lucio y García Monge, Alfonso, “Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela” en Alario, Teresa y Colmenares Gloria (coord) *Persona , género y educación* , Amarú ediciones. Salamanca. 1997, p 71.

triunfo del hombre interior, se inscribirá en un nuevo registro que poco a poco, constituirá “la verdadera nobleza”¹³⁷.

Para nosotros resultan interesantes los aportes de la Directora en la discusión por los uniformes, en tanto deja ver su reclamo por la excesiva ornamentación de las alumnas. Ante esto ella se pronunciará en un intento de establecer uniformidad en las presentaciones, lo que consigue en el Reglamento de 1900, donde la Directora expresa lo siguiente: “las alumnas deben venir sin alhajas i con pelo corto o trenzado i usar en el liceo delantal blanco con mangas. Para las clases de gimnasia usarán traje de uniforme”¹³⁸.

Entendemos entonces, que si bien es cierto, ella se revelaba en contra de la forma en que estas alumnas dejaban ver a través de sus trajes todo el control que se hacía socialmente de sus cuerpos, sería ella misma quien determinaría establecer uniformes para ellas. Creemos así que no dejaba con eso de intentar docilizar sus cuerpos, sólo podría haber conseguido hacer menos visibles el elemento diferenciador de clase y lujo presente en sus ropas.

2.4. “NIÑAS QUE CRECEN”: ALUMNAS DE LICEOS FEMENINOS FISCALES Y PRIMERAS PROFESIONALES.

Si reconocemos que Juana Gremler durante el ejercicio de su cargo como directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago se esforzó por conseguir superar algunas situaciones de desigualdad en términos de género, o por lo menos instalarlas en la discusión, podemos encontrar precisamente que también otras mujeres desde otro lugar emprendían la misma lucha. Ejemplo de ello son las alumnas de los propios liceos y las primeras profesionales que comenzaban a egresar de las universidades.

¹³⁷ Id, p. 32

¹³⁸ Gremler, Juana, *Reglamento del liceo N° 1 de niñas*, 1900.

Si hablamos de las mujeres en el trabajo podemos señalar que por lo general se muestran “perfeccionistas”, “hormiguitas”, “recién llegadas” y, “cocotales”, sin límite de esfuerzo y de dedicación, es decir, toda una serie de características que deben exhibir y cultivar sistemáticamente para paliar todo el prejuicio secular volcado hacia su actividad laboral en la vida pública, y todo, el prejuicio redoblado cuando se trata de ejercer puestos con poder, de tal manera que podemos afirmar que una mujer con poder es una anomalía histórica (aún en la actualidad) mientras un hombre con poder es el paradigma. De ahí que las mujeres con poder sean uno de los problema clave del género (ya que nunca lo han tenido) en las sociedades occidentales”¹³⁹.

Para el caso de las alumnas de los primeros liceos femeninos fiscales podemos señalar que su lucha estaba dada por el esfuerzo y el aprovechamiento que demostraban en los exámenes que debían rendir para ser evaluadas.

Estos exámenes podían ser de carácter reglamentario, que eran aquellos que se daban ante los profesores del liceo, o válidos, que eran los que se daban ante comisiones de la Universidad. Durante gran parte del período en estudio, los liceos de niñas sólo rendían los primeros, los que se realizaban a fines del año escolar, y podían asistir los padres y apoderados de las alumnas, según el artículo 27 del “Reglamento para los liceos de niñas.” Las comisiones encargadas de tomar estos exámenes estaban compuestas por el “profesor de la clase i de dos profesores mas, designados por la Junta de Vijilancia. El exámen lo tomará el profesor de la clase. Cada uno de los examinadores apuntará en un registro las notas que asignen a las alumnas”¹⁴⁰.

Estos exámenes no constituyeron “pruebas rigurosas, sino son mas bien clases hechas en presencia de la Junta Directiva i de lo padres de familia, para que éstos puedan apreciar el trabajo realizado durante el año”¹⁴¹. Esto ocurría así porque tanto la Directora como las profesoras conocían perfectamente el desempeño de las alumnas durante el año, por lo que los resultados de los exámenes no determinaban si la alumna pasaba o no al curso superior. Es decir, significaba una manera de rendir cuenta y mostrar públicamente lo que las alumnas habían sido capaces de aprender.

¹³⁹ García León, María Antonia, op.cit, p. 191.

¹⁴⁰ Artículo 28 del “Reglamento para los Liceos de Niñas”, op. cit., p. 510.

¹⁴¹ *Prospecto del Liceo de Niñas N.º 2 de Santiago*, op. cit., p. 13.

De acuerdo con el “Reglamento para los liceos de niñas”, los resultados de estos exámenes se representaban con las siguientes notas: *Muy Bueno, Bueno, Regular, Deficiente y Malo*. Una alumna aprobaba el curso, y pasaba al siguiente, cuando sus notas en los ramos científicos eran todas superiores o iguales a Regular; también podía hacerlo aquella que había obtenido en ellos hasta dos notas deficiente, o una malo, aunque antes debía repetir sus exámenes con resultado satisfactorio, al comenzar el siguiente año escolar. “La alumna que obtuviere en más de dos exámenes la nota *deficiente* o en mas de uno la de *malo*, deberá continuar en el mismo curso, a menos que, por razones especiales el Consejo de Profesores le permita repetir los exámenes”¹⁴².

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

Esta situación, llevó a que en un número creciente de liceos femeninos se comenzaran a rendir exámenes ante las comisiones universitarias, aunque lo hacían en forma particular, es decir como estudiantes de liceos particulares. En un trabajo sobre el Liceo N.º 4 de Niñas de Santiago, incluido en el libro “Actividades femeninas en Chile”, se exponía lo siguiente: “convencida la Directora de que el Liceo no podría ser factor de progreso en la educación femenina sin validar sus exámenes a fin de habilitar a las alumnas para seguir estudios universitarios, envió, desde 1903, algunas niñas que lo deseaban, a rendir exámenes secundarios en calidad de alumnas privadas, ante las comisiones nombradas por la Universidad.”¹⁴³ El número de alumnas de este liceo, dispuestas a validar sus exámenes, fue creciendo con el transcurso de los años, tanto así que “en 1906 eran cursos completos los que lo pedían...”¹⁴⁴

A continuación se presentan los resultados de los exámenes de los liceos masculinos y femeninos:

¹⁴² Id., p. 510.

¹⁴³ Lillo, Aurora, “Liceo de Niñas “Paula Jaraquemada” (N.º 4)”, en *Actividades Femeninas en Chile*, p. 248.

¹⁴⁴ Id.

RESULTADOS EXÁMENES

Año	Liceos de Hombres				Liceos de niñas			
	Presentados	Aprobados	Aprobados condicionales	Repitentes	Presentadas	Aprobadas	Aprobadas condicionales	Repitentes
1909	8.835	64%	10%	26%	5.023	71%	7%	22%
1910	8.952	66%	11%	23%	5.601	74%	5%	21%
1911	9.690	65%	13%	22%	6.441	72%	6%	22%
1912					6.564	73%		
1913					7.229	72%		
1914					7.224	75%		

Fuente: Sinopsis estadística.¹⁴⁵

Si analizamos la tabla anterior podemos observar que los resultados obtenidos por las alumnas en los exámenes eran iguales y en la mayoría de los casos superior a los de los alumnos de los liceos masculinos.

Unido a los buenos resultados obtenidos por las alumnas en los exámenes se une el hecho de que las primeras profesionales tituladas se destacan en su trabajo académico, es el caso de Ernestina Pérez, quien se tituló de médico “Ella ganó un concurso del Gobierno para ir a estudiar a Europa, sólo habían 3 cupos. “Después de vencer serias dificultades, en Berlín se le permitió asistir a cursos de medicina para perfeccionarse, pues un decreto imperial prohibía los estudios científicos a la mujer, i Ernestina Pérez, hija de una apartada república americana es la primera mujer que ha visitado la “Universidad de Medicina Federico Guillermo”.Este hecho, tan significativo, constituye “el orgullo de su vida”¹⁴⁶

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

Ejemplo de ello va a ser la chilena Matilde Throup Sepúlveda, primera abogada titulada en Chile y Sudamérica. El caso se hace conocido cuando a tres años de que ella ejercía su profesión, un abogado belga Luis Fort, pidió referencias de la señorita Throup al Presidente

¹⁴⁵ Soto, op.cit, pág 75.

¹⁴⁶ Zanelli, op.cit.p. 63.

de la Excelentísima Corte Suprema, que era entonces, don Leopoldo Urrutia. El necesitaba conocer sobre ella, sus estudios, su experiencia laboral y los detalles de su camino a titularse de abogada.

Resulta significativo además que el abogado “pedía un documento que sirviera para acreditar ante las autoridades judiciales de Bélgica, que en Chile existía una mujer que ejercía libremente la profesión de abogado, manifestándole que todas estas referencias las necesitaba para defender ante la Corte de Bélgica, a dos señoritas que habían terminado sus estudios hacia varios años i que aun no habían podido obtener el título de abogadas por dificultades que habían encontrado entre las autoridades”¹⁴⁷.

Se reconoce que “la labor de la señorita Throup, es valiosa en cuanto a lo que se refiere a haber ensanchado el campo de acción de las futuras abogadas”¹⁴⁸. Esto en cuanto parece ser que las dificultades sociales que se le impusieron durante su época de estudiante pudieron haber sido bastante considerables, entre ellas se encuentra el hecho de que “tuvo que sobreponerse a la discriminación de su profesor de derecho Romano”¹⁴⁹.

De esta manera, “el señor Fort, presentó a Chile como ejemplo de una nación joven i de América que, había abierto amplio campo a la mujer para el ejercicio de las profesiones liberales”¹⁵⁰. Interesante de reconocer además, en tanto, no sólo sirvió de ejemplo en Bélgica, sino que años mas tarde, en 1910, en la República Argentina concluía sus estudios de derecho, la señorita Maria Evanjelina Barrera, primera mujer que en esa nación aspiraba al título de abogada y a la que la Corte de Buenos Aires, se negó a darle el título. A lo que entonces “hubo necesidad a petición de ella, de remitirle desde aquí los documentos del caso, para comprobar que en Chile desde 1892, la mujer ejercía la profesión de abogado, esto le sirvió para su defensa i obtuvo el título”¹⁵¹.

A través de estos ejemplos podemos reconocer como se van desarrollando expectativas por parte de las propias mujeres en relación a recibir educación dando cuenta además de los buenos resultados y el aprovechamiento que podían alcanzar en ello. Por otra parte se reconoce también el prestigio social de las nuevas profesionales que al igual que las

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Ibid., p. 70.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Ibid., p.72.

alumnas de liceos iban demostrando que sus capacidades si eran dignas de recibir una educación.

Estas mujeres nos demostraban que “La salida del callejón hecho de impotencia y omnipotencia – por otro lado nunca garantizada de modo definitivo y cuya búsqueda es constante- viene dada por la autoridad simbólica, que no significa, tras todo lo dicho, el saberlo todo, sino saber con verdad y de modo reconocible”¹⁵².

Y así, las *niñas* demostraron que crecieron...

IV PARTE: REFLEXIONES FINALES: “JUANA GREMLER: UNA ESENCIA EN FUGA”

Juana Gremler, mujer, educadora, alemana, Directora...no Rectora a través de sus distintas acciones durante el ejercicio de su cargo como directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, se posiciona como una de las mujeres claves en las luchas por conseguir democratizar la educación para mujeres en Chile.

Ella a través de sus acciones de denuncia, de sus proyectos, de sus contactos, nos muestra formas de resistencias que transcurren entre el cambio, la continuidad y la reacción en todas las cuales sus distintas posiciones de sujeto se enfrentan y tensan, avanzan y convergen, mutan y se definen en un camino complejo por alcanzar el reconocimiento como hablante, como protagonista, como sujeta.

Si reconocemos, además, como dice Foucault, que el poder no se posee sino que se ejerce y retomando el concepto de *campo* de Bourdieu es que se pueden interpretar ciertas luchas que se dan en el campo del magisterio, en las que las relaciones que aparecen en juego son las de las posiciones adquiridas que han determinado el monopolio de la competencia, en este caso, científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar

¹⁵² Piuchi, Anna y y Leticia Bianchi, op.cit, p. 15

legítimamente(es decir, de manera autorizada y con autoridad) en la materia y que estaba socialmente reconocida para los hombres.

Siguiendo a Bourdieu, creemos que el poder es constitutivo de la Sociedad y que existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos, en los *habitus* y en las instituciones. Por lo tanto, el poder existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente. Es en este contexto en el que las diferencias sexo-genéricas, cobran importancia a la hora de analizar las luchas que esta mujer Directora emprende contra distintas estructuras que reproducen y entronizan desigualdades en términos de género.

Para ello creemos que Juana Gremler hizo uso de las posiciones prestigiosas que ocupaba socialmente, en términos de formación académica, nacionalidad, relaciones sociales y otras; y contó además con la valoración positiva que iba adquiriendo el trabajo realizado por las primeras alumnas de liceo y las primeras profesionales.

Uno de nuestros objetivos fue mostrar sus ideas y acciones en un intento por otorgarle validez a su discurso y a sus palabras, los que creemos pudieron haber contribuido a posibilitar una apertura ideológica en la sociedad chilena de la época, influyendo también en el diseño de nuevas políticas públicas para la educación y el trabajo docente de las mujeres. Trabajo que también podría ser continuado.

Así, la legitimación que consiguió en términos de hablante nos parece destacable. Sobre todo si porque la mayoría de las veces debemos preguntarnos ¿Quién tiene permiso de narrar?, ¿Quién relata, quien se apropia de las acciones de resistencia de las mujeres (a veces con buenas intenciones y eficientes resultados, no todas las “apropiaciones” son hechas por el Estado, ni únicamente para silenciar). ¿Quién las pone en circulación, quién es ventrílocuo de sus voces?¹⁵³, en tanto nos siempre son ellas las que son dueñas de su discurso. Creemos además que estas mismas palabras e ideas pudieron haber servido como guía para muchas otras mujeres que durante su época y después de ella han luchado por mejorar las desigualdades en términos de género.

Así, para nosotros Juana Gremler pudo haber actuado como un puente, al que se esperaba se sumaran cada vez más eslabones, y en el que se espera todavía que “con un gesto de su mano, la mujer inicie nuevos caminos en un (todavía) logos que la connota como castrada,

¹⁵³ Belausteguigoitia, Marisa, “Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación” en *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, UNAM, México, 2005.p.8.

concretamente y en especial de palabras, prohibida para la tarea a no ser como prostituida a los intereses de la ideología dominante- de la hom(m) osexualidad y sus debates con lo maternal-, y en cierto sentido, que también es el de la historia”¹⁵⁴.

Por otra parte, podemos afirmar que esta Directora unida a otras y otros educadores, van a posibilitar algunos reconocimientos a la condición docente femenina y a la educación de mujeres, los que en determinados casos sólo van a formalizar las situaciones que se daban de facto. Ejemplo de ello será lo que se resuelve en materia de planes y programas, los que para 1912 se igualan formalmente a través de un Decreto (sin embargo, se puede reconocer que en la mayoría de los liceos femeninos se habían adoptado con anterioridad los programas de liceos masculinos, por iniciativa de sus Directoras).

De la misma manera, en el año 1912, es presentado al Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria un “Proyecto de Reglamento General para los Liceos de Niñas” por la Señora Amalia Alvarez, que propone incrementar las atribuciones de la Directora, la que debía convertirse en la Jefa inmediata y responsable del éxito del establecimiento confiado a su cargo. Así, se pretendía que la directora fuese la autoridad máxima dentro del establecimiento, restando con ello importancia a las juntas directivas e igualándola en sus funciones a los rectores de liceos de hombres.

Por otra parte, en 1918 (un año antes de su muerte), fue abolida la Junta de Vigilancia del liceo que ella administraba. Sus acciones son recordadas también por la propia comunidad del liceo quienes en uno de sus anuarios recuerdan: “Durante los 25 años que duró la administración de la Primera Directora, gracias a su sólida personalidad germana y notable formación pedagógica, estableció las bases que dieron oportunidad a muchas notables jóvenes que han pasado por sus aulas y a otras para capacitarse y poder rendir el bachillerato, optando a la Enseñanza Superior, superando de este modo el objetivo inicial de la Junta de Vigilancia, abolida en 1918, de formar sólo madres de familia”¹⁵⁵.

Para nosotras Juana Gremler representa una pionera, en tanto como una de las primeras mujeres con poder y conformando una élite profesional debió desarrollar una serie de acciones para dotar de sentido su trabajo y a la vez dar muestras constantes de manera pública de su rendimiento y el de las mujeres (maestras y alumnas) que tenía bajo su cargo.

¹⁵⁴Irigaray, Luce, *Speculum Espéculo de la otra mujer*, Traducción de Baralides Alberdi Alonso Editorial Saltés, Madrid, 1978, p .159.

¹⁵⁵ Anuario Liceo N°1 de niñas de Santiago.

De esta manera, a través de acciones *distintas* se nos presenta como una mujer en transición que debe adaptarse a las herencias que recibe y recuperarse de la herida social que le entrega su condición de género para recoger los discursos masculinos que la nombraron con el objeto de trazar su camino para convertirse en sujeto femenino. Se convertirá en hablante y nos permitirá oír su voz desde ese lugar disputado al lenguaje masculino hegemónico.

Es para nosotros también, una *esencia en fuga*, como señalamos en el título de esta tesis recogiendo la idea de una de las canciones de un cantautor español Ismael Serrano, y a la que nos parece oír preguntándose “*dime, mi bien, ¿quién me llorará, si me dan alas y echo a volar?*”. Esto en tanto se esperaba que ella organizara la educación femenina fiscal en Chile de forma tal de mantener cierto status quo, reproduciendo ciertas condiciones que posibilitaran seguir diferenciando los roles y espacios asignados para cada uno de los sexos en el Chile de la época. Ella, sin embargo como mujer pensante y en posición privilegiada pudo lograr avanzar en algunos ámbitos, de los que muchas veces los *guardianes* desviaron su atención o simplemente los descuidaron por parecerles poco interesantes. Esto, en tanto “las tecnologías del poder (esencia del rol funcional de las burocracias) suelen, pues, complicarse. No sólo con la autonomía del Estado y de las clases políticas, sino también con el hecho de que los funcionarios públicos no sólo tienen identidad estatal o partidaria, sino también aquella que no puede subordinarse a nada: la identidad ciudadana”.¹⁵⁶

Ella pudo así desenredar un poco las redes que la encerraban en lo que la sociedad chilena de la época había encapsulado bajo el rótulo de *femenino*, para poder ir tejiendo junto a otras mujeres y hombres una nueva red donde los restos de retazos de cada uno (a) de los que participaban quedasen incluidos. Esencia en fuga, mujer en movimiento, Directora que habla, Directora...no rectora.

Así, esta alemana recibida y acogida por ese gran *Padre* que era el Estado chileno consigue instalarse y convertirse en un referente para las niñas y profesoras de los liceos chilenos.

Evidentemente creemos que el tema y la época en estudio ofrecen numerosas posibilidades de análisis. Los liceos femeninos fiscales nos parecen un espacio pocas veces explorado y analizado en los estudios históricos. Sería interesante, por ejemplo, reconocer como en estos mismos espacios se han destacado figuras femeninas tan interesantes como Gabriela Mistral y Amanda Labarca, como directoras o como Michelle Bachelet, la primera

¹⁵⁶ Salazar y Pinto, Historia Contemporánea de Chile I, Estado, legitimidad, ciudadanía, LOM, 1999, p. 87.

Presidenta de Chile, como alumna de nuestro estudiado liceo N° 1 de niñas de Santiago. Nos cabe entonces la pregunta de si ¿son estos liceos “semilleros” de figuras femeninas destacadas en el ámbito político, económico, social y cultural de nuestro país? y si ¿constituyen efectivamente espacios de democratización para las mujeres?

Creemos por ello que es necesario poder trabajar en la construcción de metodologías que sean respetuosas de los espacios y aportes de mujeres, incluyendo por ejemplo periodicidades y genealogías femeninas. Por otra parte nos parece necesario recuperar fuentes y palabras de ellas mismas, reconociendo con eso su condición de hablantes y sujetos.

Sentimos entonces que este trabajo queda abierto y proponiendo una serie de preguntas para futuras investigaciones. No concluimos para no marcar un punto final sino que esperamos abrir un espacio para nuevas reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Galdames, Luis, *La Universidad de Chile*, Prensas de la Universidad, Santiago, 1934.
- Zaldívar Larraín, María José, *Participación Femenina en Chile Durante la Segunda Mitad del Siglo XIX a través del Ejercicio de las Libertades de Imprenta, de Enseñanza y de Asociación*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica, 2002.
- Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- *¿A dónde a la mujer?*, Ediciones Extra, 1934.
- Letelier, Valentín, “La Instrucción de la Mujer” (artículo publicado en la Libertad Electoral de Agosto de 1887, con ocasión del proyecto de fundar un Liceo de Niñas en Santiago), en Letelier, Valentín, *Lucha por la Cultura*, Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos, Imprenta i Encuadernación Barcelona, Santiago, 1895.
- González, Guillermo, *Memoria de la Educación Pública. 1810 – 1900*, Imprenta de Meza Hnos., Santiago, 1913.

- Salas Neumann, Emma, *Seis Ensayos sobre la Historia de la Educación en Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 1997.
- Espíndola de Muñoz, María, “Conveniencia de Dar a la Mujer Educación Intelectual i a la vez Práctica”, en *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*, Tomo I, Imprenta Barcelona, Santiago, 1902.
- Bourdieu, Pierre, *El oficio del sociólogo (y otros)*, Siglo XXI, México, 1976.
- *Intelectuales, política y poder*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1era edición, Buenos Aires, 1999.
- López, Oresta, *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*, Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social, Consejo estatal para la cultura y las artes de Hidalgo, México, 2001.
- Scott, Joan, “El problema de la invisibilidad”, en Jay Kleinberg (comp.). *Retrieving women's history*. Unesco/Berg. París, 1989.
- Acker, Sandra, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*, Narcea Ediciones, Madrid, 1994.
- Parga Romero, Lucila, *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*, Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés, S. A de CV. México. Primera edición, 2004.
- García León, María Antonia, *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales*, Ediciones cátedra, Madrid, 2002.
- Lagarde, Marcela, *Gènero y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Horas y horas, Madrid, 1996.
- Showstack Sazón, Anne “Los límites cambiantes de lo público y lo privado” en *Las mujeres y el Estado*, Vindicaciones feministas, publicaciones. Madrid. 1996. Primera edición, 1987. Traducción de Silvia Cuevas.
- Offen, Karen, “ Definir el feminismo: una análisis histórico comparativo” *Historia social* n° 9 , España, Invierno 1991.
- Ballarín, Pilar, “La construcción de un modelo de “Utilidad Doméstica” en Duby, George y Perrot, Michelle (ed.), *Historia de las Mujeres en Occidente*, Trad. Esp., Taurus Ediciones, 1993, Tomo 8.

- Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados, México, 1990, 2a. edición.
- Artaza, Pablo y Brenning, Paula, *Mujer y Relaciones de Pareja. Chile en el siglo XIX*, Publicación de la Fundación Friedrich Naumann, Serie Contribuciones, Santiago, 1994.
- Ministerio de Instrucción Pública, *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública Presenta al Congreso Nacional en 1907*, Imprenta i Encuadernación Universitaria, Santiago, 1907.
- Cavieres, Pérez y Sepúlveda, *Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reforzamiento del rol tradicional de la mujer. (1894 – 1912)*, Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación, Mención en Historia y Geografía, y al Título de Profesor de Estado, USACH, 2004.
- Gremler, Juana, *Informe al Ministro acerca de la visita a un local ubicado en la calle de la Merced*, en A.M.E, Vol. 1089, Santiago, 1895.
- _ *Monografía del Liceo N.º 1 de Niñas. Desde su fundación hasta la fecha*, Trabajo presentado a la exposición escolar del Congreso de Enseñanza Pública de 1902, Imprenta Cervantes, Santiago, 1902.
- _ *Reglamento para el Instituto de señoritas*, 1900.
- _ *Informe presentado al ministerio de Instrucción Pública por la Señora Juana Gremler (directora del Liceo N.º 1 de Santiago)* Santiago de Chile, Imprenta Nacional, Calle de la Moneda número 1455, 1902.
- _ *Proyecto de un Plan General Para los Liceos de Primera Clase de Niñas*, Presentado al Supremo Gobierno, Santiago, 1893.
- Vargas, Moisés, *Bosquejo de la Instrucción Pública. Obra dedicada a los Sres. Delegados y adherentes al IV Congreso Científico (1º Pan-Americano)*, 25 de Diciembre de 1908- 5 de Enero de 1909, Litografía y Encuadernación Barcelona, Santiago.
- Ortner, Sherry y Whitehead, "Indagaciones acerca de lo significados sexuales" en Lamas, Marta (comp), *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México, 1996.
- Godoy, Lorena, *Armas ansiosas de Triunfo .Dedal, Agujas, tijeras...: La educación Profesional Femenina en Chile, 1888-1912*, Tesis para optar al Grado de licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1995.

- Vicuña, Manuel, *La Belle époque chilena .Alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*, Editorial Sudamericana Chilena, Santiago, 2001.
- Stuvan, Ana María, *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2000.
- Berman, Marshall, “Introducción. La modernidad: ayer, hoy y mañana” en *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Buenos Aires, siglo XXI, 1989.
- Ministerio de Instrucción Pública, (Anuario) *Recopilación de Leyes i Reglamentos Relativos a los Servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1912.
- *Reglamento para el Liceo de Cauquenes*, Aprobado por el Supremo Gobierno el 29 de Abril de 1870, Imprenta Nacional, Santiago, 1870.
- Norambuena, Carmen, “La mujer inmigrante. Imágenes y realidades. Chile 1865-1907” en Eni de Mesquita Samara (org), *As idéias e os números de género. Argentina, Brasil e Chile no século XIX*. Editora Hucitec, Sao Paulo, 1997.
- ”La inmigración en el pensamiento de la intelectualidad chilena.1810-1910” en *Contribuciones*. Publicación de la Dirección de Investigaciones Científicas y tecnológicas de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 1995.
- Ramos, Norma, *Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León*, Tesis para obtener el grado de maestría en Historia, COLSAN, San Luis Potosí, México, 2006.
- Polanco, Clarisa, “Liceo Mercedes Marín del Solar N°3, en *Actividades femeninas en Chile*, Santiago, 1928.
- Van Dijk, Teun A, *Racismo y Análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Zanelli, Luisa, *Mujeres chilenas de letras*, tomo primero. Imprenta Universitaria, Santiago, 1917.
- Romero, José Luis, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.
- Rojo, G. *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago de Chile. LOM, 2001.

- De la Barra, Eduardo, “¿Chile para los chilenos ó para los alemanes?” en *El embrujamiento alemán*, Establecimiento Poligráfico Roma. Calle de la Bandera 30, Santiago, 1899.
- Sarlo, Beatriz, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Editorial Planeta Argentina, 1998.
- Piussi, Anna / Bianchi, Leticia (ed.), *Saber que se sabe. Mujeres en educación* Icaria Editorial, Barcelona, 1995. Traducción del italiano: Alida Militi.
- Araya, Claudia, *Pensamiento feminista en la primera mitad del siglo XX en Paraguay, Uruguay y Chile*, Serafina Dávalos, María Abella de Ramírez y Amanda Labarca, Tesis para optar al grado de Magíster en estudios latinoamericanos, Universidad de Chile, 2006.
- Gatica, Teresa, *Ideario de la Educación Femenina. 1850 - 1930*, Tesis para optar al grado de Magíster Artium mención en Historia de América, Universidad de Santiago de Chile, 1993.
- *Prospecto del Liceo de Niñas N.º 2 de Santiago*, Redactado en conformidad a los acuerdos de la Junta de Vigilancia, Imprenta, Litografía i Ecuadernación Barcelona, Santiago, 1900.
- Faúndez, Igor, *Beatas, Prostitutas, Diosas... La Mujer Chilena en la Prensa Satírica y Democrática del Fin de Siglo XIX (1884-1898)*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Estado, Universidad de Santiago de Chile, 2003.
- Cruz de Amenábar, Isabel. *El Traje. Transformaciones de una Segunda Piel* Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996.
- Oyarzún, Kemy, “Género y pluralismo: crítica heterogénea de las culturas latinoamericanas” en *Serie crítica. Ed. De Friedhelm Schmidt-Welle*.
- Eltit, Diamela,” Las batallas del Coronel Robles” en *Revista de Critica Cultural N°4*, año 2, Santiago, 1991.
- Jenschke, Francisco,” Programa de Gimnasia”, en *Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*, Imprenta Cervantes, 1908.
- Lamas, Marta, “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual” en *Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional e Antropología*, Vol.7, n° 18.México, Enero-Abril, 2000.

- Haraway, Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres .La reinención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Valencia, 1995.
- Martínez Lucio y García Monge, Alfonso, “Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela” en Alario, Teresa y Colmenares Gloria (coord) *Persona, género y educación*, Amarú ediciones. Salamanca. 1997.
- Lillo, Aurora, “Liceo de Niñas “Paula Jaraquemada” (N.º 4)”, en *Actividades Femeninas en Chile*, Santiago, 1928.
- Belausteguigoitia, Marisa, “Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación” en *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, UNAM, México, 2005.
- Irigaray, Luce, *Speculum Espéculo de la otra mujer*, Traducción de Baralides Alberdi Alonso Editorial Saltés, Madrid, 1978.
- Salazar y Pinto, Historia Contemporánea de Chile, tomo I, Estado, legitimidad , ciudadanía, LOM, 1999.
_Tomo IV: “Hombría y Femenidad (Construcción Cultural de Actores Emergentes)”, LOM Ediciones, Santiago, 2002.
- Ojeda, María Ester, *La Fundación de los Primeros Liceos Femeninos Fiscales (1891 – 1912)*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1993.
- Cruz, Nicolás, “Una Contrapuesta Educacional en el Chile del Siglo XIX”, en *Revista Historia*, N° 29 (1995-1996) del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica.
_ *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843 – 1876. (El plan de Estudios Humanista)*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), Santiago, 2002.
- De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, Trad. Editorial Sudamericana, 1999. (Primera edición en 1949).
- Hobsbawm, Eric, *La era del Imperio*, Trad. Editorial Crítica, Buenos Aires, 1998.
- Pateman, Carol, *El Contrato sexual*, Traducción al español de María Luisa Femeninas, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Roudinesco, Elisabeth, *La familia en desorden*, Traducción al español de Horacio Pons, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

- Anderson, Bonnie y Zinsser, Judith, *Historia de las mujeres .Una historia propia, Vol.2*, Trad. Castellana, Editorial Critica, Barcelona, 1991.
- Veneros, Diana,”Continuidad, cambio y reacción.1900-1930, en Veneros, Diana (ed.), *Perfiles revelados. Historia de mujeres en Chile. Siglos XVIII-XX*, Editorial Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 1997.
- Barrancos, Dora, *Presencia de la mujer en las luchas sociales argentinas de principio de siglo*, 1997.
- *Inclusión/Exclusión .Historia con mujeres*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.
- Sohn, Anne Marie, “Los Roles sexuales en Francia y en Inglaterra: Una Transición Suave”, en Duby, George y Perrot, Michelle (ed.), Vol.9.
- Casanova de Polanco, Eduvijis, *Educación de la mujer*, Imprenta de la Patria, Valparaíso, 1871.
- González, Loreto,” La conciencia femenina. Un estudio a través de la novela.(Segunda mitad del siglo XIX)”, en Veneros, Diana (ed.)*Perfiles revelados*.
- Pisano, Margarita, *Reflexiones feministas*, en Cuadernos Casa de la Mujer La Morada, Santiago, 1990.
- Gentilini, Bernardo, *El libro de la Mujer. Como Cristiana, Esposa, Madre, Educadora y Apóstol*, Apostolado de la Prensa, Santiago, 1928.
- Serrano, Sol, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria, Santiago, 1993.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, Traducción de Ulises Guinazú, Siglo XXI Editores, Madrid, 1993.
- *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1993
- Godoy, Lorena, *Armas ansiosas de Triunfo .Dedal, Agujas, tijeras...: La educación Profesional Femenina en Chile, 1888-1912*, Tesis para optar al Grado de licenciado en Historia, pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1995.
- Soto, Fredy, *Historia de la educación chilena*, Santiago, CPEIP, 2000.
- Alvarez, Amalia, *Proyecto de Reglamento General para los liceos de Niñas”* en Alvarez, Amalia, *Enseñanza secundaria de la mujer*.

- Gibas Russell, Michele, ¿Qué son los estudios de la mujeres?, Marysa Navarro y Catherine Stimpson (compiladoras) Fondo de Cultura económica de Argentina.
- De Barbieri, Teresita, “Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. En: *Fin de siglo. Cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres N° 17. Isis Internacional*. Santiago de Chile. 1992.
- Guerin de Elgueta, Sara, (comp) *Actividades femeninas en Chile : obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho de validar sus exámenes secundarios*, Santiago : Impr. y Litogr. La Ilustración, 1928.
- Irigaray, Luce, *Speculum Espéculo de la otra mujer*, Traducción de Baralides Alberdi Alonso Editorial Saltés, Madrid, 1978.
- Archivo del Ministerio de Educación (en Archivo Nacional): Decretos Presidenciales, Estadísticas por Establecimientos, Memorandums, Memorias por Establecimientos, Oficios y Providencias.