

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

Resumen: Se analizan las trayectorias escriturales de tres maestras chilenas: Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espíndola de Muñoz, y sus demandas por la igualdad en la educación de las mujeres y la autonomía en la vida doméstica. En sus escritos, se identificaron sus posicionamientos, continuidades y también sus tensiones y ambigüedades, con políticas de creatividad que enlazaron el campo educativo, cultural y político. Dado su contexto de subordinación, hicieron apropiaciones creativas sobre los discursos e imaginarios sociales hegemónicos que volcaron en sus escrituras-acción.

Palabras clave: historia de la educación, educación de mujeres, trayectoria escritural, subordinación, igualdad, autonomía

Professoras e suas demandas pela igualdade e pela autonomia: Subordinações, posições e tensões no marco do projeto modernizador e civilizador (Chile, 1870-1912)

Resumo: Analisa as trajetórias de escrita de três professoras chilenas: Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova e María Espíndola de Muñoz e suas demandas pela igualdade de educação das mulheres e pela autonomia na vida doméstica. Em seus escritos buscamos identificar seus posicionamentos, continuidades e, também, tensões e ambigüedades que agenciaram políticas de criatividade que ligaram os campos educativo, cultural e político. Dado o seu contexto de subordinação, fizeram apropriações criativas dos discursos e imaginários sociais hegemônicos que influenciaram suas escrituras-ação.

Palavras-chave: história da educação, educação de mulheres, trajetória escritural, subordinação, igualdade, autonomia

Teachers and their Demands for Equality and Autonomy within the Framework of the Modernizing and Civilizing Project. Chile, 1870-1912

Abstract: The writing careers of three Chilean teachers—Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova, and María Espíndola de Muñoz—are analyzed, along with their demands for equality in women's education and autonomy in domestic life. Their writings identify their positions, continuities, as well as their tensions and ambiguities, with creative politics that connect the educational, cultural, and political fields. Given their context of subordination, they made creative appropriations of hegemonic social discourses and imaginaries, which they reflected in their action writings.

Keywords: history of education, women's education, scriptural trajectories, subordination, equality, autonomy

Cómo citar este artículo: Graciela Rubio Soto, Andrea Robles Parada y Claudia Montero Miranda, "Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del proyecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912", *Trashumante. Revista Americana de Historia Social* 26 [2025]: 86-107.

DOI: 10.17533/udea.trahs.n26a04

• **Fecha de recepción:** 24 de abril de 2024

Fecha de aprobación: 05 de noviembre de 2024



Graciela Rubio Soto: Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España. Profesora titular del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile.

 <https://orcid.org/0000-0002-4849-835X> **Correo electrónico:** graciela.rubio@uv.cl

Andrea Robles Parada: Doctora en Estudios Interdisciplinarios por la Universidad de Valparaíso, Chile. Investigadora Independiente.

 <https://orcid.org/0000-0001-7945-0781> **Correo electrónico:** andreaisolroblesp@gmail.com

Claudia Montero Miranda: Doctora em Estudos Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Profesora titular del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile.

 <https://orcid.org/0000-0001-5209-0931> **Correo electrónico:** claudia.montero@uv.cl

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

Graciela Rubio Soto
Andrea Robles Parada
Claudia Montero Miranda

Introducción

La conformación del sistema social, político y cultural republicano chileno durante el siglo XIX supuso, como ha destacado María Angélica Illanes, un entramado de fuerzas, tensiones y contradicciones por consolidar/obstaculizar el capitalismo como domesticación social.¹ El sistema se constituyó por luchas de diversos agentes de la sociedad civil (sociedades de artesanos, trabajadores, mujeres, etc.), y entre ellos, las maestras. Siguiendo este análisis e integrando la historia postcolonial² y de género,³ se propone analizar las trayectorias escriturales de las maestras en su lucha por la igualdad, abordando las estrategias utilizadas por estas en los distintos planos de inserción en el campo educativo entre 1870-1912. En este sentido, se busca relevar los posicionamientos, las condiciones, las tensiones, las continuidades y las ambigüedades de las demandas por la igualdad y la autonomía de las mujeres desarrolladas por las maestras Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espíndola de Muñoz. Estas demandas se orientaron hacia la igualdad en la educación superior de las mujeres y de los aprendizajes en la educación secundaria, y también la autonomía, problematizando las distinciones hegemónicas de género y los argumentos intelectuales e institucionales sobre educación que justificaban la subordinación de las mujeres a la figura masculina.

1. María Angélica Illanes, *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)* (Santiago: LOM, 2006).
2. Dipesh Chakrabarty, "La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados 'indios'?", *Pasados poscoloniales: colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*, ed. Saurabh Dube (México: El Colegio de México, 1999) 623-658.
3. Joan Scott, *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012).

En la historia de la educación se ha relevado a las maestras como agentes de la expansión social y territorial de la república oligárquica para consolidar el proceso de modernización.⁴ Considerando la función de socialización y cohesión de la escuela como un fenómeno político y social, se ha realzado el rol reproductor del orden de las maestras a través de la educación de las niñas⁵ y se han destacado los conflictos al disputar los espacios locales masculinizados desde la escuela primaria administrada por hombres.⁶ Desde la historia de las mujeres en la educación, se ha resaltado la relación entre las maestras y las niñas en la escuela y sus roles en asociaciones y en la educación técnica.⁷ Los estudios sobre la profesionalización docente muestran el desplazamiento de las maestras desde una reproducción del modelo educativo hacia la elaboración de propuestas sociales alternativas autónomas,⁸ destacando su compromiso de vida con el proyecto educativo y sus habilidades como “traductoras”, asociadas a un “saber leer” las políticas estatales,⁹ y a un “saber hacer social” para proyectar estas orientaciones como formas sociales activas.

La mayor parte de estas aproximaciones ha destacado lo funcional de las maestras al discurso del proyecto oligárquico que veía en la escuela un eje articulador clave entre el tiempo educativo y el tiempo político y productivo para concretar el proyecto civilizador.¹⁰ En este sentido, y con el propósito de consolidar el proyecto modernizador capitalista enmarcado en la llamada república masculina,¹¹ tanto liberales como conservadores vieron en el campo educativo y en las maestras una pieza clave para el modelamiento de la sociedad disponiéndose a potenciar, desde la segunda mitad del siglo XIX, una activa intervención ideológica en el marco de las reformas positivistas en curso (1883). El proyecto contempló políticas educativas segregadas para las mujeres, considerando como un mismo problema el resguardar la educación de las niñas y asegurar el trabajo de las maestras populares.

Los análisis sobre la participación política de las mujeres suelen invisibilizar a las maestras; salvo excepciones descriptivas,¹² estas se han caracterizado por abor-

4. María Loreto Egaña y otros, *La educación primaria en Chile: 1860-1930: una aventura de niñas y maestras* (Santiago: LOM, 2003).

5. Egaña y otros, *La educación primaria en Chile*.

6. María Loreto Egaña y otros, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo* 26 (2000): 91-127.

7. María Isabel Orellana, *Educación: improntas de mujer* (Santiago: DIBAM/Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2012).

8. Isidora Amparo Salinas Urrejola, “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”, *Trashumante: Revista Americana de Historia Social* 12 (2018): 76-97.

9. Beatriz Sarlo, *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas* (Buenos Aires: Seix Barral, 2007).

10. Nicol Araya, *Escolarizados y virtuosos: niños y niñas representados en los silabarios y textos de lectura. 1840-1900* (Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral/Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2019).

11. Alejandra Castillo, *La república masculina y la promesa igualitaria* (Santiago: Palinodia, 2006).

12. Erika Maza, “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile (1872-1930)”, *Estudios*

dar preferentemente la discusión por el derecho a voto, sostener una narrativa histórica evolutiva y lineal institucional y no por analizar las escrituras producidas por las maestras, lo que ha incidido en minimizar las acciones ejercidas por estas, especialmente a través de sus textos. Esto ha impedido comprenderlas como parte de un movimiento mayor de orientación feminista (visible desde 1870), del cual ellas serían protagonistas. En dicha década se registró un conjunto de intervenciones que evidencian el inicio de un movimiento de mujeres en Chile. Entre ellas, destacan las primeras manifestaciones por el voto femenino (1875), la acción de intelectuales como Martina Barros y su traducción de John Stuart Mill (1872), la emergencia de prensa de mujeres,¹³ la participación en círculos literarios y de mujeres, las demandas por el acceso a la educación universitaria y, especialmente, la producción de los ensayos de género.¹⁴ Se evidencia, en este último aspecto, un agenciamiento feminista ejercido por las maestras mediando un enlace entre el campo cultural y educativo.¹⁵

De acuerdo con lo expuesto, se propone como hipótesis que las trayectorias escriturales de las maestras Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espínola, entre 1870 y 1912, evidencian que sus escrituras-acción agenciaron políticas de creatividad que abrieron el diseño modernizador industrial original gestionado por las elites masculinas, que habían valorizado el campo educativo en la discusión pública. En dicho contexto, las maestras detectaron la oportunidad y permeabilidad de este campo —a saber, el sentido universal del discurso liberal y la noción de progreso en las reformas educativas—, resignificando argumentos intelectuales, formativos, positivistas y posicionamientos conservadores sobre la educación de las mujeres. Esta oportunidad la aprovecharon para demandar para sus estudiantes la igualdad de acceso a la educación superior, autonomía en la vida doméstica y el poder adquirir los mismos aprendizajes en los liceos. Sin embargo, estos agenciamientos creativos se desplegaron en un contexto jurídico, político y educativo de subordinación de las mujeres, por lo cual muestran paradojas como: la proyección de la igualdad de las almas con distinción de clase, la autonomía cientificista en la vida doméstica y la demanda de igualdad de aprendizaje versus la subordinación en la vida doméstica.

Públicos 69 (1998): 319-356.

13. Claudia Montero, *Y también hicieron periódicos: cien años de prensa de mujeres en Chile, 1850-1950* (Santiago: Hueders, 2018).
14. Véase Mary Louise Pratt, “No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano”, *Debate Feminista* 21 (2000): 70-88; Joyce Contreras, “Formas de inserción en el campo literario y principales debates en el ensayo de y sobre mujeres en el Chile de fines del siglo XIX”, *Literatura y Lingüística* 42 (2020): 123-148; Joyce Contreras, “La reivindicación de las demandas feministas en los ensayos de Martina Barros”, *América sin Nombre* 25 (2021): 43-52; y Claudia Montero, “El ensayo de género y las demandas de los derechos de las mujeres”, *Revista Divergencia* 5.6 (2016): 41-53.
15. Graciela Rubio, Claudia Montero y Andrea Robles, “La igualdad, lo político y la educación. Ensayos de género de maestras del siglo XIX en Chile”, *Estudios Filológicos* 71 (2023): 77-97.

1. Subalternidad y producción de sentido en la práctica educativa en el proyecto modernizador del siglo XIX e inicios del siglo XX

Dipesh Chakrabarty destaca cómo, desde la historia postcolonial, el proyecto modernizador capitalista (imperial) introdujo diversos dispositivos metodológicos y conceptuales para pensar e intervenir desde Europa al resto del mundo.¹⁶ En este contexto, incorporó las nociones de Estado, nación y ciudadanía como referentes del pensamiento político y social basándose en el modelo victoriano de Estado, sociedad civil y familia burguesa. Este modelo enfatizó las dimensiones de la privacidad y la individualidad, dando lugar al surgimiento del individuo moderno, cuya vida política se entrelazaba con un yo “privado” interior expresado en diarios, cartas, autobiografías y novelas. De modo que, el individuo burgués nació vinculado a los placeres de la vida privada que se configura como una “vida pública” diferida, controlada y siempre orientada a un público. Chakrabarty subraya cómo estas dinámicas moldearon la comprensión occidental del mundo y su relación con él. En el caso de las maestras, este modelo les asignó una función reproductora del orden, fortaleciendo el rol de madre-educadora para la república, centrada en la formación del ciudadano. Sin embargo, las escrituras que se analizarán revelan disfunciones en estas designaciones, generando aperturas sobre la significación asignada a las maestras y al rol de las mujeres.

En el contexto regulador social, la proyección de la familia nuclear basada en el matrimonio moldeó el discurso y la subjetividad, especialmente para las mujeres, que se encontraban en una posición desigual respecto de los hombres (roles domésticos y acceso al conocimiento). De ahí que las mujeres fueran integradas al relato histórico como “mujer compañera”, enmascarando y esquivando su reconocimiento como ciudadanas, mientras que el hombre-ciudadano se consolidaba como modelo de individuo político moderno, relegando a las mujeres a una posición de subalternidad. Carole Pateman destaca cómo el contrato sexual, entendido como una dimensión oculta del contrato social, transformó la diferencia sexual en una diferencia política, atribuyendo a los hombres el dominio de la esfera pública y a las mujeres una posición de subordinación a cambio de protección y confinamiento en el espacio doméstico, concebido este último como un espacio reproductor y regulador de las relaciones sociales hegemónicas.¹⁷ Esta dinámica propició el despliegue de discursos educativos específicos (dirigidos al pueblo, a las mujeres, a las razas y a la infancia) que, en el caso de las mujeres, enfatizaban la disciplina y la higiene en la vida doméstica, para “modernizar la vida” en la red capitalista, mientras promovían la libertad y la igualdad con el objetivo de legitimar el orden establecido. Adriana Puigross señala que, a pesar de las intenciones hegemónicas, el sentido de la educación en los sistemas latinoamericanos no está predeterminado, por lo que es un campo de luchas y contradicciones donde la

16. Chakrabarty 623-658.

17. Carole Pateman, *El contrato sexual* (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1995).

práctica educativa contribuye como un generador de múltiples significados.¹⁸ Este panorama refleja un escenario complejo donde se entrelazan relaciones de poder y resistencia en la configuración de la subjetividad y las estructuras sociales. En este contexto es donde los escritos de las maestras Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espíndola se inscriben, utilizando las coyunturas de discusión pública para resignificar los roles de las mujeres antes descritos.

Desde esta perspectiva, el proyecto modernizador de las oligarquías masculinas, basado en la expansión e inserción de la economía exportadora salitrera en el capitalismo industrial, promovió la creación de los sistemas educativos para regular el comportamiento social en el marco de los fines productivos de esta economía. Al integrar referentes como el positivismo y el liberalismo, este proyecto procuró perpetuar la desigualdad social y de género.¹⁹ La visión de la mujer como compañera fortaleció su papel en la domesticidad, quedando otras zonas permeables que permitían la igualdad basada en el sentido liberal universalista, posibilidades que las maestras proyectaron como demandas de las mujeres para el acceso a la educación superior y la igualdad de aprendizajes en la educación secundaria. Así, las escrituras que a continuación se analizan, siguiendo a Puigross, se diferenciaron del discurso pedagógico (prácticas y sentidos) orientado a la reproducción y generación de capacidades, al argumentar la igualdad en el campo educativo y su autonomía. Estas producciones, dados sus contextos de subordinación, no estuvieron exentas de “ambigüedades”, se vincularon con una práctica social (relacionada con referentes políticos, económicos e ideológicos) y con tópicos positivistas, liberales y conservadores que fueron utilizados para defender posiciones propias (encubiertas) y también sus cuestionamientos en un acto creativo.²⁰

2. ¿Cómo entender las escrituras de las maestras desde la historia de género?

Joan Scott destaca que las demandas por la igualdad o la diferencia esgrimidas por el movimiento feminista han enfrentado contradicciones y paradojas debido a cómo el pensamiento ilustrado elaboró el contrato social y articuló la idea de individualidad.²¹ Esta última, al ser entendida como universal abstracto para defender

18. Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017).

19. Para examinar la relación entre liberalismo, positivismo y feminismo en la segunda mitad del siglo XIX, consúltese el trabajo: Rubio, Montero y Robles.

20. Sara Ahmed, *Vivir una vida feminista*, trad. Tamara Tenenbaum (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2021). Tomamos de esta autora la idea de “escritura acción” para destacar textos escritos por mujeres que enuncian las acciones que se deben desarrollar para reducir las brechas de género. En esta misma línea, proponemos “acto creativo” y por extensión “agenciamiento creativo” para referirnos a los movimientos y acciones orientadas a resignificar el orden desigual establecido y abrir proceso de transformación; mientras que “políticas de creatividad”, sitúa las acciones antes descritas en el marco de las políticas públicas.

21. Scott 17-37.

la inalienabilidad de derechos contra los poderes monárquicos, proyecta una base común para la comunidad política de la humanidad y piensa la igualdad, haciendo intolerable la diferencia. Por ello, integra al otro, ya sea por raza o sexo, para legitimar los límites de esta individualidad unitaria. Así, la vida de las mujeres desde la diferencia sexual se construyó como una forma de existencia para confirmar la individualidad del sujeto masculino. El proyecto ilustrado consideró a las mujeres como un “otro distinto” a los hombres, asignándoles la función de consolidar la identidad masculina blanca. Lo que se tradujo en una debilidad de las mujeres al margen de la función del otro masculino, y que explicaría las paradojas del movimiento feminista del siglo XIX e inicios del XX.

Las escrituras de las maestras reflejan estas tendencias con diversos énfasis: Antonia Tarragó expresó su tedio ante esta vida “atenta al marido”, Eduvigis Casanova enfatizó la formación para este propósito de vida y María Espíndola apeló a la profesionalización para contribuir a “la prosperidad del hogar”. Estas maestras no solo escribieron en favor de la igualdad y la autonomía, sino que también desarrollaron acciones específicas para intervenir el campo educativo. Los discursos y acciones de las maestras expresan lo que Joan Scott ha llamado una “paradoja” y Dipesh Chakrabarty una “ambivalencia”. Dado el contexto de subordinación en que se esgrimen sus acciones y demandas, estas presentan zonas opacas y contradictorias, y suponen apropiaciones creativas de discursos e imaginarios sociales hegemónicos que no han sido elaborados para pensarse a sí mismas, los cuales fueron resignificados por ellas, de acuerdo con sus fines igualitarios y autonomistas.

Las maestras aprovecharon la valoración que las elites oligarcas masculinas locales tenían del campo educativo en su interés de asegurar el proyecto modernizador civilizatorio y la inserción del discurso liberal y el positivismo para asegurar su consolidación. El primero aportó un sentido universalista a la libertad (autonomía), contribuyendo a promover las escrituras y participación individual, y el segundo, el sentido cientificista para mirar el mundo social. Ambos recursos temáticos e intelectuales fueron especialmente aprovechados por las maestras para desarrollar sus escrituras acción,²² es decir, una escritura centrada como una forma de denuncia y demanda por la autonomía y la igualdad en la educación. Esto último fue posible porque los sistemas educativos latinoamericanos fueron permeados por los discursos universalistas liberales desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.²³ No obstante, estos discursos no fueron igualadores ni homogéneos (desiguales, desarticulados). Esta contradicción histórica posibilitó que diversos sujetos sociales demandaran con argumentos la igualdad en los sistemas educativos. Como podrá observarse a continuación, las maestras estudiadas utilizaron argumentos filosóficos y educativos para desplegar sus demandas por la igualdad y la autonomía, mismas que no podían promover en los campos jurídico y político en la república masculinista.

22. Ahmed 194.

23. Puigross 28-29.

3. Antonia Tarragó: de la igualdad de las almas a la mujer compañera

En 1877, Antonia Tarragó, directora del colegio de señoritas Santa Teresa, colaboró con dos extensos ensayos en el periódico *La Mujer* que llevaban por título “Ilustración superior de la mujer” y “Rehabilitación de la mujer”. Estos escritos reflejan una participación reflexiva del debate en torno al acceso de las mujeres a la educación superior. Cinco años antes, en 1872, había solicitado a través de una carta al Consejo Universitario que sus alumnas rindieran dichos exámenes para ingresar a la universidad en igualdad con los hombres, pero su solicitud no obtuvo respuesta oficial. Sin embargo, con el triunfo de las ideas liberales y la aprobación del decreto Amunátegui (renombrado Tarragó-Le Brun), que autorizaba el ingreso de las mujeres a la Universidad, Tarragó expresó nuevamente sus argumentos en los ensayos mencionados. Además, lo hizo al calor de la discusión y polémica entre conservadores y liberales a raíz de la firma del decreto²⁴ y en un medio de prensa dirigido y redactado por mujeres como fue *La Mujer*.²⁵ En esta ocasión, Tarragó resignificó referentes teóricos como la igualdad de las almas para proponer la noción de “compañera” como una forma de promover la autodeterminación de las mujeres.

En la carta de 1872, Antonia Tarragó apeló al sentido común civilizatorio para mostrar la falta de educación de las mujeres como un retraso en el progreso de la nación: “Si atendemos al actual estado de nuestro país en los pocos años de civilización observamos que esta se eleva notablemente, pero no respecto de la mujer pues para ella solo se considera aquella, como uno de tantos adornos que constituyen la superficial belleza”.²⁶ En cambio, en sus ensayos de 1877 desarrolló una argumentación estratégica y creativa basada en una revisión meditada de referentes teóricos presentes en la época. Uno de ellos fue la igualdad de las almas, el que exploró para argumentar a favor de las capacidades intelectuales de las mujeres:

El espíritu femenino y el espíritu masculino poseen un poder inteligente y libre, en todo semejante.

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

La proposición contraria no tiene fundamento real ni posible en la naturaleza inteligente: de otra manera llegaríamos al absurdo de considerar a la mujer de una naturaleza específica, diversa

24. Karin Sánchez, “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877”, *Historia* 2.39 (2006): 497-529.

25. Para revisar el contexto socioeducativo chileno y el acceso de las mujeres a la educación superior, junto con la relevancia del decreto Amunátegui y el periódico *La Mujer*, véase el trabajo: Rubio, Montero y Robles.

26. Antonia Tarragó, “Carta al rector de la Universidad de Chile, don Ignacio Domeyko”, s.f. [c. 1872]. ANCH, vol. 206, f. 99.

a la del hombre. Tal idea rompería *la unidad armónica de todas las funciones y relaciones de la especie humana*.²⁷

Antonia Tarragó utilizó la noción de igualdad de las almas postulada por el sacerdote ilustrado Benito Feijoo en el siglo XVIII para dar cuenta de la equivalencia natural y metafísica entre hombres y mujeres, la que hizo extensible hacia la equiparación de las capacidades intelectuales entre ambos. Si bien reconoció la diferencia de género, rebatió la desigualdad, siguiendo a Feijoo, como una consecuencia no natural de tradiciones y prejuicios surgidos a partir de las relaciones humanas. Tarragó recurrió a este recurso teórico-metafísico para poner en duda las críticas masculinas que apelaban a los obstáculos insuperables que debían enfrentar las mujeres, cuestionar la desigualdad a la que estaban sometidas y de paso legitimar la participación y autonomía de estas:

No necesito personalizar la cuestión con hechos o individualidades concretos, evocando los recuerdos de mujeres ilustres que, con la variedad de sus ilustrados escritos, no solo han probado al mundo científico el nivel de su inteligencia con la del hombre, sino que aun han llegado a ser modelo de raciocinio y de observación en el manejo de la idea y de la palabra en sus sabias elucubraciones. En todas o casi todas las esferas del orden intelectual, aparece la prominente figura de la mujer alumbrando al lado del hombre los horizontes donde se retratan las verdades y los hechos que constituyen el patrimonio de la ciencia común.²⁸

Para Tarragó, dadas las múltiples muestras de las facultades intelectuales de las mujeres, era un sinsentido restringirlas “la esfera de acción intelectual” y reducir las “solamente a los límites del hogar doméstico”.²⁹ Aunque reconocía el orden doméstico como parte de la misión de la mujer, en sus escritos lo problematizó al presentarlo relacionado con la igualdad y la ilustración. Para ello, entendió la diferencia sexual como un principio que colocaba a las mujeres en una posición de completitud respecto de los hombres. De ahí que defina a la esposa como “*Compañera semejante al hombre*, ligada a él en el matrimonio —base de la sociedad doméstica”, especificando que “*La unión de los esposos* será tanto más íntima y perfecta, cuanto los seres que la forman suban más en la escala de la virtud y de la ilustración”.³⁰

27. Antonia Tarragó, “Ilustración superior de la mujer [19 de mayo de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico de mujeres en Chile*, comp. y ed. Carla Ulloa y Verónica Ramírez (Santiago: Cuarto Propio, 2018) 47. Las cursivas son nuestras.

28. Tarragó, “Ilustración superior de la mujer [2 de junio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 75.

29. Tarragó, “Ilustración superior de la mujer [2 de junio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 75.

30. Tarragó, “Ilustración superior de la mujer [7 de julio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 144. Las cursivas son nuestras.

En esa unión de la sociedad doméstica (matrimonio), cimiento de la nación civilizadora oligárquica decimonónica, es donde Tarragó introduce la necesidad/derecho de las mujeres a los estudios científicos y, al mismo tiempo, les abre las puertas para salir de “los límites del hogar doméstico”. Para ello argumenta que: “En las penalidades domésticas, la mujer debe conducirse con constancia, paciencia y abnegación, y a no dudarle, alcanzaría mejor estas cualidades con las hermosas y pintorescas perspectivas del saber humano”.³¹ En este sentido, el rol reproductor no está en conflicto con la inteligencia, sino más bien se complementan. Este argumento de Tarragó dio respuesta a los cuestionamientos conservadores que establecían como misión natural de la mujer el ser esposa fiel, madre abnegada y consagrada a los deberes domésticos para el que requería solo una educación religiosa.³² Mientras las posturas conservadoras acusaban que el cultivo y ejercicio de profesiones científicas alteraría el orden natural convirtiendo a las mujeres en hombres,³³ Tarragó contraargumentaba que no “elevar a la mujer a las alturas de la ciencia” es un problema que “envuelve el atropellamiento de un derecho evidente y la traba de un gran progreso social”.³⁴ Dicho progreso requiere, por un lado, el reconocimiento de las capacidades intelectuales de las mujeres para el estudio científico, y con ello su autonomía, y, por otro, la valorización de sus deberes como esposa-madre para con la sociedad doméstica, aunque eso signifique reforzar las normas de género:

En vano se invocará la razón que limita los estudios científicos y literarios de la mujer en la naturaleza de sus facultades y aspiraciones, porque ellas son un solemne desmentido. Este mal y sus consecuencias traen origen de la mezquindad o egoísmo de las miras que se han tenido en vista para encadenar el vuelo de la inteligencia de la mujer. Se creyó que así se la mantendría más grande, más digna y más útil; pero todo esto es el resultado de una extraña alucinación. [...] ¿Condenamos al hombre que aspira a llegar a la cumbre del mundo intelectual? —No. ¿Por qué entonces condenaríamos a la mujer en su legítima aspiración a subir por los grados de la jerarquía intelectual a que pretende llegar por el esfuerzo de la contracción y trabajo, a ser una entidad prominente en los esplendores de la ciencia? [...] La elevación o engrandecimiento de la mujer en el rango que le corresponde, se armonizan con la dignidad de que debe estar siempre revestida para cumplir sus deberes.³⁵

Esta compleja y ambigua relación entre domesticidad y estudios científicos es salvada por Antonia Tarragó, quien articula ambos aspectos a través de la promo-

31. Tarragó, “Rehabilitación de la mujer [23 de octubre de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 338.

32. Sánchez 501-503.

33. Sánchez 514-519.

34. Tarragó, “Ilustración superior de la mujer [19 de mayo de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 47.

35. Tarragó, “Ilustración de la mujer [23 de junio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 114.

ción de una autonomía fundada en las capacidades de las mujeres y la posibilidad de desarrollar su inteligencia:

Ella conoce perfectamente al hombre y, sin embargo, el hombre no la conoce tan bien como así misma. Su sensibilidad, imaginación y amor le dan recursos superiores con que poder descubrir medios de acción y de combinación que casi siempre se escapan a la perspectiva del hombre.

Un ser cuyas tendencias se anticipan al conocimiento de lo desconocido e imprevisto, un ser que en la dulce serenidad de la paz doméstica prevé y contempla el porvenir, un ser dotado de inagotable amor que hace multiplicar los elementos de la vida, un ser destinado por los especiales instintos que le adorna, a proceder en todo y por todo con reposo y hábil acierto, no puede ser despojado en sus derechos sin que cometa la más enorme y perniciosa usurpación.³⁶

En la búsqueda por avanzar en la emancipación de la mujer, Tarragó acentuó la figura de la mujer como “compañera inseparable del hombre”, fórmula con que procuró que la república masculina permitiera a las mujeres alcanzar su potencial intelectual. En este sentido, define a las mujeres como “compañera inseparable del hombre, esposa, madre, es el centro del orden y del bienestar doméstico, el núcleo de los nobles sentimientos, de las bellas ideas y de las elevadas aspiraciones que deben circular siempre en el recinto de la familia”, para luego preguntarse si “la mujer llamada a formar la familia ¿podrá ser apta para el desempeño de tan trascendentales deberes si no ostenta en sus sienes la gloriosa corona de una perfecta y brillante educación?”.³⁷ Reinterpreta lo doméstico como un lugar que requiere una preparación intelectual y científica para las mujeres, combinando aceptación y desafío para cambiar el destino de sus estudiantes.

Este modelo de mujer-compañera fue elaborado por la red capitalista imperial (victoriana) para regular la ordenación y cohesión social en los distintos escenarios coloniales, incorporando la familia como unidad social (Durkheim).³⁸ En este se concibe al matrimonio como una sociedad conyugal unida por una solidaridad orgánica (indestructible) conformada por dos individuos diferentes, en donde la mujer debía contener, acompañar y estabilizar al hombre en la esfera privada para compensar el desequilibrio relativo y ampliado del espacio público de la época (enfrentamiento de partidos políticos, alianzas económicas y el desarrollo del individualismo burgués). El hogar se convierte en el centro del desarrollo de la mujer, un espacio relacional como un refugio amoroso frente al “mundo contaminado y competitivo de lo público”,³⁹ junto con atribuirle un rol educador. Así lo planteaba, en 1891, el intelectual positivista Frederic Harrison:

36. Tarragó, “Rehabilitación de la mujer [23 de octubre de 1877]” 338.

37. Tarragó, “Rehabilitación de la mujer [23 de octubre de 1877]” 337.

38. Véase Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society* citado por Scott 27.

39. Molina citada por Claudia Marinsalta, “La imagen de mujer en el discurso victoriano: el aporte de Frederic Harrison en su ensayo *The Emancipation of Women* (1891)”, *II Jornadas de Humanidades, Historia del Arte: representación y soporte* (Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 2007) 5.

La función verdadera de la mujer es educar, no sólo a los niños, sino a los hombres, para preparar una civilización más elevada, no la generación naciente sino la sociedad actual. Haciendo que se difunda el espíritu de afecto, de autodomínio, de abnegación, fidelidad y pureza...para manifestarlos hora a hora en cada hogar por la magia de la voz, la mirada, la palabra, en todas las gracias incommunicables de la sensibilidad de la mujer.⁴⁰

A estas ideas se acoplarían rasgos del romanticismo que divulgaría el imaginario de la “mujer ángel” y de la “mujer monstruo”, y entre estos opuestos las mujeres debían situar su subjetividad y escritura.⁴¹ También se unieron las perspectivas basadas en el darwinismo social, que consideraban a la mujer como menos evolucionada que el hombre, destinada principalmente a la reproducción y limitada en su educación y desarrollo profesional fuera del hogar. Junto con ello se consideraba también a la mujer como una niña eterna y menos evolucionada que el hombre (asemejada a los pequeños), por lo cual se hacía imposible que accediera a una igualdad de derechos y responsabilidades, manteniendo con ello la división de las dos esferas de la actividad como signos de una cultura evolucionada. Así, la conformación de la familia marcaba un hito singular en la evolución social en que la mujer desarrollaba su rol natural y social de madre.⁴²

Antonia Tarragó, en su demanda por igualdad, buscó revertir aspectos de este orden social, discutiendo sobre las diferencias de género, introduciendo la libertad de elección para las mujeres y con ello abriendo el camino para el ejercicio de profesiones. Su argumentación filosófica trascendió el campo educativo, y llevó la defensa de las capacidades femeninas al ámbito cultural y político, evidenciando la contradicción en la negación del reconocimiento de las mujeres a partir del concepto de igualdad de las almas.

4. Eduvigis Casanova: la autonomía en la domesticidad

Eduvigis Casanova, educadora y directora de establecimientos públicos de niñas, también participó de esta discusión por la educación femenina. Desde su experiencia profesional, publicó dos libros que fueron distribuidos por el gobierno para la enseñanza en escuelas estatales: *Educación de la mujer* (1871) y *Elementos de economía doméstica e higiene casera* (1876). En un contexto educativo aún no intervenido por las ideas liberales, integró las visiones científicas sobre la vida doméstica femenina y planteó ideas sobre el rol social de las mujeres, con un sello regeneracionista, mientras defendía la autonomía de las mujeres.

40. Frederic Harrison citado por Marinsalta 6.

41. Carolina Navarrete, *Las afecciones de la carta: Sujeto doliente y resistencia en la escritura epistolar de mujeres en Chile en los siglos XVIII y XIX* (Santiago: Cuarto Propio, 2017).

42. Marinsalta.

Su segundo libro, publicado en 1876, fue respaldado por las diversas autoridades e instituciones de la época (Decano de Humanidades y Consejo Universitario).⁴³ La obra, en sintonía con producciones similares en diversos contextos, como las promovidas por Ellen Richards en Estados Unidos, elabora una síntesis de conocimiento científico de la época aplicado a la vida doméstica para consolidar una prodigiosa “dueño de casa”.⁴⁴ El texto, calificado como “obrita” por su presentador, el educador Rafael Minvielle, reúne un conjunto de orientaciones para la gestión de la vida doméstica. Organizado didácticamente en torno a preguntas que conducen a respuestas y llevan a lo que la autora llama, “razonar” a las niñas —poco habituadas a estas prácticas— sobre las decisiones consideradas en su trabajo como “dueñas de casa”.

Entre sus contenidos, destacan aspectos asociados a la administración de las finanzas del hogar, incluyendo conocimiento científico de economía política, nociones de teoría económica (como capital, trabajo, producción, interés); de higiene, basados en conocimiento de las ciencias médicas; del ámbito del trabajo con recursos humanos (sirvientes de la casa); el tratamiento técnico de los alimentos en insumos químicos para el aseo; la organización y disposición de los muebles y ornatos en los espacios, orientados a proyectar las relaciones familiares como una práctica social, y el cuidado. Presenta también, en el ámbito práctico, guías de registro de ingresos y egresos (administración de recursos), registro de inventario de bienes, modos de relación con el exterior del hogar (vecinos, comerciantes) y especialmente, el modelamiento del comportamiento de la mujer virtuosa como “dueña de casa” (en sus diversas relaciones) y el de esposa. En su manual, Casanova releva un modelo de mujer cristiana con un “inagotable raudal de ternura y solicitud”, preparada para la administración el uso óptimo del tiempo, vinculando el orden masculinista y los principios productivistas con la vida doméstica ante el desarrollo urbano industrial y público en ciernes.

¿Qué es la familia? La reunión de personas que viven bajo un mismo techo y a quienes unen los lazos del parentesco, de gratitud, de la dependencia o comunidad de intereses.

¿Quién instituyó la familia? El mismo Dios.

¿Cuándo y de qué manera la instituyó? Desde el momento en que unió al primer hombre, Adán, a la primera mujer, Eva, y les impuso el deber de atender a la multiplicación, crecimiento y perfección del hombre físico, intelectual y moral.

¿Cómo debe considerarse la familia? Como la segunda alma de la humanidad, origen de las poblaciones, santuario de tradiciones y costumbres y base de la sociedad.

¿Cuál es el orden constitutivo de una familia? Debe haber en ella dos jefes o cabezas que la gobiernen, esto es, el padre o esposo, que es el encargado de los negocios exteriores y la esposa o *dueña de casa*, que es la encargada de velar por los intereses domésticos y educación de los hijos

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

44. En el manual se refieren como “dueño de casa” (género masculino) a las mujeres que detentan la dirección de un hogar. No está claro si es un error tipográfico.

(para cuyo fin Dios ha puesto en su corazón un inagotable raudal de ternura y solicitud). A estos jefes o cabezas deben estar subordinados los hijos, dependientes y criados.⁴⁵

En cuanto a la aplicación de los términos económicos a la vida práctica, es posible observar que se expresan definiciones precisas y se proyectan hacia la reproducción social mediante la acción como administradoras. Sin embargo, si bien reconoce que las mujeres pueden ejercer diversas ocupaciones y manejar su propio dinero, sus actividades aparecen minimizadas:

¿Es preciso haber nacido rico para contar con un capital? No; este puede adquirirme por medio del trabajo, aunque no se tenga capital alguno en dinero. ¿También, las mujeres pueden adquirir un capital? Sí, ellas pueden trabajar en mil pequeñas industrias, tener una profesión o tener un arte, por medio de los cuales, les es fácil reunir un *capitalito para atender las necesidades* sin humillarse ni deshonorarse.⁴⁶

Del mismo modo, el texto presenta ambigüedades cuando se piensan, por ejemplo, los conceptos de economía con sentido de género y de clase. Se expresa el género para reproducir los modelos vigentes de mujer, mientras que, cuando emergen distinciones de clase, en el mismo apartado de economía, más que un análisis disciplinar, operan categorías morales para ejemplificar el comportamiento deseado de las mujeres:

¿Puede conservarse la dignidad en la pobreza? Tanto como la buena fortuna; esto depende solo de la elevación de carácter i buenos principios que una persona posee. ¿Hay razón para llamar ricos a unos y pobres a otros solo porque los últimos no poseen tanto dinero como los primeros? De ninguna manera: este error está muy propagado y es la causa del mal fundado orgullo de muchos, pero es preciso destruirlo, dando su verdadero valor a las palabras *pobre y rico*.⁴⁷

Para cerrar esta explicación, Casanova introduce ejemplos de comportamientos de esposas dependientes económicamente de sus maridos que incurren en gastos moderados y excesivos (lujosos), introduciendo como referente la “mujer monstruo” para señalar la conducta equivocada. Este recurso es muy utilizado por la autora en el gasto, el disfrute y el vínculo con la moda.

Además, hay que mencionar que el manual, en un afán operativo, compendia un conjunto de máximas sobre la mujer provenientes de diversas tradiciones de pensamiento (hinduismo, brahmanismo, catolicismo, cristianismo, protestantismo, así como filosofías y religiones basadas en Osiris, Confucio, Zoroastro, Odín, etc.), las cuales conforman sentencias para la vida práctica y abordan acciones y cualidades deseables para una mujer virtuosa. Entre estas sentencias, destacan la

45. Casanova, *Elementos* 3–4. Las cursivas son nuestras.

46. Casanova, *Elementos* 14–15. Las cursivas son nuestras.

47. Casanova, *Elementos* 15.

orientación hacia el trabajo y la distancia de la ociosidad, el cultivo de relaciones sociales cargadas de virtud, el acceso al conocimiento, la administración y vigilancia de los subalternos, el cuidado de los hijos y del marido, entre otros. En la misma línea de ambigüedad respecto de la relación entre clase social, género y educación, promovió las distinciones de clase aplicadas al sistema educativo público de la época reconociendo que:

La ilustración, así como la buena educación, debieran prodigarse a la humanidad entera, del mismo modo que el rocío del cielo se prodiga para refrigerar y fecundar hasta la más humilde planta, en la medida de sus necesidades”.⁴⁸ La educación debía ser segregada y desigual para pobres y ricos utilizando para los primeros el modelo del taller artesanal y para los segundos la educación científica: “creo un absurdo pretender nivelar todas las condiciones sociales, todas las distintas necesidades de las familias y todas las inteligencias, dando una misma clase de enseñanza a todas y obligando a todas las que no tienen fortuna a rebajarse, en cambio de un poco de instrucción, hasta una condición en la cual no han nacido.”⁴⁹

La autora, en otros de sus textos, desarrolla su perspectiva social-católica-conservadora de defensa de las mujeres, enfatizando las formas históricas de sometimiento ejercidas por los hombres hacia las mujeres, que negaron su regeneración y “justa emancipación” promovida por el cristianismo:

Aunque ella abrazó, desde el principio del mundo, el dolor y el sacrificio con un verdadero entusiasmo, aunque la ternura de su corazón la obligó a aceptar como una gran merced su dependencia y su esclavitud, el hombre, –su señor– no hizo de ella más que el ser útil a su peregrinación o el instrumento de sus placeres. [...] Pero el hombre, orgulloso con su dominio sobre el mundo material, engreído con las fuerzas físicas de que le dotara el cielo, no miró nunca a la mujer como una compañera de su vida, con iguales derechos a él.⁵⁰

Desde su experiencia como directora, propuso pensar los trayectos educativos de las mujeres populares y de élite defendiendo el ejercicio de profesiones: “La conveniencia, y aun la posibilidad de que una mujer llegue a encontrarse apta para ejercer una profesión lucrativa, se ponen todavía en duda. Pero ¿qué tiene esto de extraño cuando se duda o se aparenta dudar si la ilustración, si una educación acabada, es o no un bien para la mujer?”⁵¹ Para las escuelas públicas para niñas propuso observar los destinos de la mujer y “su condición moral”. Por último, defendiendo el modelo hegemónico de mujer y de familia, vinculó la regulación

48. Eduvigis Casanova, “Liceos de Niñas [30 de junio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 128.

49. Eduvigis Casanova, “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile: escuelas públicas de niñas [2 de junio de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 77.

50. Casanova, “Reflexiones sobre la educación pública de las mujeres en Chile: escuelas públicas de niñas [26 de mayo de 1877]”, *La Mujer (1877): el primer periódico* 61.

51. Casanova, “Liceos de Niñas [30 de junio de 1877]” 127.

social de esta última, junto con la que comenzaba a ampliarse en el sistema educativo en desarrollo.

5. María Espíndola de Muñoz: igualdad de aprendizajes, profesionalización y domesticidad

María Espíndola de Muñoz, maestra y directora del Liceo Americano de Señoritas de Chillán, es continuadora del debate iniciado por Antonia Tarragó, pero con nuevos ribetes. En la sesión de clausura del Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, leyó el discurso “Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica”,⁵² donde recriminó el silencio del Congreso respecto de la situación de la educación secundaria femenina. La propuesta de esta educadora se sitúa en un contexto de crisis del régimen oligárquico marcado por la cuestión social, la revisión de los modelos educativos, la visibilidad de las clases medias y la demanda de transformación educativa expuesta por círculos intelectuales, movimientos gremiales y sociales.

A pesar de la promulgación del decreto que autorizó el ingreso de las mujeres a la Universidad, permaneció la duda sobre las “consecuencias” de ampliar el horizonte cultural de estas y el peligro de que las alejara del hogar.⁵³ Con la creación del Liceo de Niñas N° 1 de Santiago en 1895, el Estado implementó el modelo de política pedagógica para la educación de las jóvenes que duró hasta la primera década del siglo XX.⁵⁴ En un intento por lograr la aprobación de las familias más conservadoras, el plan de estudios de estos establecimientos no buscaba preparar para el bachillerato, sino formar madres instruidas, buenas dueñas de casa,⁵⁵ lo que se concretó en planes de estudio diferenciados para establecimientos secundarios de mujeres y de hombres. Esta desigualdad es la que María Espíndola denunció en el Congreso en 1902 y que desarrolló con mayor hondura en el VII Congreso Científico-Chileno, celebrado en Valdivia a comienzos de 1903:

Se me dirá que se están fundando Liceos para niñas, y que en poco tiempo más desaparecerá en los hogares la desigualdad intelectual. ¡Grave equivocación! Quien conozca los Programas que se desarrollan en los Liceos de Niñas, no podrá sostener que éstos guarden armonía con los Programas universitarios, ni que sean suficientes para desarrollar la cultura general y formar la mujer apta para el buen gobierno de hogar. Para conseguir estos fines, es necesario que formen Programas originales que se adapten al carácter y condición de la mujer chilena, que llenen sus

52. María Espíndola de Muñoz, “Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica”, *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Actas y trabajos*, t. 1 (Santiago: Imprenta Barcelona, 1903) 246.

53. Pilar Vicuña, “Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal en Chile 1890-1930” (tesis de magíster, Universidad de Chile, 2012).

54. Sol Serrano y otros, eds., *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, t. 2 la educación nacional (1880-1930) (Santiago: Taurus, 2012) 385.

55. Véase Sol Serrano y otros, eds.

aspiraciones e ideales y que la lleven al gran principio del desarrollo armónico de sus facultades físicas, intelectuales y morales y a su independencia económica. Además, nadie podrá negar que en Chile es ya de necesidad fundar establecimientos especiales de instrucción secundaria, para aquellas hijas del país que, por amor a la ciencia u otro motivo cualquiera, deseen obtener un título profesional.⁵⁶

Si bien en la reflexión sobre el tipo de educación secundaria que debían recibir las jóvenes, Espíndola no rechazaba su función futura como esposas y madres, la maestra sí cuestiona la exclusividad de la domesticidad en la medida que defiende la inserción laboral de las mujeres. Es más, formó parte de sus preocupaciones lo que llamó “la educación económica de la mujer”, aquella que le enseñe a la mujer a “ser útil a sí misma, es decir, bastarse a sus propias necesidades”.⁵⁷ Consideraba una tarea pendiente, educar no solo a las jóvenes sino a la sociedad en su conjunto respecto de la mujer que trabaja, reivindicando la felicidad de las mujeres de saberse independientes económicamente a raíz del trabajo manual o “del pensamiento arrancado del cerebro”. Los planteamientos de Espíndola revisitan y actualizan la demanda de igualdad y la idea de proyección profesional de las mujeres iniciada con mayor o menor énfasis por las maestras del siglo XIX, y se proyectan hacia la igualdad curricular y de aprendizajes para las jóvenes que estudian en la educación secundaria. Las demandas se comenzarían a concretar en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912, organizado por la Sociedad de Profesores, que elaboró una propuesta de programa de estudios único para los liceos de mujeres que preparara a las estudiantes tanto para el bachillerato como para ejercer ciertos oficios en el mundo laboral. Dicho plan comenzó a implementarse en algunos liceos al año siguiente.⁵⁸

Entre los argumentos empleados por la maestra, se observa la continuidad de los modelos utilizados por sus predecesoras, pero con actualizaciones propias de un tiempo de crisis oligárquica y de aperturas democratizadoras, feminismos y humanismos universales. Así, Espíndola, situada en la igualdad de aprendizajes, eleva el potencial de influencia de esta en las relaciones sociales de pareja por sobre las leyes civiles y morales, y desplaza el concepto de compañero hacia el hombre. Este planteamiento lo expresó en el Primer Congreso Femenino realizado en Argentina en 1910:

56. María Espíndola de Muñoz, “La educación de la mujer en Chile”, *La Fraternidad Científica* (Chillán) 6 de abril de 1903: 79-80.

57. María Espíndola de Muñoz, “La educación económica de la mujer”, *La Fraternidad Científica* (Chillán) 6 de julio de 1903: 132.

58. La dividida recepción de los padres de familia ante este plan de estudio llevó al Estado en 1916 a separar los liceos para mujeres en dos categorías: los destinados a la obtención del bachillerato y el ingreso a la universidad, que siguieron el mismo plan de estudio que los liceos de hombres (seis años de humanidades) y los que mantuvieron una educación práctica y hogareña impartiendo los tres primeros años de humanidades análogos a los liceos de hombres para luego continuar con un curso de perfeccionamiento. Vicuña 68-69.

Y al instruir a la mujer no se crea de ningún modo que se vaya a establecer lucha entre los sexos. ¡No! La mujer ilustrada se acercará más al compañero de su vida, lo comprenderá mejor, será la unión del cuerpo y del espíritu la que formará el hogar feliz, ese hogar donde los cónyuges no necesitan de leyes civiles ni morales para vivir juntos; porque sus almas están unidas de tal modo que el uno es la vida del otro.⁵⁹

No obstante, en la trayectoria escritural de María Espíndola es posible notar la ambivalencia entre su defensa de género y su debilidad para cuestionar el rol de la mujer en la vida doméstica. Por una parte, desde el género (femenino) promueve la igualdad de aprendizajes y la independencia económica, pero no integra las tensiones de compatibilizar la vida profesional y la doméstica de acuerdo con el modelo hegemónico vigente:

Es necesario romper las preocupaciones que hacen que la mujer se abstenga del trabajo; es necesario romper estas preocupaciones para conquistar nuestra propia felicidad, y darla a los que asocian sus vidas a las nuestras.

Cómo es posible que dependamos desde el nacer al morir de la buena voluntad de otro que se sacrifique por nosotras: En la infancia y la niñez dependemos económicamente de los padres; en la edad adulta, del esposo, y si llega desgraciadamente la viudez cuántas veces se ve que dependemos del pariente o de la buena voluntad de otra familia.

¡Esto no puede ser!

Justo es que en la niñez dependamos de nuestros padres, porque tenemos justo derecho a sus cuidados y desvelos; pero en la mayor edad, cuando hemos recibido nuestra educación, cuando ya nuestros padres están cansados de luchar con la existencia por qué no vamos en su ayuda, ¿por qué no hemos de contribuir con nuestro óbolo a la prosperidad del hogar?⁶⁰

Por último, Espíndola no abandona los roles femeninos en la domesticidad, evidenciando una tensión entre la demanda por desplazamientos profesionales y las prácticas sociales familiares promovidas por el modelo hegemónico. Respecto a los desplazamientos, se experimentaba a comienzo del siglo XX una expansión en la expresión de la individualidad y subjetividad femenina en el espacio público, promovidas por la ampliación de la escritura de mujeres en libros, cuentos, poesía, ensayos, artículos de prensa, dirección de publicaciones periódicas, entre otros.⁶¹ Ampliar la participación de las mujeres en el campo cultural significó el despliegue

59. María Espíndola de Muñoz, “Discurso de la Sra. María Espíndola de Muñoz”, *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historias, actas y trabajos* (Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, 1911) 49. Las cursivas son nuestras.

60. Espíndola de Muñoz, “La educación económica de la mujer” 133.

61. Véase Darcie Doll, “Escritoras chilenas de la primera mitad del siglo XX: trayectoria en el campo literario y cultural como criterios para una periodización de su producción”, *Taller de Letras* 54 (2014): 23-38; Darcie Doll, “Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile”, *Revista Chilena de Literatura* 71 (2007): 83-100; y Montero, “El ensayo de género”.

de escrituras donde se pensaron a sí mismas en un contexto en que comenzaba a gestarse un “feminismo de compensación”.⁶²

Así, la defensa de la igualdad de aprendizajes, pese a estos cambios, se acopla al modelo vigente de mujer madre-esposa manifestando la eficacia del dispositivo de regulación social basado en la familia: “La mujer debe conseguirse esta triple libertad [libertad de pensar, de sentir y de obrar] que por sí sola, cambiaría su condición en el mundo. Aprendería a pensar, sentir y obrar por sí sola; se formaría su propia personalidad y llegaría a ser no sólo la madre que cría los hijos, como algunos pretenden, sino que sería *la esposa respetada, la amiga cariñosa, la mentora consultada, es decir, la otra, mitad del alma del compañero del hogar*”.⁶³

Reflexiones finales

El trayecto escritural de Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espíndola entre 1870-1912 evidencia cómo, en contextos de subordinación de género y laboral, las maestras desplegaron demandas feministas al interior del campo educativo. Para ello, utilizaron marcos interpretativos positivistas y liberales, a los que sumaron relecturas del pensamiento conservador, creando así un enfoque ambiguo y paradójico. Este les permitió, por un lado, desafiar las estructuras de poder vigentes, y por otro, adaptarse a los límites impuestos por los discursos dominantes de la época, revelando la complejidad de su intervención en el debate educativo. Asimismo, sus propuestas escriturales enuncian una “escritura-acción”, centrada en los contextos específicos donde se manifestaba la desigualdad de género. Esto significó que sus textos no solo describieran las problemáticas, sino que se orientaran a denunciar y transformar las formas particulares de subordinación de género. De este modo, se inscribieron en un conjunto de prácticas pedagógicas escriturales feministas, en las que la escritura no solo funcionaba como un espacio de reflexión, sino como un agenciamiento creativo, destinado a denunciar las desigualdades y a influir en las políticas educativas.

El campo educativo se convirtió en un espacio propicio para estas demandas debido a su valoración por parte de las elites, que lo consideraban fundamental para consolidar el proyecto modernizador y civilizatorio de la época, así como para la inserción de los principios universalistas del liberalismo. Las maestras que supieron aprovechar esta coyuntura destacaron la importancia de la igualdad y la autonomía, conceptos que difícilmente podían promover o alcanzar en otros ámbitos, como el jurídico o el político, donde las barreras eran mucho más rígidas. El ámbito educativo presentaba ciertas zonas de permeabilidad, favorecidas por el discurso universalista de las élites liberales masculinas, que defendían una educación para todos, pero bajo condiciones limitadas. A esto se sumaba el argumento

62. Asunción Lavrin, *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940* (Santiago: DIBAM/Centro de Investigación Diego Barros Arana, 2005).

63. Espíndola, “Discurso de la Sra. María Espíndola de Muñoz” 50. Las cursivas son nuestras.

científico positivista, asociado al progreso, que permitía justificar la educación de las mujeres bajo el marco de la “educación doméstica”, vinculada a mejorar las habilidades femeninas en el hogar. Finalmente, la construcción del prototipo de mujer dentro de la república masculinista funcionaba como un elemento clave en este entramado, permitiendo que, a través del campo educativo, se abrieran fisuras que las maestras utilizaron para impulsar sus demandas feministas, aunque siempre dentro de los márgenes de los discursos dominantes de la época.

De este modo, las maestras Antonia Tarragó, Eduvigis Casanova y María Espíndola supieron aprovechar los argumentos filosóficos y educativos de su tiempo para desplegar sus demandas de igualdad. Reclamaron el acceso equitativo a la educación superior, la autonomía dentro de la vida doméstica y la igualdad en los procesos de aprendizaje, buscando así posicionarse a favor de las mujeres en el sistema educativo. Este proceso, que va desde 1870 hasta 1912, no estuvo exento de ambigüedades y contradicciones, como la proyección de la igualdad con distinción de clase, la autonomía científicista en la vida doméstica y la demanda de igualdad de aprendizaje versus la subordinación de la vida doméstica. Estas tensiones argumentativas se explican por las limitaciones impuestas por la subordinación jurídica y política de las mujeres en la república decimonónica e inicios del siglo XX, realzadas por la cultura burguesa dominante. En particular, la fuerza del modelo regulador basado en la familia y el rol asignado a la mujer en el proyecto modernizador industrial contribuyeron a que, pese a la expansión de las reflexiones y demandas femeninas a través de diversos proyectos escriturales y políticos, las desigualdades persistieran. De este modo, sus escritos, aunque transformadores, debieron enfrentarse a las contradicciones de su tiempo y a las tensiones inherentes al contexto social en el que se desenvolvían.

Fuentes

Manuscritas

Archivo Nacional de Chile (ANCH).

Periódicos y Revistas

La Fraternidad Científica (Chillán) 1903.

Impresas

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

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

- Espíndola de Muñoz, María. “Discurso de la Sra. María Espíndola de Muñoz”. *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina: historias, actas y trabajos*. Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, 1911.
- La Mujer (1877): el primer periódico de mujeres en Chile*. Comp. y Ed. Carla Ulloa y Verónica Ramírez. Santiago: Cuarto Propio, 2018.

Bibliografía

- Ahmed, Sara. *Vivir una vida feminista*. Trad. Tamara Tenenbaum. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2021.
- Araya, Nicol. *Escolarizados y virtuosos: niños y niñas representados en los silabarios y textos de lectura. 1840-1900*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral/Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2019.
- Castillo, Alejandra. *La república masculina y la promesa igualitaria*. Santiago: Palino-dia, 2006.
- Chakrabarty, Dipesh. “La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados ‘indios?’”. *Pasados poscoloniales: colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*. Ed. Saurabh Dube. México: El Colegio de México, 1999.
- Contreras, Joyce. “Formas de inserción en el campo literario y principales debates en el ensayo de y sobre mujeres en el Chile de fines del siglo XIX”. *Literatura y Lingüística* 42 (2020): 123-148.
- Contreras, Joyce. “La reivindicación de las demandas feministas en los ensayos de Martina Barros”. *América sin Nombre* 25 (2021): 43-52.
- Doll, Darcie. “Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile”. *Revista Chilena de Literatura* 71 (2007): 83-100.
- Doll, Darcie. “Escritoras chilenas de la primera mitad del siglo XX: trayectoria en el campo literario y cultural como criterios para una periodización de su producción”. *Taller de Letras* 54 (2014): 23-38.
- Egaña, María Loreto y otros. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo* 26 (2000): 91-127.
- Egaña, María Loreto y otros. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM, 2003.
- Illanes, María Angélica. *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. Santiago: LOM, 2006.
- Lavrin, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago: DIBAM/Centro de Investigación Diego Barros Arana, 2005.
- Marinsalta, Claudia. “La imagen de mujer en el discurso victoriano: el aporte de Frederic Harrison en su ensayo *The Emancipation of Women* (1891)”. *II Jornadas de Humanidades, Historia del Arte: Representación y Soporte*. Bahía

- Blanca: Universidad Nacional del Sur, 2007.
- Maza, Erika. “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile (1872-1930)”, *Estudios Públicos* 69 (1998): 319-356.
- Montero, Claudia. “El ensayo de género y las demandas de los derechos de las mujeres”. *Revista Divergencia* 5.6 (2016): 41-53.
- Montero, Claudia. *Y también hicieron periódicos: cien años de prensa de mujeres en Chile, 1850-1950*. Santiago: Hueders, 2018.
- Navarrete, Carolina. *Las afecciones de la carta: sujeto doliente y resistencia en la escritura epistolar de mujeres en Chile en los siglos XVIII y XIX*. Santiago: Cuarto Propio, 2017.
- Orellana, María Isabel. *Educación: improntas de mujer*. Santiago: DIBAM / Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2012.
- Pateman, Carole. *El contrato sexual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1995.
- Pratt, Mary Louise. “No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano”. *Debate Feminista* 21 (2000): 70-88.
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.
- Rubio, Graciela y otros. “La igualdad, lo político y la educación. Ensayos de género de maestras del siglo XIX en Chile”. *Estudios Filológicos* 71 (2023): 77-97.
- Salinas Urrejola, Isidora Amparo. “Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900”. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social* 12 (2018): 76-97.
- Sánchez, Karin. “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877”. *Historia* 2.39 (2006): 497-529.
- Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Seix Barral, 2007.
- Scott, Joan. *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- Serrano, Sol y otros, eds. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II: la educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus, 2012.
- Vicuña, Pilar. “Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal en Chile 1890-1930”. Tesis de magíster. Universidad de Chile, 2012.

Crimen y locura en Buenos Aires, 1897-1904. El delirio parcial de Etchegaray y la polémica psiquiátrica

Resumen: El empresario Gabriel Etchegaray asesinó al británico Juan Wanklyn en Buenos Aires en marzo de 1897. El abogado defensor del criminal argumentó locura para evadir la responsabilidad penal. Ocho psiquiatras intervinieron en calidad de peritos. Entre ellos estaba José Ramos Mejía, quien argumentó simulación por parte del criminal, y Domingo Cabred, quien diagnosticó delirio religioso sistematizado. El fallo del juez estuvo definido por no haber encontrado vínculo entre este padecimiento y el acto criminal. El artículo analiza los debates psiquiátricos y la resistencia jurídica a aceptar el delirio parcial como atenuante jurídico.

Palabras clave: Locura criminal, derecho penal, delirio sistematizado, degeneración, peritaje psiquiátrico.

Crime e loucura em Buenos Aires, 1897-1904. O delírio parcial de Etchegaray e a controvérsia psiquiátrica.

Resumo: O empresário Gabriel Etchegaray assassinou o britânico Juan Wanklyn em Buenos Aires em março de 1897. O advogado de defesa do criminoso alegou insanidade para fugir da responsabilidade criminal. Oito psiquiatras intervieram como especialistas. Entre eles estavam José Ramos Mejía, que argumentou simulação por parte do criminoso, e Domingo Cabred, que diagnosticou delírio religioso sistematizado. A decisão do juiz foi definida por não ter encontrado ligação entre essa condição e o ato criminoso. O artigo analisa os debates psiquiátricos e a resistência jurídica em aceitar o delírio parcial como atenuante jurídico.

Palavras-chave: Loucura criminoso, direito penal, delírio sistematizado, degeneração, perícia psiquiátrica.

Crime and Madness in Buenos Aires, 1897-1904. Etchegaray's Partial Delirium and the Psychiatric Controversy

Abstract: The businessman Gabriel Etchegaray murdered the British Juan Wanklyn in Buenos Aires in March 1897. The criminal's defense attorney argued insanity to evade criminal responsibility. Eight psychiatrists intervened as experts. Among them was José Ramos Mejía, who argued simulation on the part of the criminal, and Domingo Cabred, who diagnosed systematized religious delusion. The judge's decision was based on the lack of a link between this condition and the criminal act. The article analyzes the psychiatric debates and the legal resistance to accepting partial delusion as a legal mitigating factor.

Keywords: Criminal insanity, criminal law, systematized delusion, degeneration, psychiatric expertise.

Cómo citar este artículo: Andrés Ríos Molina, "Crimen y locura en Buenos Aires, 1897-1904. El delirio parcial de Etchegaray y la polémica psiquiátrica", *Trashumante. Revista Americana de Historia Social* 26 [2025]: 108-129.

DOI: 10.17533/udea.trahs.n26a05

Fecha de recepción: 5 de mayo de 2024

Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2024



Andrés Ríos Molina: Investigador de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].



<https://orcid.org/0000-0002-6133-478X>

Correo electrónico: andresriosmolina@gmail.com