

DISPUTAS DE PODER ENTRE EL ESTADO Y LA IGLESIA CATÓLICA EN EL SIGLO XIX CHILENO: LA EDUCACIÓN DE LA MUJER

THE POWER STRUGGLE BETWEEN THE STATE AND THE CATHOLIC CHURCH IN THE 19TH. CENTURY IN CHILE: THE EDUCATION OF WOMEN

ANA MARÍA STUVEN*

RESUMEN: Este artículo analiza el debate en torno a la educación de la mujer en Chile durante el siglo XIX, desde la perspectiva de los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado por el control del espacio público republicano. La hipótesis es que no hubo mayores diferencias respecto de políticas de género entre liberales y clericales, sino que las disputas se originaron, por parte del Estado, para evitar que la mujer favoreciera las políticas eclesiásticas y, por parte de la Iglesia, por mantenerlas como baluarte de la catolicidad de la nación. Se trató de un problema de poder. El trabajo se organiza en torno a ciertas polémicas que permiten ilustrar la hipótesis.

PALABRAS CLAVE: Mujer, educación, Chile, siglo XIX, poder.

ABSTRACT: This paper focuses on the debate over the education of women in Chile during the 19th. C in the context of the conflicts between the Catholic Church and the State for the control of the republican public space. The hypothesis is that there were no major differences between liberals and clericals regarding gender policies. Their disputes originated, on the part of the State, to avoid women's defense of ecclesiastical policies. On the part of the Church, its main concern was to preserve women as its bulwark for the Catholicity of the nation. It was a problem of power. The text addresses important polemics on the subject in order to illustrate the hypothesis.

KEYWORDS: Women, education, Chile, 19th C, power.

Recibido: 2019-07-26. Aceptado: 2020-04-10.

* Doctora en Historia. Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Diego Portales. Directora del Programa de Historia de las Ideas Políticas de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: ana.stuven@udp.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8140-0625>.

EL CONFLICTO POR LA EDUCACIÓN de la mujer animó buena parte de los debates políticos de la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto de las crecientes disputas entre el Estado republicano y la Iglesia católica. No se debió a diferencias religiosas, por cuanto la mayoría de los actores políticos profesaba la fe católica; tampoco a diferencias respecto de sus visiones de género, pues la élite política defendía como configuración sociocultural una sociedad patriarcal que naturalizaba la superioridad masculina. Las polémicas demostraron que la mujer era una pieza en el ajedrez que jugaban ambos contrincantes por mantener sus espacios de poder social.

La teoría de género aporta una herramienta analítica para interpretar este juego, pues permite identificar las estructuras sociales jerárquicas que se apoyaban en la diferencia sexual, y cómo estas se determinaban culturalmente y utilizaban sistemas simbólicos para perpetuar relaciones de subordinación (Scott, 1999). También permite descubrir las normas que determinaban los comportamientos y los atributos que la sociedad chilena consideraba apropiados para cada sexo. En este contexto, explica la significación social, construida históricamente, que se atribuía a los sexos, la cual establecía relaciones de poder favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres. Estas subyacían a las polémicas en torno a su educación y sus eventuales expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política (Gomariz, 1992). En el caso chileno, las posturas de género no fueron contestadas durante el siglo XIX. No obstante, al interior de una visión común patriarcal, y en el contexto del conflicto entre Estado e Iglesia, ambos actores, -Estado e Iglesia-, tuvieron que abrirse a un debate que pondría en riesgo en las primeras décadas del siglo XX algunos de los sistemas de poder masculino -entre ellos, el del conocimiento- y su discurso hegemónico, pues, como sostiene Gerda Lerner (1986), la educación es una de las principales formas que adquiere la dominación masculina sobre los sistemas simbólicos.

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER COMO NECESIDAD REPUBLICANA

Apenas dos años después de que la Primera Junta de Gobierno declarara 1810 su derecho a la autonomía, José Miguel Carrera reconoció la necesidad de educar a la mujer y prepararla para ejercer el rol social que la sociedad patriarcal de la época le tenía asignado. A través de un decreto, denunció el hecho de que no se hubiera establecido ninguna escuela de mu-

jeros hasta la fecha, y ordenó que cada monasterio y convento destinara una sala para la enseñanza de las niñas en religión, lectura, escritura y demás “menesteres de matrona, a cuyo estado debe prepararlas la Patria” (Labarca, 1939, pp. 88-89). Posteriormente, en 1813, se estableció que cada aldea de 50 familias debía tener una escuela de mujeres. A pesar de los cambios políticos que implicaba asumir el gobierno –aunque aún transitoriamente, en reemplazo del monarca cautivo–, la cohesión social se encontraba enraizada en elementos culturales del Antiguo Régimen, muchos de ellos definidos y custodiados por instituciones religiosas. Las ideas de la modernidad, y la introducción de nuevos conceptos en el léxico político, como representación, ciudadanía, soberanía popular, libertad e igualdad, erosionaban lentamente la adhesión al absolutismo borbónico, incluso entre el mismo clero, incómodo por el tutelaje de España sobre sus actividades por medio de los visitantes.

No se trataba, por cierto, de una pérdida de la identidad católica de una sociedad que, tanto a nivel popular como de grupos dirigentes, definía su pertenencia principal asociada a la fe católica. Tampoco la confianza en la razón implicaba necesariamente una revisión de los códigos patriarcales ni de género. No obstante, a poco andar, el régimen republicano instaurado definitivamente después de la Independencia, exigió que todos los actores sociales y políticos asumieran un perfil institucional acorde con los principios que lo inspiraban y definían. Se hacía necesario un nuevo marco que reemplazase aquel de las monarquías católicas donde tanto lo político como lo religioso se proveían uno al otro de legitimidad y autoridad.

Más que certezas, la nueva realidad trajo consigo un universo de incertidumbres ante el espacio vacío dejado por la figura legitimadora del monarca; un orden social y político basado en principios sobrenaturales constituía motivo de seguridad, especialmente si consideramos que durante los años de la administración española en América, o en régimen de cristiandad, no es posible concebir a la Iglesia y al Estado como dos entidades independientes y tampoco equivalentes en cuanto a su capacidad de agencia, porque el poder temporal y el espiritual estaban orientados hacia un mismo fin entendidos como:

La cohesión de la comunidad por medio del gobierno y de la justicia –civil y eclesiástica– en el plano terrenal... y la salvación de las almas en el plano sobrenatural/sacramental. Por eso, el que sean distintos significa que se los puede distinguir, pero no que se los pueda separar. (Di Stefano, 2000, p. 202)

Establecida la república, Estado e Iglesia iniciaron conjuntamente el proceso de separación y de construcción jurídica en el nuevo régimen, lo cual exigió la creación de todo un nuevo código de legitimación. En ese contexto, fue necesario definir los derechos y deberes de los integrantes de la nación, así como las atribuciones de las instituciones que convivían en su interior. Lo que se inaugura es un nuevo estatuto en que, a corto o largo plazo, debía iniciarse un proceso de diferenciación para la religión, la política, la economía, la ciencia y otras áreas, creando un potencial conflicto al convertir a la Iglesia en una institución con atributos soberanos, diferente del Estado y en potencial competencia con él. Es decir, tanto Estado como Iglesia están presionados hacia definir sus propios contornos. Al mismo tiempo, y a pesar de las tensiones, la religión convierte en límites de derecho, por sus sanciones significantes, los límites y las barreras económicas y políticas de hecho, contribuyendo así al orden social por su capacidad de movilización a través del capital de autoridad de que dispone (Bourdieu, 2009). En ese sentido, la religión cumple para el cuerpo social funciones políticas, en virtud de su eficacia propiamente simbólica.

Por lo tanto, cuando como efecto no querido de la penetración del pensamiento republicano se comenzó a cuestionar la tuición de la Iglesia sobre el Estado y la sociedad, esta se parapetó en la defensa de su poder social manteniendo su relevancia gracias a ser la institución con mayor presencia a nivel territorial, pero también a través del control e influencia que podía ejercer como educadora. El Estado, por su parte, también consciente del poder de quien controla las instituciones educacionales, se preocupó de fortalecer sus propias creaciones, como el Instituto Nacional. Cuando en 1835 se acordó que la formación de los seminaristas siguiera su propio cauce, separado de la educación pública, no fue difícil para la autoridad eclesiástica prever que ello implicaba que el Estado no la contemplaba en sus planes educacionales (Stuven, 2000).

LA MUJER ENTRE DOS FUEGOS

En el contexto de una rivalidad ya declarada en términos de espacios de poder, la mujer, históricamente confinada tanto por el liberalismo como por el tradicionalismo al ámbito de lo privado, fue convirtiéndose en forma creciente en pieza clave de la lucha. Especialmente para la Iglesia era fundamental mantener el control sobre su educación, de manera de, por una parte, alejarla del contacto con ideas profanas que la separaran de su función

de transmisora de la fe y, por otra, tenerla como aliada en su conflicto con el Estado. En la defensa de su rol social, es decir, de sus condiciones de género, radicaba el sentido de la discusión sobre las características y los alcances que debía tener su educación. Esta función era concebida como una misión asignada por Dios, para la cual debía estar adecuadamente preparada, con contenidos educacionales diseñados para su cumplimiento. Ello implicaba desconfianza hacia su acceso a la educación científica y a estudios superiores, ya que estos podían trastocar los roles de género que amparaban la estructura de poder que sacralizaba la función eclesiástica, y permitía la hegemonía social y cultural masculina.

Por parte del Estado, si bien en las primeras décadas después de la Independencia existió la preocupación por la educación del pueblo, ligada a la formación de los ciudadanos, solo en la década de 1840 aparece la educación de la mujer como una preocupación, probablemente asociada a que en esos años aparecen las primeras voces dentro del liberalismo que disputan un campo educacional para la mujer más acorde con la modernidad. La motivación que subyace a la proposición de incluir materias “científicas” en un programa educacional diseñado especialmente para la mujer no es ampliar su participación en la esfera pública ni alterar sus condiciones de género, sino debilitar la dominación que ejerce la Iglesia sobre ella. Puede también entenderse, paradójicamente, que es una forma de reconocimiento hacia la influencia social y política que ejercía a través de la educación de los hijos, y sobre su posibilidad de constituirse en un actor público cuando la defensa de sus creencias lo requiriese. En ese sentido, la Iglesia comprendió desde temprano que, en la lucha contra la secularización, la mujer podría constituir su avanzada en el mundo de lo público y de lo privado por su influencia en el hogar.

No es coincidencia que en esos años el Estado haya podido emprender más decididamente la organización de un sistema nacional de educación. Una paz civil consolidada después del triunfo en la Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana, los mayores ingresos producto del auge minero y la llegada de los intelectuales argentinos emigrados del régimen de Juan Manuel de Rosas creaban una atmósfera de prosperidad, diálogo cultural y conciencia de vivir una transición hacia nuevos tiempos. En 1842 se fundó la Universidad de Chile como superintendencia de Educación, y su Facultad de Filosofía y Humanidades dirigía la instrucción primaria. Ese mismo año se fundó la Escuela Normal de Preceptores, bajo la dirección del exiliado argentino Domingo F. Sarmiento, y en 1854, la Escuela Normal de Preceptoras. La demora en que se educara preceptoras se explica por la falta de

consenso respecto de la educación de la mujer (Peña, 2000). Los hermanos Amunátegui tomaron parte en esta discusión, argumentando que

así como hay escuelas primarias de hombres y escuelas primarias de mujeres, es claro que debe haber escuelas normales de hombres y escuelas normales de mujeres. Las mujeres no nacen preceptoras como tampoco los hombres, sino que es necesario instruir las, educar las, formar las para este objeto. (Amunátegui, 1856, como se cita en Peña, 2000, p. 33)

LAS POLÉMICAS

En la incipiente pero efervescente opinión pública que surgió gracias a la relajación de la censura, en los años 40 puede apreciarse en toda su complejidad el problema de la educación femenina. Los elementos que componen el debate están siempre asociados al mejor cumplimiento de la función de género, es decir, como educadora de los hijos y como guardiana de la moral, con toda la repercusión que se reconoce ella tiene sobre el orden social.

El debate que mejor permite apreciar el choque de dos visiones antagónicas es el que se desató a partir del artículo “Observaciones sobre la Educación de las Mujeres dirigidas a las Señoras Directoras de Colegio en Santiago”, publicado en *El Crepúsculo* n° 10, el 1 de febrero de 1844, escrito por Juan Nepomuceno Espejo. El autor reconoció la importancia de la mujer en la constitución de la nación, porque ellas

son el primer elemento de progreso que se debe poner en ejercicio, porque destinadas por la naturaleza a cumplir una misión santa, ellas son también los primeros jefes encargados por la sociedad para destruir las preocupaciones y los vicios y engendrar la virtud en los corazones. (p. 4)

Es decir, la revisión de los contenidos de su educación se justifica para impedir que se dedique solo a “cultivar su vanidad y lisonjear su inesperta [sic] fantasía” (Espejo, 1844a, p. 4). Por lo tanto, Espejo propuso que la mujer fuera educada en la razón y la ilustración, como medio para aprender a usar su inteligencia, necesaria “... para salir con éxito del puesto en que se halla colocada por el destino” (Espejo, 1844a, p. 4). Siendo la trasmisión de la religión una de sus misiones, la mujer debe estar en condiciones de desprenderse y burlarse de los errores que la mantienen transmitiendo los principios de una religión “empolvada con el fanatismo que le transmitieron sus abuelos” (Espejo, 1844a, p. 4). En ese sentido, la mujer debe contri-

buir a “purificar sus principios y transmitir a su espíritu la religión pura del evangelio” (Espejo, 1844a, p. 4).

Fijando el tono que mantendrá la mayoría de las luchas secularizadoras en Chile, el articulista no asume una posición antirreligiosa, sino representativa de una actitud crítica hacia la institución eclesial. En esas posturas se inspira la intención de retornar a los caminos que consideran eternos del cristianismo, y que la Iglesia habría equivocado. Siguiendo al también francés, Aimé Martín, Espejo afirmó que “el resto de verdadera religión que existe en el mundo se debe más a las mujeres que a los teólogos” (Espejo, 1844a, p. 4), y denunció el esfuerzo educacional de los sacerdotes como “frío, dogmático, terrible”. La mujer debe recuperar su libertad, porque, sostuvo Espejo, “Dios hizo libre a la mujer y la mujer es esclava por los hombres.” (Espejo, 1844a, p. 4) Fiel a las ideas de progreso de su siglo, y consciente de la transición que experimentaba la sociedad, Espejo situó a la mujer en esa dinámica:

En Chile que todo se mueve y que todo parece que ya vuela a su perfección, se principia hoy a promover y creemos, esperamos, que alzándose voces más imponentes que la nuestra veremos en breve realizados nuestros más ardientes deseos. Ilustrada la mujer, el pueblo será más feliz y venturoso. (1844a, p. 4)

La mujer tiene, por lo tanto, una tarea cívica. De allí que deba estudiar historia, lo que le permitirá adentrarse en las “ideas de patria y libertad”, y conocer “los felices resultados que produce el conocimiento de la nación a que pertenecemos” (Espejo, 1844a, p. 4). Es decir, la mujer debe asumir auto-conciencia de sí, e incorporarse en el proceso de actualización de la república y formación de la nación: “Seis años por lo menos malgasta una niña en sólo acrecentar sus gracias... ¿y el conocimiento del mundo no haría gracia a una mujer, el despejo de su inteligencia no aumentaría la brillantez de sus hechizos?” (Espejo, 1844a, p. 4). En consecuencia, la educación debe encaminarse tanto a fortalecer el cumplimiento de su rol tradicional de “encantamiento” del mundo, como de desarrollo de sus potencialidades intelectuales. Si bien la participación de la mujer en el Estado, como ámbito privilegiado de la esfera pública, no aparece como proyecto accesible para ella, el articulista reconoce abiertamente su influencia sobre esa esfera.

La *Revista Católica* tomó el guante en defensa de la visión tradicional, dando inicio a una polémica, probablemente la que mejor ilustre la lucha

por el control de la formación femenina. En un largo artículo defendió la visión de la religión que transmitía la Iglesia a la juventud, para

darles a entender las recompensas y los castigos, los premios y las amenazas con que sanciona sus preceptos. Sin esta sanción, qué sería del pudor, del recato, del candor de todas las máximas morales que el buen sentido y la filosofía aconsejan a las jóvenes. (*Revista Católica*, 27, 1 de mayo de 1844)

Lo que estaba en juego para la Iglesia era la unión entre religión y filosofía, desarticulada por Espejo al proponer una educación ilustrada por separado de la religión, así como la necesidad de resguardar la dependencia de la moral de la religión y no de la filosofía: “La moral, separada en la alta religión de las ciencias y sin otra guía que la razón dejaría a esa razón altanera sin reglas” (*Revista Católica*, 27, 1 de mayo de 1844). Como la mayor parte de los liberales, Espejo adhería a la visión de género que atribuía a la mujer mayor disposición a lo amoroso como arma pedagógica. Según él, ella debía encender “el fuego del amor en el corazón del hombre para atraerlo a lo que considera son la razón y la virtud” (Espejo, 1844a, p. 9). La Iglesia lo entendió como un llamado a la libertad moral y a la desvinculación de las prácticas del amor de las restricciones que le imponía la Iglesia. “Con un poco más de conocimiento del mundo y del corazón humano habría usted visto que la pasión del amor cuando se hace dominante, lejos de traer al hombre a la razón, a la virtud, lo conduce a las locuras, a los caprichos” (*Revista Católica*, 27, 1 de mayo de 1844), replica la Revista, concluyendo que se arriesgaba el fin del ejercicio de virtudes morales como la castidad, la justicia, la resignación, la fortaleza.

Aunque durante toda la polémica, Espejo argumentó a favor de lo que consideraba eran las ideas de su siglo, el segundo momento de la discusión se centró en el tema de la transmisión de la fe, desde el periódico *El Siglo*, 26, del 5 de mayo de 1844. Allí insistió sobre su acusación de que los programas educacionales para la mujer propiciaban el fanatismo religioso, entendido como

la conducta de muchas de nuestras madres con sus hijas, cuando en vez de alentarlas y prepararlas para la vida de peligros que las espera, pretenden solamente sofocar los afectos más puros del corazón y según ellas proceden en este caso inspiradas por un sentimiento religioso. (Espejo, 1844b)

Aun defendiendo las posturas de género que le asignan el rol de “hija, amante, esposa y madre” (1844b), Espejo sostuvo que la mujer debe ser útil como miembro de la sociedad civil en todos sus espacios. Utilizando ejemplos basados en su interpretación del mensaje cristiano, Espejo enfatizó el amor contra el temor como principio inspirador de la religión. A su juicio, los ministros de Jesucristo confunden las dos leyes, escondiendo “los mismos atributos de la divinidad” (Espejo, 1844b). La solución del articulista liberal es “ensanchar la inteligencia” (Espejo, 1844c). En un artículo publicado a los pocos días sostuvo que “abrir el alma de las niñas al amor verdadero, equivale a armarlas contra las pasiones corruptoras” (Espejo, 1844d).

La polémica se cerró con la respuesta defensiva de la *Revista Católica* donde refuerza su visión del rol tradicional de la mujer, pero, además, su convicción de que basta la educación religiosa para que la mujer cumpla su función. “Ellas... no serán sabias ni literatas, no tendrán grandes conocimientos en la historia, pero en cambio serán buenas madres, pues para cumplir las obligaciones propias de su estado no son indispensablemente necesarios estos conocimientos científicos...” E insiste: “Un catecismo bien comprendido de la religión basta para que llene bien una madre sus deberes religiosos y morales”. Sacar a la mujer de ese rol, y enfatizar otras instancias de amor humano, significa que “tendremos por conclusión a la vuelta de un siglo o extinguida la raza humana, o solamente reducida a un corto número de familias ilustradas” (*Revista Católica*, 28, 15 de mayo, 1844).

Hacia fines del mismo año de 1844, la *Revista Católica* decidió enfrentar los conceptos vertidos por Aimé Martin en su libro *La Educación de las Madres de Familia, de la Civilización del Linaje Humano por Medio de las Mujeres*, publicado en 1842, ampliamente difundido en Chile, que había servido de inspiración a Espejo. La tesis central del autor es que la educación de la mujer contribuye a la civilización del género humano, y que la inmoralidad social es consecuencia de los vicios al interior de las familias, así como de la incapacidad de las mujeres abandonadas a sus instintos, al margen de la razón debido a la carencia de instrucción y educación moral. Es decir, al margen de la razón. Si bien tampoco Martin propone la asignación de derechos a la mujer, reflexiona desde el apoyo a su rol tradicional de madre formadora, sobre cómo debe cumplirse esa misión en una sociedad ilustrada y preocupada de la “civilización” de las generaciones posteriores. La polémica sobre el contenido del libro se inició en diciembre. La *Revista Católica* comenzó la discusión considerándolo un “libro eminentemente perjudicial a los intereses de la religión católica”, porque ataca la unidad del dogma y condena la virginidad cuando defiende la maternidad y el amor

como leyes de la naturaleza (*Revista Católica* 47, 1 de diciembre, 1844). El diario *El Progreso*, fundado por Domingo F. Sarmiento y ligado a la intelectualidad laica, respondió a través de una serie de artículos defendiendo su difusión desde su postura de la defensa de la libre circulación de las ideas, a pesar de contener errores en materia de religión. Estos, escribe, no son sustanciales al análisis, primero porque el error no invalida la obra, y segundo porque su tema no es la religión sino la moral. Es decir, el diario continúa en la lógica de Aimé Martin, independizando la moral de los designios de la religión, el diario confirma los temores de la *Revista Católica* de que cualquier reinterpretación de las prácticas derivadas de la religión conduciría a alteraciones del orden institucional y social.

Sin embargo, respecto de la mujer, la postura asumida por el periódico confirma las posturas de género de la clase dirigente chilena. A pesar de que Aimé Martin aboga por la educación de la mujer como elemento civilizador, el periódico entendió que él se refería solamente a “los hombres que piensan”, a fin de que valoren la educación que imparten las mujeres en el hogar. Lo anterior no implicaría que se evaluara a la mujer en sí misma, porque ellas “no están preparadas” para comprender los conceptos modernos, porque “la discusión filosófica de las verdades no se ha hecho para las mujeres” (*El Progreso*, 3 de diciembre, 1844). La mujer

no piensa, sino que practica, y la fe en todas las ideas en que la han educado, le sirve en lugar de razón... A la mujer no se le debe presentar jamás la duda, porque no concibe siquiera que se pueda dudar. (*El Progreso*, 3 de diciembre, 1844)

Estas primeras polémicas demuestran que la discusión respecto de la educación femenina se encuentra inserta en un contexto donde, tanto por los actores involucrados como por los asuntos que se tratan, lo que está en cuestión es la oposición de la Iglesia hacia toda autonomía del pensamiento respecto de la religión, hacia la filosofía como inspiradora de una moral laica y secularizante, y la defensa de la mujer como baluarte de la catolicidad ante las amenazas provenientes del liberalismo. También permiten constatar que desde un comienzo las luchas secularizadoras se dieron al interior de una sociedad que no ponía en duda su filiación católica ni su tuición sobre la moral por sus repercusiones respecto del orden social. La mujer asumía relevancia solo porque los códigos de género le asignaban la misión de transmitir los valores morales. Si bien esa transmisión se realizaba prioritariamente en un ámbito privado, el hogar, había consciencia de la repercusión que este tiene sobre la vida pública. Para la *Revista Católica*,

valorar el rol doméstico de la mujer servía como justificación para mantenerla al margen de la “ciencia” que podría ausentarla del cumplimiento de sus roles tradicionales.

La lucha entre razón y religión estaba presente en todas las iniciativas educacionales para la mujer. Lo que el liberalismo buscaba no era la incorporación de la mujer sino la secularización de la sociedad a través de la instauración de la tolerancia religiosa, para lo cual ella era un impedimento mientras la Iglesia la tuviera bajo su férula. No obstante, como el rol de la mujer había sido asignado desde concepciones sobre su naturaleza, la redefinición de la mujer como actor social hacía necesario plantear nuevas miradas sobre el ser femenino y su misión. Esta reflexión, que involucró a todos los sectores, y que se prolongó hasta avanzado el siglo XIX, se realizó en un marco donde todos los actores comprendían que cualquier cambio en el rol asignado a la mujer afectaría a la sociedad en su totalidad. Los avances modernizadores implicaban cambios en la estructura de poder que manejaban las élites decimonónicas. Por lo tanto, el rompimiento de los consensos respecto de la función de la mujer en la sociedad auguraba quiebres más importantes en la visión de mundo homogénea y esencialmente católica que había inspirado a la sociedad chilena desde comienzos de la República (Stuven, 2017).

“LIBERTAD DE ENSEÑANZA”

Congruente con la voluntad de impedir la secularización social y la laicización de la educación, la creación de colegios de monjas invitadas especialmente al país, y la consolidación de su red educacional femenina, fueron esfuerzos encaminados a ampliar la educación de la mujer tanto hacia la élite como hacia los sectores populares. A pesar de los conflictos entre la Iglesia y el Estado, este no vio con desconfianza a las monjas (Serrano, 2000, p. 70). Ambos coincidían en la convicción de la vinculación primaria y esencial de la mujer con la familia. Las religiosas de los Sagrados Corazones llegaron al país en 1837 y fundaron su primer colegio en Valparaíso. Por su parte, las del Sagrado Corazón se instalaron en el país en 1853, fundando colegios en varias ciudades. En su inauguración en Concepción, Monseñor José Hipólito Salas, obispo de esa ciudad, afirmó que “... la fuerza, la grandeza y la felicidad de los pueblos dependen de la religión, y el sostén y la propagación de la religión dependen de una manera especial de las mujeres” (Salas, 1965, p. 5), consignando así el vínculo social entre la misión femenina y la

vida de la nación: “Puede en cierto modo afirmarse que la vida o la muerte de la sociedad doméstica y civil pende de las mujeres: tan potente y decisiva es su influencia para el bien o para el mal (Salas, 1965, p. 5). Y agregó: “La mujer piadosa y bien educada puede reformar las costumbres públicas hondamente debilitadas, rehabilitar y salvar a la sociedad del abismo a que camina empujada por la indiferencia religiosa y atraída por la sed devorante de los goces materiales.” (Salas, 1965, p. 5). Lo que el obispo sostiene es que la mujer regenera a una sociedad civil concebida como extensión y de la misma naturaleza que la familia.

Por parte del Estado, también en el debate de la Ley de Instrucción Primaria apareció el tema de la educación de la mujer, desde su presentación como proyecto de ley en 1848, y su exclusión explícita en la redacción elaborada con la colaboración de Antonio García Reyes, miembro del Consejo de Instrucción Pública. En el debate que generó, su autor se justificó aludiendo a que la educación para cada sexo debía ser diferente y materia de análisis posterior, por lo que en el proyecto presentado no cabía la mujer. Hasta su promulgación como ley en 1860 las posiciones divergentes se expresaron en la prensa. *El Mercurio de Valparaíso* defendió educar a las mujeres, porque la “educación de la mujer contribuye de una manera poderosa al perfeccionamiento de la sociedad” (14 de marzo de 1857). En otro artículo aparece: “Sin la educación de la mujer no vemos más que vicio y desolación, en vez de virtud y consuelo” (*El Mercurio de Valparaíso*, 20 de enero de 1860).

El momento de mayor conflicto se produjo en los años 70 por la llamada “libertad de enseñanza”, especialmente cuando el entonces ministro Abdón Cifuentes decretó la libertad de exámenes para colegios particulares. Esta permitía que los colegios católicos no tuvieran que validar sus exámenes ante el Instituto Nacional, a lo cual protestó no solo su rector Diego Barros Arana, sino también las autoridades de la Universidad de Chile. Esto derivó, no solo en la salida de Cifuentes del gabinete, sino en la ruptura de la fusión liberal-conservadora y el predominio del Partido Liberal en los gobiernos sucesivos. La revocación del mencionado decreto y el repliegue conservador hacia la Universidad Católica como su bastión de lucha educacional contra la secularización social anticiparon los tiempos en que la incompatibilidad entre el Estado docente y el control católico de la educación exigirían redefinir el carácter público y el privado en la educación (Serrano, 2000).

La postura liberal, influida también por el positivismo y el nacionalismo, tuvo a sus mayores defensores en Miguel Luis Amunátegui y Valentín

Letelier, quienes aceptaban la existencia de colegios privados, pero exigían que la escuela estuviera abierta a todos los habitantes de la nación. La libertad de enseñanza fue el campo donde se desplegó el conflicto entre quienes asociaban la libertad con la catolicidad y quienes concebían el Estado como el espacio de la tolerancia y de defensa de la libertad. Desde la perspectiva católica, la polémica abarcó el tema de la educación de la mujer por los riesgos que implicaba alejar de la Iglesia a sus más fieles seguidoras y guardianas de la moral. Porque los católicos, como expresó el conservador José Clemente Fabres en 1873 (ver Fabres, 1958):

preferimos la moralidad a la instrucción; cuidamos más que nuestros hijos observen la ley del Señor que el que adquieran una ciencia que solo lleva a la disolución de las costumbres y al trastorno social si no tiene por base el deber religioso. (p. 97)

Como prueba de la bondad de la educación católica, dice que “En los colegios de los católicos... no hay necesidad de establecer hospital para sífilíticos... En los alrededores de los colegios católicos no habitan mujeres de mala vida” (Fabres, 1958, p. 97).

El argumento de Amunátegui se centró más bien en las condiciones naturales de la mujer, su inteligencia y sus características fisiológicas. Máximo Lira y Jorge Mennadier fueron los primeros en atreverse a afirmar que era posible que, siendo la mujer criatura de Dios, contase, al igual que el hombre, con un cerebro inteligente. Sin embargo, el mismo concepto de inteligencia se encontraba en disputa. Incluso mujeres como Eduvigis Casanova de Polanco, directora de la Escuela Superior de Valparaíso, que defendían su derecho a educación, se encontraban apegadas a las teorías que consignaban que el cerebro femenino no permitía aprender los mismos contenidos que los hombres, lo cual determinaba sus condiciones de género: “Por nuestra particular organización, somos las mujeres más naturalmente predisuestas a la sensibilidad, la compasión y el amor, que los hombres” (Casanova de Polanco, 1876, pp. 9-10). En consecuencia, sostenía que: “La educación de la mujer no puede apartarla nunca de la comprensión del matrimonio como cruz y la maternidad como dolor” (Casanova de Polanco, 1876, pp. 9-10).

En 1872, Antonia Tarragó, directora del Colegio Santa Teresa, elevó una solicitud al Consejo Universitario y luego al gobierno, solicitando que se autorizase a la mujer rendir exámenes válidos para ingresar a la Universidad. Cuatro años después, Isabel Le Brun de Pinochet repitió la solicitud

iniciando una polémica que llegó a la Cámara y a la prensa, y culminó en 1877 con el llamado Decreto Amunátegui, que permitió a la mujer acceder a estudios superiores e integrarse de pleno derecho a la república de las letras, dando también origen a la fundación de liceos de niñas.

Esta polémica puso sobre la mesa el rol social femenino y el derecho de las mujeres derecho a la igualdad. Sin embargo, el conservadurismo continuó en su lucha por mantener a la mujer fuera de la educación pública y laica por las repercusiones que ello tendría sobre el orden social. Zorobabel Rodríguez, probablemente el conservador menos tradicionalista, expresaba bien los temores de la clase dirigente frente a una mujer que pudiera trasgredir sus condiciones de género. En 1877, sostuvo que: “Los liceos de mujeres a cargo del Estado no serán otra cosa que verdaderos burdeles costeados por los contribuyentes” (como está citado en Ruth Aedo-Richmond, 2000, p. 58). Pero, peor aún, si las niñas pobres aprenden a leer, escribir, bordar, etc., cree él que

en posesión de tales conocimientos se (creerán) superiores a la esfera de que han salido y se (llenarán) de aspiraciones, más como se encuentran que por su pobreza no tienen cabida en la sociedad, y por otra parte desdeñan servir, vienen por resultado a convertirse en brazos inútiles, diré claro: en prostitutas. (como está citado en Ruth Aedo-Richmond, 2000, p. 58)

CONCLUSIONES

La concepción de identidad femenina que inspiró la postura eclesiástica y de los sectores conservadores durante el debate por la educación de la mujer durante el siglo XIX y hasta la promulgación del decreto que le permitió rendir exámenes válidos para su ingreso a la universidad fue que esta se construía a partir de la maternidad y la vinculación con el hijo. Desde las posturas de género asociadas con esa identidad, ella ejercía una influencia conservadora sobre la sociedad civil, la cual podía verse alterada con una educación semejante a la del hombre. Este mandato de género se mantuvo hasta fin de siglo y se aseguró desde los currículos educacionales. Prueba de ello fue que en 1892, la reforma de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, estableció que “...en las escuelas superiores para mujeres se sustituirá a la enseñanza del dibujo lineal y de la Constitución Política por la Economía Doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja” (título I, art. 3).

La educación pública del siglo XX siguió las pautas impuestas por el desarrollo institucional del país. La separación entre Iglesia y Estado, establecida constitucionalmente en 1925, permitió que la educación pública tuviera carácter laico. Un hito importante fue la Ley 3654 de Instrucción Primaria Obligatoria de agosto de 1920, que fue fruto precisamente del modelo de Valentín Letelier. El texto de esta ley señalaba, entre otras cosas, que la educación primaria era obligatoria, agregando que “la que se dé bajo la dirección del Estado y de las Municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo” (título preliminar, artículo único). El texto agregaba, además, la posibilidad de eximirse “de la clase de doctrina cristiana”, consagrando así la relegación de la religión a la esfera privada (título I, art. 16).

La esfera pública moderna es la esfera de los ciudadanos. Una educación religiosa, por la cual se enfrentaron católicos y laicos durante el siglo XIX y que estableció la pauta para comprender la evolución de la separación de un espacio educativo público de uno privado, era incompatible, no solamente con un liberalismo crecientemente doctrinario, sino también con la consolidación de una república moderna. Aunque la educación privada continuó, y probablemente continúa hasta el día de hoy participando mayoritariamente de la instrucción superior en Chile, los debates que se dieron hasta iniciado el siglo XX permiten asignarle el triunfo al Estado contra la interferencia legal de la religión en la educación. Paradojalmente, la “libertad de enseñanza”, bandera enarbolada en los debates por la Iglesia, terminó convertida en una bandera nacional, no confesional.

Las diferencias entre liberalismo y conservadurismo que colocan a los primeros en posturas más acordes con una educación científica para la mujer no implican necesariamente posturas de género radicalmente diferentes. Tampoco dentro del mundo de mujeres activas en ámbitos de educación, como lo comprueban las citas de Eduvigis Casanova de Polanco. Lo anterior demuestra que la mujer del siglo XIX continuaba siendo completamente vulnerable al discurso masculino sobre sí misma y sobre su rol social, en la medida en que aún no se permite propuestas que contradigan al patriarcalismo, sino que se reconoce colaboradora de los proyectos que este enuncia. Por ejemplo, cuando la Iglesia, representada por sus autoridades masculinas, toma posiciones sobre la educación, la moral o la naturaleza femenina, las mujeres chilenas de este período las asumen sin ningún cuestionamiento. Sus únicas participaciones públicas desde una identidad femenina explícitamente reconocida son para defender sus roles tradicionales de madre, esposa, conservadora de un orden tradicional, y transmi-

sora de la fe católica, los cuales les han sido asignados desde siempre por el mundo masculino, y que ellas consideran parte de un orden natural, establecido desde el Génesis en adelante (Anderson y Zinsser, 1991, p. 15).

La concepción predominante de mujer era –y continúa siendo en muchos aspectos- una construcción histórica enclavada en el patriarcalismo y en la superioridad masculina considerada como orden natural y determinístico desde tiempos inmemoriales. Sus propiedades sustanciales estarían inscritas para siempre en una esencia biológica y cultural definida a través de prácticas sociales. Como sostiene Pierre Bourdieu, estas prácticas se legitiman en espacios donde la dominación se hace posible por lo que llama el “habitus”, es decir, esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados, que nos llevan a aceptar el mundo tal cual se presenta. Como nos recuerda, lo que en la historia “aparece como eterno solo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas) tales como la Familia, la Iglesia, el Estado, la Escuela...” (Bourdieu, 2000, p. 3). Estos serían lugares de elaboración y de imposición de los principios de dominación. Para el tema que nos ocupa, todas estas instituciones fueron responsables en el siglo XIX de mantener a la mujer en el espacio de dominación masculina. Pero la Iglesia, consciente de su disputa de poder con el Estado, estableció para la mujer una doble dominación a través de su control sobre las puertas del cielo. Ello le permitió definir el tipo de moral y de educación femeninas.

REFERENCIAS

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago: RIL.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las Mujeres: Una historia propia*. Vol. 1. Barcelona: Crítica.
- Bourdieu, P. (2000). Prólogo a la edición alemana. La eternización de lo arbitrario. *La dominación masculina* (pp. 7-9). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica. Religión y Política*. Buenos Aires: Bibles.
- Casanova de Polanco, E. (1876). *Educación de la mujer*. Santiago: Imprenta de la Librería del Mercurio.
- Di Stefano, R. (2012) ¿De qué hablamos cuando decimos “Iglesia”? Reflexiones sobre el uso historiográfico de un término polisémico. *Ariadna Histórica, Lenguajes, conceptos metáforas*, I, 197-222. www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/article/view/6152.
- El Mercurio de Valparaíso* (1857, 14 de marzo).

- El Mercurio de Valparaíso* (1860, 20 de enero).
- El Progreso* (1844, 3 de diciembre), 640.
- El Progreso* (1844, 5 de diciembre), 642.
- Espejo, J. (1844a, 1 de febrero). Observaciones sobre la Educación de las Mujeres dirigidas a las Señoras Directoras de Colegio en Santiago. *El Crepúsculo*, 10. Santiago.
- Espejo, J. (1844b, 5 de mayo). Contestación al Corresponsal de la *Revista Católica*. *El Siglo*, 26. Santiago.
- Espejo, J. (1844c, 6 de mayo). *El Siglo*, 27.
- Espejo, J. (1844d, 9 de mayo). *El Siglo*, 30.
- Fabres, J. (1958). “Discurso”, en *Estado docente y libertad de enseñanza. Documentos*, Santiago: Publicaciones de la Federación de Educadores de Chile.
- Gerder, L. (1986). *The Creation of Patriarchy*. Oxford: Oxford University Press.
- Gomariz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas. *ISIS Internacional*, 17.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Ley S/N Instrucción Primaria. Lei Jeneral del ramo. 24 de noviembre de 1860. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022941>
- Ley 3654. Educación Primaria Obligatoria. Ministerio de Instrucción Pública. 26 de agosto de 1920. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146>
- Peña, M. (2000). “*Hijas Amadas de la Patria*”. *Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883* [tesis para optar al grado de Magister en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile] [no publicada].
- Revista Católica* (1844, 1 de mayo), 27, sección Correspondencia.
- Revista Católica*, (1844, 15 de mayo de), 28.
- Revista Católica* (1844, 1 de diciembre), 47.
- Salas, J.H. (1865, 15 de abril). Discurso en el Acto de recibir en la capital de su diócesis a las RR. Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. *Revista Católica*, 859, 5.
- Scott, J. (1999). *Women’s History. Gender and the Politics of History*. Columbia: Columbia University Press.
- Serrano, S. (ed.). (2000). *Virgenes viajeras: Diarios de religiosas en su ruta a Chile, 1837-1874* (traducción E. Lorca). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Stuven, A. (2000). *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Stuven, A. (2017). *La República en sus laberintos: Ensayos sobre política, cultura y mujeres*. Santiago: Legatum.