



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

GÓMEZ FUENTEALBA, PABLO SALVADOR
EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGREGADA POR SEXO: LO QUE SE ESCONDE
DETRÁS DE LA «TRADICIÓN»

Última Década, núm. 43, diciembre, 2015, pp. 97-133

Centro de Estudios Sociales

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19544220005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGREGADA POR SEXO: LO QUE SE ESCONDE DETRÁS DE LA «TRADICIÓN»

PABLO SALVADOR GÓMEZ FUENTEALBA *

RESUMEN

El presente trabajo desea profundizar la razón detrás de la «tradición» de continuidad, minoritaria pero a la vez importante, del carácter homo-social de los establecimientos emblemáticos de la educación secundaria chilena. Para ello se realiza una reconstrucción sociohistórica de la educación secundaria segregada por sexo en Chile, entre su fundación en 1813 y el fin de la discusión sobre este tipo de división en 1965, con el objetivo de dar cuenta de los procesos de producción y reproducción del orden de género al interior del sistema educativo secundario, evidenciando las pistas que entrega la historiografía educativa para la mantención de proyectos que pudieran considerarse antidemocráticos y sexistas.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SECUNDARIA, LICEOS SEGREGADOS POR SEXO, DIVISIÓN SEXUAL DE LA EDUCACIÓN

* Sociólogo. Escuela de Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. E-Mail: pablosalvador@gmail.com. Este trabajo se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1131144/2013-2016.

ENSINO SECUNDÁRIO SEGREGADO POR SEXO: O QUE SE ESCONDE ATRÁS DA «TRADIÇÃO»

RESUMO

Este trabalho visa aprofundar na razão detrás da «tradição» de continuidade, minoritária, mas ao mesmo tempo importante, do carácter homosocial das escolas emblemáticas do ensino secundário chileno. Para isto, é realizada uma reconstrução sóciohistórica do ensino secundário segregado por sexo no Chile, entre sua fundação em 1813 e o final da discussão sobre este tipo de divisão em 1965, com o objetivo de apresentar os processos de produção e reprodução da ordem de gênero no interior do sistema educativo secundário, apresentando os resultados que entrega a historiografia educativa para a manutenção de projetos considerados antidemocráticos e sexistas.

PALAVRAS CHAVE: ENSINO SECUNDÁRIO, ESCOLAS EMBLEMÁTICAS
SEGREGADAS POR SEXO, DIVISÃO SEXUAL DA EDUCAÇÃO

SEX- SEGREGATED SECONDARY EDUCATION: WHAT IS HIDDEN BY «TRADITION»

ABSTRACT

This study intends to go deeper into the reasons behind the minority yet prominent «tradition» of the homo-social nature of emblematic Chilean secondary schools. A sociohistorical rebuilding of Chilean sex-segregated secondary education, from its establishment in 1813 to the end of the discussion on this kind of division in 1965, is carried out. This, in order to present the processes of production and reproduction of gender order inside the secondary education system, highlighting the aspects that educational historiography have evidenced maintaining educational projects considered as antidemocratic and sexist.

KEY WORDS: SECONDARY EDUCATION, SEX-SEGREGATED SCHOOLS,
GENDER DIVISION OF EDUCATION

1. LA FUERZA DE LA TRADICIÓN

*«El IN (Instituto Nacional) perdería parte de su esencia si fuera mixto, creo que está muy bien como está. No en vano cumplió doscientos años de vida con esa estructura y no tienen nada que ver el género».*¹

EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO ha sido altamente cuestionado durante los últimos años. Las movilizaciones estudiantiles del año 2006 y 2011 han posibilitado que un sector de la población —desfavorecida por el actual sistema— desarrolle y construya una crítica orientada a derribar los pilares de la educación de mercado. Sin duda, hoy la sociedad chilena avanza en una discusión política, civil y académica respecto a la construcción de un sistema educacional acorde a las pretensiones democráticas.

Sin embargo, el cuestionamiento al sistema educacional naturaliza e invisibiliza un hecho, que constituye la perpetuación de la diferenciación de género al interior del proyecto educativo nacional. Los «emblemas» de calidad de la precarizada educación pública chilena, los baluartes de la educación secundaria, mantienen y continúan una explícita diferenciación por sexo en sus establecimientos, formando a jóvenes en espacios homo-sociales segregados (liceos de hombres y liceos de mujeres).

Sin duda, la constatación empírica demuestra que el número de liceos de mujeres y de hombres es menor a la ampliada educación mixta (o co-educativa), no obstante los liceos segregados por sexo constituyen «modelos» educativos para el resto del sistema, especialmente por sus niveles de exigencia y disciplinamiento necesarios para el ingreso a la educación superior-universitaria.

Solo algunos actores de la educación han levantado su denuncia a esta forma de discriminación, los cuales nacen de un acontecimiento no menos importante: después de 157 años de existencia el Colegio San Ignacio de Alonso Ovalle, adscrito al proyecto educativo de la Compañía de Jesús, tienen como rector a un laico. «Mackenny hará historia además porque deberá encabezar el proceso por el cual el colegio se convertirá en mixto a partir de 2014. Eso nos va a ayudar a crecer en equidad, a generar mejor inclusión, convivencia y a crear

1 Comentario en relación a la columna: «Por qué el Instituto Nacional debe ser mixto». Visto en: www.elmostrador.cl/ consultado 26/09/2014.

proyectos religiosos y apostólicos... Es un gran desafío, pero también una buena noticia», recalcó.²

Desde luego la modificación del proyecto educativo de la congregación religiosa permitió el cuestionamiento a las políticas de Estado respecto a sus liceos secundarios segregados por sexo. El Estado es interpelado frente a su nulo accionar en relación a los proyectos coeducativos al interior de los establecimientos fiscales: «En nuestro país varios colegios han optado por cambiar de ser segregados a coeducativos; sin embargo, no ha sido el Estado (ni siquiera cuando hubo una Presidenta en el poder) quien se ha preocupado de aquello. Gran parte de los establecimientos que ha realizado estos cambios dependen de congregaciones religiosas. Podemos decir que la Iglesia Católica, en este caso, ha sido más progresista que los gobiernos de los últimos veinte años».³

La decisión de la congregación abre el debate acerca de las razones que tiene el Estado, particularmente el proyecto educativo público, para justificar la mantención de instituciones educativas segregadas por sexo. Ciertos actores sociales han comenzado un tibio debate respecto a la continuidad de este proyecto, como por ejemplo el director Mario Díaz Villegas quien decidió convertir el liceo técnico femenino de Valparaíso con más de cien años de historia, en un espacio de convivencia educativa mixta: «Quería romper con esa visión conservadora, que éste fuera de verdad un liceo para todos».⁴

Por otro lado, organizaciones feministas articuladas en el primer congreso de educación no sexista, señalan lo siguiente: «diagnosticamos que la institución educativa cumple un rol importante en la educación que recibimos, pues es donde cada estudiante pasa el mayor tiempo de su día (considerando la jornada escolar completa), por lo tanto, el Estado cumple y tiene un rol que cumplir en qué tipo de edu-

2 La Segunda Online (2013): «Tras 157 años de historia asume primer rector laico en el colegio San Ignacio de Alonso Ovalle». Visto en: www.lasegunda.com, consultado 23/10/2014.

3 Silva-Peña, Ilich (2013): «Por qué el Instituto Nacional debe ser mixto». Visto en: www.elmostrador.cl, consultado 26/09/2014.

4 Educación 2020 (2014): «El liceo emblemático de Valparaíso que se atrevió a ser mixto». Visto en: www.educacion2020.cl, consultado 12/11/2014.

cación entrega».⁵ Junto con una serie de manifestaciones aisladas en el tiempo, como la realizada por estudiantes del Instituto Nacional, establecimiento secundario masculino, el más antiguo de la educación chilena, quienes «desplegaron una pancarta con el mensaje Colegio Mixto AHORA y se disfrazaron con uniformes de mujer, pero con insignias del Instituto»,⁶ dan a conocer el rechazo que tiene la segregación por sexo en este emblema de la educación secundaria chilena.

La discusión es escasa y poco socializada, las manifestaciones son minoritarias y en ocasiones ridiculizadas al no obtener prioridad al interior del pliego de demandas elaboradas por la movilización estudiantil. El peso de la «tradicición» es la respuesta a la permanencia de este proyecto educativo, donde «la historia» justifica cada práctica y decisión realizada por estos liceos emblemáticos. Sin cuestionamientos, se aplican constantemente políticas discriminatorias tanto de clase como de género, para la mantención de la calidad y exigencia de los establecimientos. La «esencia» identitaria de los liceos secundarios se atribuye a la larga trayectoria histórica de estos proyectos educativos, por lo que el sentido común articula, en base a la «tradicición», la continuidad de proyectos que pudieran considerarse anti-democráticos y sexistas.

2. LA HISTORIA COMO RESPUESTA

En base a lo anterior, el presente artículo aborda la siguiente pregunta *¿Cuál es el fundamento social-político para la segregación por sexo en la educación pública secundaria chilena?* Para elaborar una respuesta la presente investigación realiza la reconstrucción socio-histórica de la educación secundaria segregada por sexo en Chile, evidenciando las razones socio-históricas para el origen, fundamentación y permanencia de este tipo de proyecto educativo. Lo anterior se justifica puesto que si el resguardo de este tipo de proyecto es el carácter «tradicional», deberá ser la historia quién devele la condición social de la diferenciación. La pregunta obliga a plantear una historización de los hechos y procesos que articularon discursos continuadores de la segregación por sexo, entendiendo estos en un dialogo constante que instalan la noción de poder en los imaginarios de división sexual al

5 Primer Congreso de Educación No Sexista, Síntesis. Encuentro por una educación no sexista (2014).

6 El Mostrador (2014): «Institutos funan a Carolina Tohá y exigen colegio mixto». Visto en: www.elmostrador.cl, consultado el 12/11/2014.

interior de la sociedad y especialmente en las instituciones pedagógicas, «para poder comprenderlo, no basta considerarlo tal como es hoy día, porque solo la historia puede explicar. Es una verdadera institución social. No existe otra en la que venga toda la historia del país a repercutir tan integralmente» (Durkheim, 2009:77).

Para dar respuesta socio-histórica a la pregunta, el artículo aborda la literatura chilena sobre la historia de la educación pública chilena desde una perspectiva de género, entre la fundación de la educación secundaria en 1813 hasta el fin de la discusión por la educación segregada en 1965, revelando los hechos que articulan la continuidad de la división sexual al interior del sistema educativo. El rescate de la memoria de los establecimientos homo-sociales así como el pensamiento educativo de ciertos personajes históricos, constituyen la clave para comprender las decisiones que formaron y perpetuaron la división de los sexos al interior del proyecto educativo secundario. Cada documento histórico institucional fue leído y analizado desde el prisma de género, fundamentado en la idea que «el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (Scott, 1996:289). Con ello se entiende que el proceso de constitución del sistema educativo formal es parte de un proceso de construcción socio-histórica del género, tanto de sus funciones como de sus roles sociales esperados.

La estructura del presente artículo, en primer lugar, dará cuenta de un breve marco conceptual que permitirá al lector dialogar con los conceptos utilizados en la investigación; posteriormente, el escrito despliega una narración cronológica⁷ del proceso de construcción del sistema educativo público chileno considerando seis momentos socio-históricos de transformación que cristalizan y materializan el cambio de los imaginarios de género que posibilitan la dinámica de cambio/continuidad de la segregación por sexo en los establecimientos educativos. Finalmente, el documento cierra con algunas conclusiones, reflexiones y proyecciones de la presente investigación.

3. LA REPRODUCCIÓN DEL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN

El sistema educativo se constituye bajo un ideal unitario y unificador posibilitando a los/as sujetos/as a realizar una trayectoria continua y

7 Anexo. Cuadro resumen sociohistórico.

complementaria en su formación e instrucción. Sin embargo, para los sociólogos Christian Baudelot y Roger Establet (1997), la institución educativa realiza una labor de segregación, división, clasificación de individuos estableciendo diferencias según clase, sexo y espacio. El proceso de escolarización se encuentra determinado por la composición social del estudiantado distribuyendo arbitrariamente las calificaciones, competencias y labores requeridas por el mercado de trabajo acorde al proyecto económico-productivo de la época.

El concepto «reproducción sexista» al interior de la educación permite considerar que el sistema escolar reconoce una función clasificatoria no solo en relación a las condiciones de clase sino que tanto habilidades, expectativas y proyecciones se encuentran diferenciadas y determinadas por el sexo. La formación e instrucción distintiva permite la producción de género, constituyendo una normalización de aquellas orientaciones sociales perpetuando su reproducción social. La diferenciación social en relación al sexo es un elemento prioritario para el aparato escolar puesto que allí se encuentra la función social de reproducción de los imaginarios de género. Los procesos de enseñanza y aprendizaje abogan por la producción de sujetos/as acordes a los intereses socio-económicos, congruentes a las jerarquías sociales materializadas en la composición estructural del trabajo o la familia. «Son las transformaciones del capital y su dinámica el motor de las reformas educativas; el sistema escolar va sufriendo modificaciones a medida que se producen los cambios en los procesos de producción o por la conflictividad laboral, propia de esos espacios» (Cabaluz y Ojeda, 2011:368). Pero no son solo las transformaciones del capital las que determinarán las reformas educativas, sino que también en paralelo los imaginarios de género posibilitarán la mantención de los estereotipos, labores y actividades asignadas por sexo; es decir, la mantención de una diferenciación sexista de la formación e instrucción escolar.

El orden de género es uno de los objetivos de la educación, como espacio para perpetuación de la estructura de privilegios en relación al sexo, permitiendo la utilización y generación de dispositivos para la distribución y aprendizaje de contenidos, habilidades, valores y disposiciones según las categorías sociales ya señaladas. La contribución que permite la utilización de las teorías reproductivas⁸ es la desnaturaliza-

8 La sistematización de la discusión se puede encontrar en el artículo publicado por Paula Ojeda y Jorge Cabaluz (2011), donde dan encuen-

ción y develamiento de los intereses ideológicos de clase y género que constituyen y fundan el sistema educativo. La potencia que obtiene la teoría de la reproducción social en el espacio educativo permite identificar los elementos de transformación en la posterior cronología, importantes para comprender el funcionamiento del orden de género al interior de la sociedad. Esto implica comprender que las aspiraciones e identificaciones que el sistema educativo transmite son requisitos de la *división social del trabajo*, pero también de la *división sexual del trabajo*. Es ampliar no solo el concepto de trabajo, insertando en labores no propiamente productivas, sino que también considera la incorporación de los requisitos de género. Por lo mismo, «la reproducción de las relaciones capitalistas de producción es también la reproducción de la división sexual del trabajo. Aquí, la relación capital/trabajo como una relación histórica concreta puede ser vista de manera de incorporar una jerarquía de géneros, expresada en categorías como —clasificación, responsabilidad, control— que de hecho no son neutras al sexo, como tampoco son neutras a las clases» (Mazzei, 2013:131).

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ÉLITE MASCULINA (1813-1841)

La educación pública secundaria se establece como un espacio privilegiado y exclusivo para la clase dominante de la naciente república chilena. Durante las primeras décadas como nación independiente, la élite política se encargó de articular una red de liceos fiscales que tuvieran la tarea de formar a la clase dirigente que heredaría la conducción de la nación. «La educación intelectual elemental comprende dos tipos: La enseñanza primaria para la masa y la enseñanza secundaria para la minoría escogida (élite)» (Durkheim, 2009:33). La educación secundaria constituye un espacio diferenciado de los demás espacios de enseñanza cuya labor sería resguardar una instrucción intelectual y cívica para la clase privilegiada, mientras que para el resto de la estructura social estaba considerada la instrucción primaria, fundamentalmente orientada a la enseñanza de la lectura y escritura.⁹

tro y debate de las posturas más relevantes al analizar el concepto de reproducción al interior del aparato escolar.

9 Aníbal Ponce (1972:23) señala que «el ideal pedagógico no puede ser ya el mismo para todos; no solo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad impuesta por la naturaleza de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse».

Con el legado de la ilustración francesa, la élite política chilena representada en el ámbito educativo por Juan Egaña y Manuel de Salas —dos de los grandes pensadores educativos de la primera mitad del siglo XIX— impulsan la fundación del Instituto Nacional (1813) como la institución de enseñanza republicana por excelencia. En dicho lugar se debía instruir a los jóvenes privilegiados en pos de formar ciudadanos comprometidos con la república, «grupos que aporten a la mantención de ciertas ideas que se integren en la mentalidad de un período y transformarlas así en aspiraciones compartidas e inspiradoras de la acción de un gobierno» (Celis, 2004:27). La instrucción pública secundaria contiene para la élite un papel transcendental en la formación moral y cívica de la juventud, teniendo como base fundamental el plan de instrucción humanista, el cual se encontraba en relación a las pretensiones de la vida cívica-republicana, como lo era el manejo del latín, el aprendizaje legislativo (derecho) y el desarrollo del pensamiento intelectual (filosofía antigua).

Para Manuel de Salas, el Instituto Nacional será considerado como la cuna de hombres para la república, teniendo como su principal objetivo dejar atrás el legado del período colonial. La modernización de la naciente nación solo estaría dada en base a la formación independiente de la patria, señalando que «de entre nosotros mismos, han de salir los legisladores, los diplomáticos, los embajadores, etcétera. Y que con toda ésta clase de hombres tenemos que tratar nuestras relaciones exteriores» (Salas, cit. en Celis, 2004:26). Para que ello sucediera era necesaria la acción del Estado, por lo que el proyecto educativo nacional cristalizado en dicho establecimiento comprendía una labor de gran importancia para el futuro de la nación, ello queda manifestado por Egaña quien declara: «Los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como de una de las primeras condiciones del pacto social», y añadía que «todos los estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación» (Salas, cit. en Silva, 1953:6).

A lo largo del siglo XIX, el Instituto Nacional sería el principal centro educativo, tanto en su labor formadora como administrativa de la instrucción pública de la nación, constituyéndose en «el modelo de organización, métodos y contenidos de los liceos masculinos que nacieron desde entonces, los cuales debían ser nacionales, tanto en lo territorial como en el sentido de aquello que enseñaban» (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012:341). Dichas instituciones educativas se fundarían en las principales capitales regionales del país, permi-

tiendo el ingreso de los jóvenes de la élite política regional al espacio secundario, para su posterior labor cívica, legislativa o intelectual al interior de su territorio, pero sin olvidar la pretensión nacional de dicha actividad. Junto con ello el principal centro educativo desarrollaba carreras profesionales que permitían la formación de teólogos, legisladores, médicos y matemáticos.

El primer «foco de luz de la nación», aludiendo a la instrucción moderna que impartía, expresaba la diferenciación social según clase social, sexual y localización territorial. La élite política dirigente pensó y configuró una institución educativa elitista, masculina, centralizada y urbana, como modelo para la enseñanza secundaria la cual se replicó a lo largo del territorio nacional, negando la posibilidad de pensar el currículum desde los territorios regionales. Los principios segregadores con los cuales se articula el proyecto educativo republicano niegan la participación de diversos actores sociales en la formulación del proyecto educativo público de la nación. Se rechazaba la participación tanto para las mujeres de la élite, cuyo espacio social se encontraba al interior del espacio doméstico-privado, justificado en base al pensamiento ilustrado o tras la principal institución heredada del periodo colonial, la Iglesia Católica; y por otro lado los sectores populares cuya función principal era desarrollar actividades productivas o manuales al interior de la hacienda. Mientras tanto los jóvenes de la élite masculina, principalmente oligárquica, se formaban para «tomar las riendas de la administración de las riquezas familiares y de asumir la conducción desde la élite política, de los procesos de la patria» (Duarte, 2005:167).

Marina Subirats señala que «los sistemas educativos en sus distintas etapas —primaria, secundaria, superior— han sido diseñados en función a las necesidades masculinas, sea las referidas al mercado de trabajo, sea las que derivan de la idea de un nivel de instrucción de los ciudadanos que en cada momento son consideradas adecuadas para el conjunto de la población» (Subirats, 2013:205). En este caso durante las primeras cuatro décadas del siglo XIX, la educación secundaria fue pensada y diseñada en relación a la formación de un ciudadano culto y responsable con las labores de conducción de la nación. Dicha necesidad se ve reflejada en la reforma realizada al sistema de enseñanza en 1832 donde la idea ilustrada sobre la educación se plantea en su versión tradicional, considerando la instrucción de conocimientos para la práctica intelectual mediante el cultivo del pensamiento, alejado de las labores prácticas o los llamados conocimientos útiles (Cruz, 2002).

5. DEL PLAN HUMANISTA AL CIENTÍFICO (1842-1871)

Habiendo seis establecimientos de enseñanza secundaria de carácter público para hombres en el territorio nacional, y considerando que existía un plan de estudios humanistas en curso, el proyecto educativo republicano comenzaba sentar sus bases. Sin embargo, treinta años de hegemonía serían interrumpidos por lo que ha sido considerado el «movimiento cultural de 1842». La práctica de generar conocimiento autónomo e independiente era una pieza clave para modernizar la nación y dejar atrás la herencia colonial, el Estado chileno desempeñará una labor importante en traer desde el extranjero a intelectuales, profesionales y científicos para el estudio de la flora, fauna, composición territorial y poblacional. Cada uno de los extranjeros no solo desempeñó una actividad para el desarrollo del conocimiento científico de Chile, sino que también tuvo influencia al interior de las instituciones pedagógicas.

La élite dirigente comenzaba a dividirse en base a sus pretensiones productivas para el país, diferenciadas en relación al desarrollo del comercio exterior con la exportación de materias primas y por otro lado la posibilidad de iniciar un proyecto de industrialización al interior de la nación. Cada uno de los proyectos económicos para la nación comprendía distintos saberes y conocimientos asociados, por ende la creación de instituciones bajo aquellas intencionalidades. El periodo entre 1842-1871 será considerado como el primer ciclo de reformas de la educación pública, el que implica un debate importante en relación a los planes de estudios para la educación secundaria junto con la construcción de instituciones educativas que vienen a transformar el sistema público de enseñanza.

Uno de los principales impulsores de las transformaciones al interior del sistema educativo, fue el pensador humanista Andrés Bello, bajo cuya inspiración se funda la Universidad de Chile (1842) la primera universidad pública del país. Con su creación el Instituto Nacional deja ser el espacio de formación de profesionales, puesto que el establecimiento republicano no estaba dando abasto a las necesidades de la nación, con ello el sistema educativo público se bifurca diferenciando la educación secundaria de la superior-universitaria. El plan humanista clásico estipulado en la reforma de 1832 comienza a ser cuestionado por Ignacio Domeyko, quien en oposición a Antonio Varas (defensor del proyecto clásico), señala la necesidad de reformular el plan de estudios, considerando además de la enseñanza humanista

una instrucción científica, formando a jóvenes con aspiración a desempeñar labores científicas, «atendiendo especialmente a aquellos sectores que se dedicaban a la práctica de las diversas actividades económicas —tanto oficios como el comercio, la agricultura y la industria— de una manera primitiva y poco científica» (Cruz, 2002:31).

En el año 1843 la primera reforma, que se levanta en paralelo a la fundación de la Universidad de Chile, inicia un proceso paulatino de modernización de los planes de estudios secundarios, considerando este espacio de la enseñanza como primordial para la entrada al conocimiento práctico y útil. El currículum secundario para los liceos dejaban atrás la tarea de formar hombres «sabios y cultos» formándose bajo el latín, la literatura y la filosofía, y daban paso al «pensador en acción» teniendo más horas pedagógicas para las matemáticas, geografía y lenguas modernas como el inglés o francés.

Ignacio Domeyko señala: «El objeto principal de la instrucción pública debía ser el bien moral del país, la estabilidad del orden i de las instituciones, la formación del carácter nacional y el desarrollo de las más nobles inclinaciones de sus habitantes» (Domeyko, cit. en Aguirre Cerda, 2014:49). Dicha declaración constituye fuente importante para dar justificación histórica, en primer lugar, a la formación de la Universidad de Chile, como espacio educativo superior de carácter científico, cuya labor era otorgar enseñanza y formación en letras y ciencias, con el objetivo de generar investigación bajo la razón y el orden para el desarrollo cultural y progreso del país; y en segundo lugar, a la pretensión de Andrés Bello de fortalecer la Universidad de Chile como un espacio educativo continuador de la élite aristocrática, esta vez bajo el privilegio del acceso a la cultura. Es por ello que la estabilidad y el orden serán los principios regidores de la Universidad pública, con el objetivo de formar ya no solo a la clase dirigente y conductora de la nación sino que también a la que supiera gobernar e instruir a las masas incultas. Con ello la institución superior pasaría a dirigir los programas educativos de los distintos niveles de enseñanza.¹⁰

10 Ana María Stiven en su libro *La seducción de un orden. Las élites y la constricción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX* considera la figura de Andrés Bello como uno de los exponentes intelectuales en la constitución del orden al interior de la nación. Dicho análisis es posible vincularlo con la reflexión expuesta por Amanda Labarca en su texto *Historia de la enseñanza en Chile* donde enfatiza el legado político y cultural otorgado por la figura de Andrés Bello para la

La reformulación de los contenidos y planes de estudio era iniciado por un sector de la élite dirigente que comenzaba a elaborar un proyecto económico estatal, industrializador, de carácter nacional que permitía la inclusión de sectores de la población que fueron excluidos por el proyecto elitista-oligarquico de la enseñanza secundaria republicana. Es por ello que el Estado inicia la construcción de un proyecto educativo que permita considerar a los sectores populares, tanto hombres y mujeres, cristalizando dicha labor en la constitución de tres instituciones pedagógicas: la Escuela Normal Masculina (1842), la Escuela de Artes y Oficios (1849) y la Escuela Normal Femenina (1854), la primera a cargo de la Universidad de Chile, la segunda bajo tutela del Ministerio de Obras Públicas, y la tercera dirigida por la congregación de los Sagrados Corazones, única institución privada de las tres nombradas.

Bajo la influencia del pensamiento educativo de Domingo Sarmiento surgen no solo de las Escuelas Normales sino que con ello la formación de un magisterio que permitía la entrada de mujeres a la labor de la enseñanza, considerandolas sujetas claves para la instrucción de las masas populares. Junto a Manuel Montt, la educación se volcará a los sectores populares como proyecto político de unificación nacional. Éste señala: «Instruir a la mujer es indudablemente uno de los medios más poderosos de adelantar la civilización de un pueblo (...) Instruirla es atacar en su oríjen muchos males, i trabajar directamente por la educación de los hombres. Estas condiciones han hecho pensar al gobierno en plantear, por lo menos en cada capital de Departamento, una escuela de mujeres; pero la dificultad de encontrar maestras a propósito, solo ha permitido realizar este pensamiento en uno que otro punto» (Sarmiento, cit. en Guzmán, 2004:63).

El primer período de reformas, finaliza con una reforma aún mayor a la de 1843 que dividirá la educación secundaria en dos ciclos. «En el primero habría un programa común. En el segundo, uno de humanidades, preparatorio a todas las carreras liberales, con excepción hecha de las de ingeniería; un segundo, con especialidad en matemáticas, que daría acceso a éstas, y un tercero de instrucción general, dedicado a quienes no prosiguieran estudios superiores» (Campos, 1960:69). Con ello es posible considerar la mantención como la reformulación de varios aspectos del sistema de enseñanza. En primer lugar, la educación

construcción del orden social, no tan solo para la nación a través del código civil sino que al interior del sistema de enseñanza.

secundaria, a partir de las reformas, comprendía una labor formativa de una élite republicana dirigente, como también la instrucción de un sector de la élite productiva, científica, en base a las carreras liberales impartidas en la universidad, permitiendo la continuación de un modelo educativo secundario regido por sus principios segregadores. El plan de la enseñanza secundaria era transformado para formar una élite homogénea cultural con aspiración de ser parte del nivel universitario, con la labor de desarrollar actividades directas del país, perpetuando la segregación de otros sectores de la sociedad. Y en segundo lugar, para la instrucción de los sectores excluidos de la educación secundaria se organizaba un nivel educativo primario, permitiendo el ingreso de la mujer a la actividad laboral de carácter público. Lo anterior da cuenta que «las ‘labores propias del sexo’ no son algo ni social ni universalmente estable, ya que deben acomodarse ‘al uso, costumbres, necesidades y estado civil y económico de los pueblos’; así pues, dependen de las necesidades de ‘otros’» (Ballarín, 2006:42). En este caso la necesidad identificada por el proyecto nacional era la instrucción de las masas populares, y según sus capacidades intelectuales, biológicas y sociales, la mujer se consideraba la más capacitada para dicha labor.¹¹

6. MUJER DE ÉLITE Y EDUCACIÓN DE ÉLITE (1872-1888)

La Escuela Normal de Preceptoras constituía un espacio educativo al interior del sistema público tanto para las mujeres populares en relación a una labor respetable según su sexo, como para las mujeres de élite ligadas a las congregaciones religiosas que veían en la instrucción primaria una labor de beneficencia y caridad. El plan de estudios al interior de la Escuela Normal constituía conocimientos elementales como la lectura y escritura; saberes asociados a la congregación como lo eran religión e historia sagrada; y prácticas manuales asociadas al trabajo doméstico y de reproducción como el bordado y la costura.

11 Es importante considerar desde 1840 el principal núcleo de instrucción femenina son las órdenes religiosas, siendo un ejemplo de ello la Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María, junto con los colegios particulares. La incorporación de la mujer al preceptorado nacional será el primer espacio de instrucción de los sectores excluidos del sistema educativo tanto particular como público.

La Escuela de Preceptoras constituye una iniciativa de apertura del sistema de enseñanza primaria acorde al proyecto de desarrollo nacional, considerándola una sujeta activa en la regeneración de la patria, constituyéndola además en un agente educativo. «Es verdad que las mujeres no están destinadas a gobernar los Estados, ni a darles leyes ni a ensanchar el dominio de las ciencias; ¿pero quién les disputará el derecho innegable que ellas tienen al goce de su entendimiento, al aprecio de sus amigos y a la estricta obligación que también tienen de dirigir las primeras ideas e impresiones de sus hijos o domésticos?» (*El Artesano*, cit. en Egaña, Nuñez, y Salinas, 2003:25). La reforma realizada en 1870 por la élite gobernante con el objeto de comenzar un proceso de industrialización para el progreso de la nación, necesitaba formar a un grupo social bajo una instrucción acorde a su capacidad productiva, permitiendo el acceso a conocimientos y saberes calificados coherentes a cada sexo: El espacio masculino ingresa a la escuela de Artes y Oficios, mientras que la población femenina al profesorado primario. La creación de nuevos espacios de enseñanza constituye una expresión institucional de una necesidad productiva, con ello permitiendo la conformación de un nuevo grupo social el cual se caracteriza por el acceso a recursos materiales y simbólicos antes negados.

«El hecho de que el trabajo de la mujer tomara visibilidad, fue lo que provocó el ‘problema’. Este problema implicaba el verdadero significado de la feminidad y la compatibilidad entre feminidad y trabajo asalariado, y se planteó en términos morales y categoriales» (Scott, 1993:99). El problema se instaló principalmente al interior de la enseñanza secundaria y universitaria, puesto que la prioridad de los sectores laicos y liberales fue el establecimiento de la identidad nacional y la instrucción de los sectores populares acorde al proceso de industrialización. Dado este contexto fueron las congregaciones religiosas y la enseñanza particular las que controlaron la segunda enseñanza femenina a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Ejemplo de ello es Antonia Tarragó quien en 1864 funda el colegio Santa Teresa, establecimiento particular de instrucción secundaria femenina, que cumpliera dos funciones relevantes como trinchera de batalla para la apertura del sistema fiscal para la mujer. La primera función será proporcionar instrucción acorde al proyecto nacional para las mujeres de élite, comprendiendo saberes ilustrados correspondientes a la mujer, el cual pudiera en algún momento permitir que las mujeres egresadas ingresaran a la educación superior. Y la segunda función fue que el colegio se constituyera en una institución de respal-

do y presión para la demanda de obtención de grados universitarios para las mujeres. En 1872, se iniciaba la incorporación de la voz de la mujer de élite para iniciar las solicitudes al gobierno, específicamente al consejo universitario, el deseo de incorporar a la mujer a la instrucción científica universitaria.

Karín Sánchez, señala que el debate iniciado por Tarragó se comprende en la lucha de los sectores liberales por la secularización del Estado, considerando que «cada una de las citas de este trabajo dan muestra del conflicto que cruza a la sociedad chilena, la secularización, y de cómo reaccionaba la Iglesia frente a ella. Las citas de la prensa católica, además, es una prueba que la Iglesia no sufrió un repliegue a causa del avance secularizador, sino un ‘reacomodo’ en la sociedad» (Sánchez, 2006:528). Sin duda, la Iglesia como institución colonial, bajo los principios valóricos y morales del catolicismo no daría espacio para dismantelar el imaginario de la mujer nacional en relación a los principios de fidelidad y devoción, teniendo la crianza como principal característica de la feminidad. Sin embargo, la necesidad de instrucción secundaria femenina para la élite, instalada por Tarragó y más tarde por la educadora Isabel Le Brun en 1876, permitiría repensar el proyecto nacional de progreso e industrialización, e integrar al nuevo grupo en la educación pública proyectando su labor al interior de la estructura laboral.

La élite masculina laica y liberal se encargaría de incentivar la discusión y el debate, bajo el eje anticlerical permitiendo considerar qué tipo de mujeres profesionales era necesario formar para el proyecto nacional. La mujer de élite debía ocupar un espacio importante como «mujer de la patria», pero no solo al interior de la instrucción primaria sino que en relación a los saberes científicos, formando una ciudadana en un espacio de la sociedad legitimado para la élite dirigente.

Erika Maza, considera que «en los sectores de la sociedad chilena vinculados a la Iglesia se ofrecían más oportunidades para que hombres y mujeres participaran juntos en la vida social, mientras que en las esferas anticlericales prevalecía una separación más estricta» (1998:354). El sector liberal, incentiva la segregación del mundo femenino de la instrucción científica, y a la vez como ciudadana. Dado esta situación la mujer de élite abogará por la lucha por derechos civiles que la reconocieran capaz de ser parte tanto del sistema educativo como jurídico, considerandola como sujeta de derechos, siendo el debate de la instrucción secundaria el primer eslabón en pos al sufragio femenino. Mientras que para los hombres de la élite, dicho debate

se articulaba en relación a formar espacios educativos controlados por el Estado, con el objetivo de instruir a la mujer bajo los principios ilustrados y científicos, con la posibilidad de formar a un grupo importante de mujeres profesionales.

El sistema educativo secundario y universitario, altamente masculinizado, abre un espacio para un grupo selecto de la élite femenina. El denominado Decreto Amunategui declara lo siguiente: «Considerando: a) que conviene estimular a las mujeres que hagan estudios serios y sólidos; b) que ellas puedan ejercer con ventaja, alguna de las profesiones denominadas científicas, y c) que importa facilitar los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tan que se sometan para ello a las mismas pruebas a que están sujetas los hombres» (cit. en Labarca, 1939:162-163). La élite masculina dirigente, permeaba la demanda de la élite femenina, y protegía por varios años más, un espacio constituido solo para la formación de hombres. Existía apertura por parte de la élite dirigente al ingreso de un grupo selecto de mujeres a carreras profesionales, a pesar de no haber creado la estructura secundaria necesaria para democratizar el sistema de enseñanza superior (Vicuña, 2012).

Por otro lado, en 1887, se articulaba una institución femenina para los sectores bajos de la población, la Escuela de Artes y Oficios para mujeres, que fue un espacio de instrucción técnico-manual bajo saberes calificados, la que otorgaría a otro sector de la población una enseñanza acorde a las pretensiones de su clase, labores de carácter industrial. «Los hombres tenían que ser capacitados para ser mejores trabajadores industriales, jefes de taller y proveedores; a las niñas tenía que enseñárseles cómo mantener así como contribuir económicamente, a la estabilidad de las familias de la clase obrera. La educación industrial femenina vino a circundar a la vez las destrezas productivas y reproductivas de las mujeres pobres, formalizando su posición subordinada tanto en el hogar como en la fuerza laboral» (Hutchison, 2006:173)

7. MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA SECUNDARIO (1889-1923)

a) Instituto Pedagógico y el plan concéntrico

Ante la ausencia de instrucción secundaria de carácter público para la mujer, existiendo la posibilidad que la mujer pudiera ingresar a la Uni-

versidad, desde 1877 hacia adelante se inicia un proceso de formulación de distintos proyectos educativos desde un espacio organizacional denominado: «Asociaciones de Padres de Familia para la Instrucción de la mujer». Los primeros liceos femeninos desde iniciativa privada (liberal-laica) a partir de la subvención del Estado, se realizaron en las ciudades de Copiapó y Valparaíso (1877), en la Serena (1878) y más tarde en Concepción (1883). «La creación de un plan de estudios específicos para las mujeres significaba también la creación de liceos exclusivos para ellas, lo que conllevaba, a su vez, que el Estado debía desembolsar sumas de dinero importantes» (Sánchez, 2006:507).

La formulación del proyecto educativo para la mujer de élite se realizaría en paralelo a la modernización de la enseñanza secundaria, el cual tiene como punto de partida la creación del Instituto Pedagógico (1889). Hasta ese año, la educación secundaria comprendía veintiséis establecimientos masculinos, donde la labor del profesorado correspondía a la actividad secundaria que realizaban los profesionales universitarios o aquel grupo destacado egresado de las Escuelas Normales. Con la creación del Instituto Pedagógico se inicia una transformación radical de la organización del sistema educativo secundario, tanto en sus planes educativos como su intencionalidad social. El modelo pedagógico alemán comprende un proceso de formación tanto para el profesorado como para los estudiantes de los liceos secundarios bajo la tutela del conocimiento científico. No bastaba que los profesores que se despeñaban en establecimientos secundarios conocieran las materias sino que lo fundamental era cómo transmitir ese conocimiento, y para ello era necesaria una práctica racionalizada de la enseñanza.

La reestructuración del sistema secundario permite la incorporación de nuevos sectores sociales que venían formándose al alero de las transformaciones económicas. Los y las jóvenes provenientes de familias¹² dedicadas al sector servicio tanto privado como público, al comercio, a la pequeña industria, verían en el Liceo un espacio de integración al proyecto de desarrollo nacional, junto con el acceso al conocimiento práctico, desde la aplicación concreta del conocimiento, en base al método inductivo de la enseñanza científica. La producción de pensamiento educativo por parte del Instituto Pedagógico estará rela-

12 En la Memoria del Ministerio de Instrucción Pública de 1898, citada en Vicuña, 2012, se desglosa que las principales labores o actividades laborales de los padres de los primeros tres liceos femeninos son: carreras liberales, empleados públicos, agricultores, comerciantes.

cionada con el modelo alemán de enseñanza, el cual permitirá en 1893 aplicar al interior de todos los niveles de enseñanza el método «concéntrico». Durante cuatro años, el Instituto se encargó de la producción de un profesorado altamente calificado en base a este nuevo método, concibiendo el espacio secundario como un nivel de enseñanza exclusivo para el desarrollo de habilidades y capacidades diferenciadas y profundizadas, tanto en la rama de humanidades como la de ciencias. El modelo positivista concéntrico de enseñanza constituía el principio del pensamiento educativo alemán, el cual incidirá en la construcción de los planes de estudios tanto para los antiguos liceos masculinos como para los liceos secundarios femeninos, considerando que «los fenómenos los estudia el educando, en cuanto es posible, por la observación i la experimentación, i de ellos induce las verdades jenerales. Es así como queda en aptitud de juzgar los nuevos fenómenos que diariamente tendrá que apreciar» (Aguirre Cerda, 2014:72)

La reforma de 1893 constituye un momento de transformación del sistema de enseñanza secundaria, el cual permite la consolidación del proyecto educativo científico, ya que el plan concéntrico articula los saberes adecuados para que los educandos ingresen a la universidad desempeñando una actividad profesional de carácter científica. El principio de exclusividad de los liceos secundarios se profundiza al enfatizar la diferenciación entre esta y la escuela primaria o técnica. Los saberes inscritos en el nivel de enseñanza secundaria no comprenderían la escritura y la lectura, ni tampoco la instrucción en habilidades técnico manuales como el manejo de máquinas de industria para el sector masculino o telegrafía, tipografía, costura o bordado para el sector femenino, sino que los conocimientos que circulan al interior del liceo serán en relación a las humanidades y las ciencias con proyección profesional. El liceo, nuevamente, expresa la necesidad de producir sujetos que tengan la capacidad de ocupar otro espacio en la estructura laboral, altamente diferenciado de los sectores populares u obreros, donde tanto el estudiantado como el cuerpo docente serían una población exclusiva. El Instituto Pedagógico es la institución encargada de producir un cuerpo docente al servicio del liceo, alejado del desempeño precarizado de la instrucción normalista tanto en términos salariales como de enseñanza. Será un espacio altamente calificado de enseñanza, bajo el prisma científico, legitimado como labor de Estado, articulando al interior de la enseñanza secundaria, la producción de una nueva élite de estudiantes, profesionales y docentes.

b) Liceo femenino: el ingreso de la mujer al nivel secundario

La modernización del sistema de enseñanza secundaria no solo significó un cambio al interior de los planes de estudios o la forma de enseñar, sino que también trajo consigo la incorporación de la mujer de élite e hijos/as de funcionarios públicos y privados al liceo. Para que ello fuera viable era necesaria la construcción de una serie de establecimientos públicos que albergaran a la población femenina, dicha labor se iniciaría en Valparaíso con la creación del primer liceo fiscal femenino «Carlos Waddington» en 1892, más tarde en 1894 el Liceo N°1 de niñas de Santiago y a final de siglo dos liceos más en la capital. Al igual que en el caso de las Escuelas Normales y la Escuela de Artes y Oficios, las instituciones se diferenciaban por sexo, puesto que cada uno de los espacios permitía la producción distintiva de sujetos/as, especializados para ocupar distintos lugares de la estructura laboral. La universidad y el Instituto Pedagógico serán las únicas instituciones educativas que no aplicaran la diferenciación de espacios físicos en relación al sexo, puesto que la socialización en los niveles inferiores de enseñanza daba por consecuencia una división «natural» en relación a las carreras profesionales a elegir en la Universidad o asignaturas a enseñar siendo docente de Estado. En este caso, el objetivo de la enseñanza secundaria femenina era instruir a la mujer bajo el paradigma del modelo concéntrico proyectando su función doméstica hacia el espacio social acorde al proyecto nacional.

Sin embargo, más de medio siglo de hegemonía en la enseñanza secundaria darían responsabilidad a la élite masculina dirigente la planificación de la instrucción femenina, manteniendo así el resguardo del cuerpo docente adecuado para enseñar, de los conocimientos apropiados como de su lugar en la sociedad. La manifestación del control ejercida por parte de la élite masculina se expresa en que las primeras décadas de la instrucción secundaria femenina se encontró bajo la supervisión de un organismo denominado «Juntas de Vigilancia». Esta tenía como función la contención y apoyo a la dirección de los liceos femeninos, por parte de especialistas y de los padres de familia, siendo su principal objetivo la obtención de legitimidad y aceptación moral por parte de la sociedad. Mientras que los otros niveles de enseñanza se encontraban bajo la orden del Ministerio de Instrucción Pública, los liceos femeninos debían ser fiscalizados por este organismo exterior al espacio pedagógico, que se articulaba bajo injerencias e influencias políticas personales hasta 1918, año en el que las Juntas de Vigilancia fueron erradicadas.

Amalia Álvarez, pensadora educativa de la instrucción secundaria femenina, menciona que mientras la fiscalización de los liceos de hombres se encontraba al alero de la instrucción pública, «los liceos de niñas tienen uno solo, que es la Visitadora de ellos. Hasta hace poco años tuvieron otros más —las finadas ‘Juntas de Vigilancia’— que constituían un obstáculo para el desarrollo uniforme, serio y conforme a la verdadera democracia de estos establecimientos» (Álvarez, 1923:19). La crítica realizada por la educadora, y a la vez visitadora, permite considerar la construcción desigual del proyecto educativo secundario, por lo que la élite masculina aún mantuvo control del desarrollo educativo femenino y su ingreso a la universidad, incidiendo en los programas de estudios los cuales debían encontrarse acorde a su sexo, antes de pensar su ingreso a la educación superior. Los primeros años de instrucción femenina eran en base a la instrucción de economía doméstica, caligrafía, labores de mano y gimnasia, por lo que debieron transcurrir un par de décadas de funcionamiento de la institución secundaria femenina, específicamente hasta 1912, para que pudiera existir una enseñanza que insertara a las mujeres en carreras liberales.

El modelo educativo alemán, representado por las educadoras extranjeras, como lo es la primera directora del Liceo N°1 de niñas, Juana Gremler, presentaba un plan de estudio anticlerical, eliminando asignaturas desarrolladas al interior de las escuelas particulares, junto con diferenciarse explícitamente de la educación técnico-manual: «el principal objeto de los Liceos es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual y no una gran habilidad técnica. Esta podrán adquirirla más tarde, con tiempo de sobra, en algún establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colegio es, en general la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco» (Gremler, 1902:29). Con ello, la labor de la educación secundaria femenina no es solo otorgar una instrucción bajo la enseñanza y pedagogía científica sino que es mantener el espacio de exclusividad con la cual se ha desarrollado la segunda enseñanza, y junto con ello producir jóvenes desde la diferencia de sexo, en los planes curriculares de los liceos masculinos y femeninos, considerando más horas destinadas a los ramos científicos y matemáticos en establecimientos de hombres y más horas de instrucción doméstica para las niñas.

A pesar de la vigilancia constante de la élite masculina, la formación de liceos femeninos fue una labor del Estado, incrementándose el número de establecimientos en los primeros años del siglo XX. El liceo

femenino constituirá el espacio de enseñanza formal para la élite dirigente como para los sectores emergentes, estos últimos involucrados en las labores administrativas tanto del sector público y privado, siendo un espacio de instrucción, normalización y producción de mujeres acordes a labores o trabajos científicos en relación al hogar, al cuidado y la enseñanza para aportar a la civilización del país. Las mujeres que se educaban en los establecimientos fiscales sabían que en los pasos a seguir, tanto en su vida universitaria como laboral, jamás se toparían con la formación y destinos del mundo masculino. Las labores que se consideraban femeninas, eran: a) la Instrucción Primaria, puesto que lógicamente se constituía en la función educadora del hogar; b) las de beneficencia, tanto las labores en hospitales, dispensarios, clínicas, atenciones de cuidado, las que más tarde tendrían contexto universitario al racionalizar y otorgarle un estatus científico a la política de cuidado del cuerpo, salud e higiene; y c) los servicios administrativos, ya que al ser actividades monótonas y mecánicas eran necesarios agentes con las mismas energías y habilidades, las cuales se consideraban propias de una mujer (Álvarez, 1923:45).

En pleno proceso de expansión de los establecimientos femeninos, Teresa Prats de Sarratea, pensadora educativa y visitadora, realiza un plan de reorganización de la educación femenina, basada en el sustento de segregación de clase y sexo. El liceo femenino, como el masculino, continuaban siendo un espacio selecto y exclusivo, pero dicha élite de estudiantes comenzaría a renovarse por el ingreso paulatino de los sectores medios a la enseñanza secundaria. Habiendo en el territorio nacional, al menos veinticinco establecimientos femeninos, Teresa Prats realiza una jerarquización estructurando la formación de mujeres para las distintas labores al interior de la sociedad, considerando por un lado los Liceos Superiores que debían conducir al bachillerato y a la Universidad, por otro lado los Liceo Domésticos-Sociales que involucran instrucción moral y doméstica para preparar a quienes desarrollen su labor al interior del hogar o de la escuela primaria, y finalmente los Liceos Mixtos que se bifurcan en tercer año para la enseñanza doméstica o humanista. Dicha reestructuración mantiene, en primer lugar, la segregación territorial, puesto aquella instrucción del liceo mantenía marginalizado a los sectores populares y rurales, y en segundo lugar, reafirma bajo los principios de la división sexual, el currículum sexista de la educación secundaria, incentivando la formación de roles diferenciados: «la educación del hombre tiene sus fines propios i determinados, la de la mujer debe tener también los suyos

totalmente diversos. No formar sino a uno de los sexos, o formar a ambos con prescindencia de la armonía de sus futuros roles, equivale a divorciarlos moralmente» (Prats de Sarratea, 1905:6). En tercer lugar, el proyecto educativo femenino confirma al liceo secundario como el lugar de socialización de un sector social emergente que más tarde se ocuparía de las labores de Estado, ingresando al empleo calificado, profesionalizando la labor nacional. «El rol social de mujer aunque igualmente amplio como el del hombre, es más intenso al referirse a la moral, salud y vigor de la familia cuyos efectos se proyectan en el futuro de la raza» (Álvarez, 1923:43). Los principios claves del proyecto educativo no tan solo de Prats de Sarretea, sino que también del sector dirigente, se basan en la construcción del imaginario de género, en la que para las mujeres existía un equilibrio entre la razón (propia del mundo masculino) y la vida afectiva (más propia de las mujeres), acorde a la funcionalidad social de esa construcción identitaria con la profesión asignada, siendo profesionales de la educación, la salud o del cuidado. (Salazar, 2010).

Las reformas realizadas a lo largo del siglo XIX albergan la necesidad del sector dirigente de reproducir su condición, centrando las modificaciones educativas en los contenidos de la enseñanza más que en aplicar un plan de democratización y cobertura social diversificando el liceo para otros grupos sociales. El liceo secundario asegura la reproducción de la fuerza de trabajo calificada diferenciada por sexo para el proyecto nacional de Estado, concibiendo al sistema educativo como un espacio de reproducción de la cultura científica como también la reproducción del orden establecido. La educación secundaria sería el nivel de enseñanza para la producción y reproducción de los/as agentes capaces de «saber» ordenar, mandar y civilizar, como la utilización adecuada de los saberes científicos para la configuración del proyecto de modernización nacional. «La base instructiva de la educación del hombre y de la mujer, descansaría sobre conocimientos científicos de igual calidad, y con lo cual, en sus relaciones mutuas en el desempeño de sus distintos papeles en los diferentes medios en que les toque actuar, lo harían con criterio más o menos igual y con una alma nutrida con los mismos principios morales, consiguiéndose así armonía y justa reciprocidad en cada acto, ya sea en común o aisladamente, de las dos mitades de la familia humana» (Álvarez, 1923:34).

8. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS SECTORES MEDIOS: CONSOLIDACIÓN DE LA SEGREGACIÓN SEXO/CLASE (1924-1937)

Durante la segunda y tercera década del siglo XX, es posible identificar la consolidación de las reformas realizadas a lo largo del siglo XIX, convirtiendo al Estado en un actor garante de la enseñanza pública. La élite dirigente masculina incentivó la creación de diversas instituciones pedagógicas para la producción de sujetos/as diferenciados según el tipo de instrucción, con el objetivo que desempeñaran distintas funciones al interior de la estructura productiva. Uno de los espacios relevantes para la reproducción de la clase dirigente fue el Liceo secundario, siendo una de las instituciones privilegiadas al momento de ejecutar las reformas educativas.

La enseñanza secundaria se verá fortalecida con su vinculación curricular con el proyecto nacional de desarrollo y progreso teniendo como base el conocimiento científico. A partir de la modernización del currículum y la necesidad de cubrir plazas productivas profesionales ligadas al proceso de desarrollo nacional, el liceo abriría sus puertas a los sectores medios altos, ligados al sector servicio o comercio tanto público como privado. El Estado, principal actor y motor de las transformaciones económicas hacia la modernización de la nación a partir del desarrollo industrial, pudo contar con el máximo de sus miembros para la producción de riquezas, bienes y servicios, a partir de la instrucción secundaria otorgada en los liceos tradicionales; al mismo tiempo a partir de la instrucción primaria permitía el acceso a la cultura del orden y la obediencia a los sectores populares incluyéndolos en el proyecto nacional. El sistema educativo público chileno se comprende como un aparato ideológico de Estado (Althusser, 2003), el cual se encuentra compuesto por diferentes instituciones educativas, cuya función es la instrucción y formación de diversos sectores sociales acorde a conocimientos, saberes y métodos también diferenciados. El sistema de enseñanza secundaria, tiene como objetivo la instrucción de la ideología dominante, cuya agencia se encuentra enmarcada en la conciencia profesional y moral, acorde a su posición al interior de la jerarquía laboral.

El proyecto de modernización del sistema económico, y con ello el espacio educativo, implicaban un quiebre con las estructuras tradicionales de poder que ostentaban las élites decimonónicas. El fortalecimiento del Estado, la industrialización económica, como la instrucción civilizatoria de las masas populares, eran parte del proyecto político-social que venía construyendo la nueva generación dirigente. Está

concibió al Liceo secundario como un espacio de acceso al conocimiento y posteriormente a plazas laborales más estables al interior del aparato del Estado, siendo paulatinamente apoderado por los sectores medios. Es así, como los sectores medios altos, concibieron al liceo secundario, como espacio de formación y producción de su clase, siendo la categoría profesionales o asalariados dependientes del Estado, su identificación socioproductiva. Los sectores medios ingresarían a los espacios administrativos de la burocracia pública, capitalizando los contactos y redes generadas al interior del liceo secundario, y un sector destacado podría cumplir la promesa del ingreso a la universidad, diversificando el origen social de las élites profesionales (González, 2011).

Los cambios en el sistema educativo secundario tuvieron como base una ideología de división de los sexos, siendo el liceo secundario un espacio de transmisión de capacidades, expectativas productivas y aspiraciones profesionales en función del sexo. Sin duda, el quiebre realizado por los sectores medios, adscritos al pensamiento anticlerical y moderno, permitía el ingreso de la mujer al espacio formal de enseñanza pública considerando la redefinición de los roles para hombres y mujeres, cuya principal transformación en relación a la tradición republicana, era la posibilidad otorgada a la mujer de realizar labores públicas. El ingreso paulatino del sector femenino a la educación pública, como nos señala Alejandra Castillo (2006), fue articulando una noción indiferenciada de los sexos, puesto que la principal marca de exclusión constituida por la élite republicana masculina era progresivamente rechazada. A pesar de ello, las instituciones pedagógicas mantuvieron sesgos en relación al sexo, no solo concibiendo la igualdad en una constante contradicción, ya que las mujeres obtenían acceso a la educación pero no eran reconocidas como ciudadanas activas con derecho a voto (Castillo, 2006), sino que también las instituciones educativas bajo todos los niveles de enseñanza inscriben la instrucción femenina como una proyección de la labor doméstica en la labor social, educando en espacios diferenciados para una producción diferenciada de los géneros.

La enseñanza femenina, estuvo bajo una visión androcéntrica,¹³ configurando espacios profesionales, industriales y administrativos

13 «Orden social que funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos» (Bourdieu, 2000:22).

acordes a las capacidades asignadas a la mujer. El proyecto de desarrollo, progreso y modernización de la nación, abogó por la consideración funcional de la mujer bajo la lógica de la enseñanza, la higiene y el cuidado. Es por ello que las principales profesiones de las mujeres durante 1910 a 1960 fueron en primer lugar «Profesoras de Estado», en segundo lugar «Visitadoras Sociales», y espacios vinculados con la salud como lo son «Dentistas», «Enfermeras» y «Médicas». ¹⁴ El liceo secundario segregado constituyó un espacio clave para la socialización de estas labores asignadas al sexo femenino, configurando una élite profesional femenina al servicio de la nación. El Estado masculino incorporará población femenina instruida y capacitada al interior de instituciones públicas, como por ejemplo el Instituto Pedagógico, otorgándole instrucción como futura madre de la nación, poseedora de la cultura y la moral, o como el Instituto de Puericultura, confirmando la capacitación de la mujer en relación al cuidado científico de los niños (Lavrín, 2005:139).

El sustento de diferenciación de los sexos, cristalizado en las instituciones educativas del Estado, fue utilizado como herramienta política por las mujeres de los sectores medios con el fin de justificar su acción al interior del espacio público, potenciando el ideal materno puesto sobre ellas. «La superioridad moral de la mujer, en tanto discurso civilizador, pertenece a ese terreno doble en el que las mujeres se hacen parte de la normatividad estatal o colonial, al mismo tiempo que se reapropian de un discurso y crean subjetividad» (Vera, 2012:212). El liceo secundario femenino es la institución educativa que alberga dicho discurso, ¹⁵ constituyendo una promesa tanto de igualdad civil e intelectual frente a los hombres, como de formación de un grupo femenino de élite profesional. La enseñanza secundaria femenina, será el espacio de producción de lo que fue denominado por Asunción Lavrín, «maternidad

14 Según datos extraídos del estudio realizado por Felicitas Klimpel (1962). Junto con ello, en la investigación realizada por Pilar Vicuña (2012), señala que las mujeres inscritas en la enseñanza superior entre 1914-1924 ingresan en primer lugar al Instituto Pedagógico, en segundo lugar la Escuela de Bellas Artes y en tercer lugar la Escuela de Obstetricia.

15 «Los liceos de niñas tienen por objeto dar a la mujer chilena una cultura general emanada del desarrollo simultáneo de todos los actos de sentir, pensar y obrar y que la habilite para desempeñar sus papeles sociales en la vida moderna, ya sea como hija, esposa o madre o ya para valerse por sí misma cuando la suerte depare el delicado cargo de guía y sostén la familia» (Álvarez, 1923:67).

científica», fuente de reconocimiento y acción social de los sectores medios. En el momento en que estos últimos adscribieron a la lucha meritocrática por la igualdad, también lo hicieron con el proyecto educativo segregado por sexo, considerando la educación como medio para la diferenciación heteronormada, articulando los principios de segregación como parte de la identidad del liceo y la producción y reproducción pedagógica de un orden de género.

9. RESISTENCIAS AL LICEO TRADICIONAL SEGREGADO POR SEXO (1938-1965)

En el año 1965, el gobierno de la Democracia Cristiana inicia un proceso de reforma de la educación, el cual permite el acceso igualitario de niños/as, mujeres y hombres a todos los estamentos educativos. La democratización de la enseñanza, contendrá la construcción de establecimientos mixtos y el ingreso mayoritario de la población femenina popular a los centros educativos. «La reforma demócratacristiana significa una gran extensión de la coeducación.¹⁶ La justificación de la enseñanza coeducacional se inserta en el plano de la trasmisión pedagógica» (Rossetti, 1988:106). Con la iniciativa gubernamental, se dio fin a la discusión sobre la existencia de instituciones educativas segregadas por sexo consolidando, en forma parcial y minimizada, este modelo educativo al interior de la enseñanza secundaria.

Sin embargo, durante el desarrollo del siglo XX existieron tres momentos relevantes de interpelación al proyecto segregado por sexo. El primero de ellos, se enmarca en el movimiento educacional iniciado por profesores/as en el año 1927, el cual cuestiona principalmente el rasgo elitista, segregatorio y centralizado de la educación pública. (Reyes, 2010:43). Los actores participantes del movimiento social se caracterizaban por pertenecer a los grupos marginales de la educación pública y los excluidos de la misma, por lo que su propuesta fue la

16 El concepto «coeducación» en la historia de la educación en Chile ha sido entendida como sinónimo de educación mixta, siendo un espacio de enseñanza compartido por hombres y mujeres. Sin embargo, a partir del diálogo crítico entre intelectuales como Pilar Ballarín, Marina Subirats, Paloma Abett (2010), e Ilich Silva-Peña (2010), el concepto ha sido redefinido, considerando que al interior de espacios educativos mixtos aún existen distribución de valores y saberes diferenciados en base al sexo, reproduciendo una enseñanza sexista.

construcción de un proyecto educativo (La Escuela Nueva) soberano, que sentó las bases intelectuales para los procesos de experimentación pedagógica iniciados años más tarde. La reforma impulsada por el movimiento educativo se cristaliza en el decreto N°7.500, el cual hace mención oficial a la coeducación, entendida como una educación en donde se comparte y donde cohabitan hombres y mujeres, permitiendo que un número importante de establecimientos se impartieran horas compartidas de clases y recreos. En el caso particular de la educación secundaria, su cuestionamiento estuvo principalmente asociado a su desvinculación curricular con los problemas territoriales, evidenciando la propuesta centralista y urbana de la segunda enseñanza, junto con ello las grandes diferencias que existían entre los/as profesores/as de Estado con los maestros/as normalistas.

Amanda Labarca, profundizará dichas críticas y denunciará que la educación secundaria mantenía una enseñanza rígida, sin la posibilidad que los alumnos/as pudieran canalizar sus intereses personales, además de considerar que la educación secundaria era un sistema de enseñanza para las clases superiores (1939:133). Junto con ello, el movimiento develaba una condición precarizada de la educación primaria. Gabriela Mistral, considerada como militante moral del gremio de maestros y maestras, especifica: «habla una antigua maestra primaria, que hizo su carrera desde la ayudantía desde la escuela rural y que ha visto el ‘pez pedagógico’ de las diversas zonas del mar, hasta llegar al vanidoso pez secundario» (cit. en Egaña, Núñez y Salinas, 2003:163), señalando en constantes intervenciones el carácter de reivindicación de clase del proyecto de dignificación de la enseñanza emprendido por el movimiento de educadores primarios.

La contrarreforma realizada por el gobierno de Ibáñez en 1928, no permitió que ninguna de las propuestas involucradas en la reforma se pudiera realizar a nivel nacional, manteniendo el carácter elitista, centralizado y segregado por sexo del sistema de enseñanza. No obstante, las doctrinas concernientes a la nueva pedagogía, los métodos activos, y la vinculación del espacio educativo con las necesidades territoriales, propuestas por el movimiento, serán rescatadas por Amanda Labarca, quién las plasmara en el primer establecimiento secundario mixto del país. El Liceo Experimental Manuel de Salas (1932), obedece al segundo momento de resistencia al liceo tradicional, puesto que allí se forja la primera experiencia mixta, cuya principal labor era generar espacios de convivencia democrática entre los sexos: «Plantea como metas la experimentación pedagógica, el desa-

rollo de un nuevo currículum para la educación secundaria, la importancia de las diferencias individuales y de relaciones con la comunidad, así como de los valores ciudadanos democráticos» (Rossetti, 1988:107). Sin duda, la experiencia iniciada por Amanda Labarca interpela directamente a la formación tradicional, puesto que su intención es abogar por una instrucción indiferenciada, por lo que la igualdad se redefinirá en el terrero de la educación, «no se podría aducir razón alguna siquiera sea de mediano peso para justificar la práctica común de dar una educación a un sexo y otra radicalmente diversa a otro. Si el hombre necesita vigorizar sus facultades también necesita vigorizar las suyas la mujer» (Labarca cit. en Castillo, 2010:74).

Para Amanda Labarca las condiciones sociales que dieron la posibilidad de la instrucción secundaria femenina habían cambiado, por lo que la instrucción debía estar acorde a responder necesidades futuras de la mujer, como lo era: primero, colaborar en el matrimonio, como acompañante del esposo y educadora de los hijos/as, segundo, una madre preparada para enfrentar necesidades económicas, y tercero, una mujer, que pueda participar de la vida cívica democrática, permitiendo la profesionalización de sus actividades y la dominación de sus herramientas laborales (Labarca, 1947:157). Para desarrollar dicha enseñanza debía existir un compromiso y un sentido de responsabilidad moral por parte de los hombres, para constituir lazos solidarios e igualitarios entre los sexos, y con ello la posibilidad de generar condiciones democráticas para la convivencia.

La propuesta del Liceo Experimental possibilitó, el tercer momento de interpelación al liceo tradicional, ya que en 1945 se realiza una iniciativa coeducacional, denominada el «Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria».¹⁷ Una comisión del Estado estipuló tres etapas, de las cuales se realizaron dos: la primera etapa era la creación de nuevas instituciones que replicaran el modelo del Liceo Manuel de Salas; la segunda etapa contemplaba el paso de algunos

17 Comandado por la educadora Irma Salas, que tuvo la intención de renovar y modernizar la organización del sistema de enseñanza, además de introducir planes innovadores para el ejercicio pedagógico. «Constituye un esfuerzo por adaptar en forma gradual nuestra educación secundaria a los cambios que se han producido en los últimos treinta años en la vida y la sociedad chilena y por incorporar a su organización y sus prácticas las ideas y técnicas pedagógicas que son «patrimonio del mundo educacional hoy» (Discurso inauguración plan de renovación, cit. Salas, 2008:40).

liceos tradicionales a establecimientos mixtos; y finalmente la tercera etapa y más importante, constituía en la transformación total; es decir, la renovación de todos los establecimientos tradicionales. La última propuesta, comprende un momento de ruptura que puso en tensión los intereses tradicionales que representaban los liceos segregados por sexo, atentando contra la tradición de la enseñanza secundaria fundada en la instrucción diferenciada entre los sexos, por lo que fue negada (Salas, 2008). La herencia oligárquica de la segregación por sexo al interior de la educación secundaria le fue funcional a los sectores medios altos que dirigieron la nación durante la primera mitad del siglo XX, ya que la producción de sujetos/as con habilidades y capacidades diferenciadas constituía un capital humano acorde al proyecto económico nacional e industrial. Es por ello que las resistencias de renovación completa del sistema, que tenían su génesis en el movimiento pedagógico de 1928, no lograron sus objetivos considerándose una amenaza permanente para la élite formada en este tipo de establecimientos.

Habiendo abordado brevemente los momentos de resistencia, es importante considerar que las iniciativas y demandas contemporáneas por el fin de la segregación por sexo en los liceos «emblemáticos», deben estar acorde a un cuestionamiento general de la división sexual del trabajo o al menos ser un punto relevante en el debate por la transformación del sistema educativo.

Como fue visto, cada momento de resistencia o tensión con el liceo tradicional se encuentra bajo una interpelación general del sistema de enseñanza, tanto el movimiento educativo de 1928 como el proyecto de Amanda Labarca, identificaban el establecimiento educativo como un espacio esencial para la producción y reproducción de los principios segregadores congruente al territorio, la clase social y el género.

10. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

A pesar de la mayoritaria presencia contemporánea de la educación mixta en Chile, los proyectos «emblemáticos» segregados por sexo no han sido desmantelados. Es posible pensar que aquella propuesta educativa no constituía la solución efectiva frente a la distribución sexista del conocimiento, por lo que la educación tradicional mantuvo su potencial representativo de la calidad formativa y educativa. Sin embargo, los primeros proyectos co-educativos del siglo XX constituyeron una amenaza efectiva a la educación sexista dando por respuesta al

blindaje de los liceos tradicionales, protegiendo así a la institución social perpetuadora de la diferenciación social.

El liceo tradicional, hoy «emblemático», guarda en su trayectoria histórica un itinerario de múltiples transformaciones acordes a su propia consolidación como un espacio exclusivo de enseñanza, permitiendo la producción de sujetos acordes al proyecto económico, coherente al orden de género y conformes al ideal político-social de la nación. Con el objetivo reproducir un espacio de la fuerza de trabajo del sistema económico, el liceo tradicional fue la base del sistema educativo capitalista-sexista, con lo que posibilitó dar sustento a la estructura de clases y a los imaginarios de género.

En términos de conclusión, la revisión sociohistórica devela la permanente intención de la clase dominante a partir del control del sistema educativo formal por explicitar las diferenciaciones y clasificaciones sociales. Los discursos educativos contribuyeron a crear y legitimar los establecimientos educativos segregados por sexo en los siglos XIX y XX. De esta manera la educación formal, particularmente el espacio secundario, cristaliza el proyecto segregador y de distinción bajo una formación e instrucción diferenciada según sexo, clase y territorio.

«La educación (...) impulsa la ideología de la igualdad de oportunidades educativas e interioriza la ideología tecnocrática-meritocrática, que ha servido para justificar la organización burocrática, las líneas jerárquicas de autoridad, la fragmentación de las tareas y las desigualdades remunerativas, características de la organización del trabajo en la sociedad capitalista, ayudando a considerarla como natural y legítima» (Cabaluz y Ojeda, 2011:373).

La tradición del liceo «emblemático» aboga por los principios de segregación de antaño, que perpetúan el principio centralizador y urbano, ya que los liceos tradicionales se encuentran en el centro de la capital obligando a los/as jóvenes a trasladarse; persiste en el principio de la conformación de una élite, puesto que cada uno de estos establecimientos se adjudica la exclusividad de elección de sus alumnos/as, permitiendo el acceso de un grupo destacado de jóvenes a una instrucción de excelencia, bajo la promesa de igualdad, movilidad social y acceso a la educación superior; y finalmente inmortalizan el principio de separación de los sexos para sustentar la división sexual del trabajo. Mientras la condición de mantención de las instituciones educativas segregadas por sexo sea el resguardo de su tradición histórica, junto con mantener viva la «promesa igualitaria», el proyecto explícitamente sexista de los liceos secundarios nunca será modificado ni cuestio-

nado. El fundamento social de la educación secundaria tradicional es la garantía de movilidad social, profesionalización y acceso a la cultura para una élite de la población.

Es labor de próximas investigaciones, tareas que revelan las limitaciones de la presente reflexión, estudiar el cómo los discursos fundacionales de los liceos segregados por sexo da cuenta del desenvolvimiento actual de la perpetuidad de este tipo de establecimiento educativo; cómo el carácter homo-social actual fomenta a la identificación y defensa de este tipo de proyectos; de qué forma los/as jóvenes que cursan su educación media consideran las implicancias de la instrucción de género y clase; qué mecanismos de resistencia genera la comunidad educativa frente a modelos antidemocráticos y sexistas; entre otras temáticas. Sin duda, la presente investigación constituye una primera reflexión para la socialización de una problematización actual con orígenes históricos definidos para contribuir al desmantelamiento de dichos proyectos segregadores.

SANTIAGO (CHILE), ENERO 2015

RECIBIDO: ENERO 2015

ACEPTADO: JULIO 2015

ANEXO: RECONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA
DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA POR SEXO

	1813-1841	1842-1871	1872-1888
Grupos sociales	Élite Republicana Masculina.	Élite Oligárquica. Formación de los sectores medios altos (Liceo) y bajos (Escuela técnica).	Debate liberal-conservador inter-élite.
Instituciones fundadas	(♂) Instituto Nacional (1813).	(♂) Universidad de Chile (1842). (♂) Escuela Normal (1842). (♂) Escuela de Artes y oficios (1849). (♀) Escuela Normal (1854). (♀) Colegio Santa Teresa (1864).	(♂-♀) Universidad de Chile (1878). (♀) Creación de colegios secundarios laicos particulares (1878-79). (♀) Escuela de Artes y oficios (1887).
Actores educativos/as	Juan Egaña Manuel de Salas.	Andrés Bello (UCH) Manuel Montt; Domingo Sarmiento. (Escuelas Normales) Ignacio Domeyko (Renovación plan de estudios)	Antonia Tarrago e Isabel Le Brun. (Ingreso de la mujer a la universidad)
Reformas educativas/ Debates educativos	(1832) Plan Humanista tradicional.	(1843) Incorporación de conocimiento científico. (1871) Conocimientos apropiados para el desarrollo industrial.	(1877) Decreto Amunátegui. (1879) Ley Orgánica Estado Docente.
Currículum Educativo	(♂) Formación de la clase dirigente.	(♂) Profesionalización científica. (♀) Conformación del magisterio primario; Educación secundaria privada.	(♀) Formación privada para el ingreso a la universidad.

ANEXO: RECONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA
DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA POR SEXO (CONTINUACIÓN)

	1889-1923	1924-1937	1938-1965
Grupos sociales	Ingreso de los sectores medios altos a la educación secundaria.	Control de los sectores medios del proyecto educativo (Crisis de la oligarquía).	Estado Desarrollista; sector profesional ilustrado.
Instituciones fundadas	(♂-♀) Instituto Pedagógico. (♀) Liceos fiscales femeninos (1890). (♀) Juntas de vigilancia (1890-1918).	(♂-♀) Liceo Experimental Manuel de Salas (1932).	(♂-♀) Liceos Experimentales (1947).
Actores educativos/as	Valentín Letelier (Modernización pedagógica) Juana Gremler (Ped. alemana-directora L1) Teresa de Sarratea (Plan de reorganización de los liceos fiscales femeninos). Amalia de Álvarez (Instrucción femenina) Dario Salas (Democracia educativa) Luis Galdames (Pedag. Nacionalista) Enrique Molina (Formación del profesorado).	Movimiento de profesores/as primarios (1928). Amanda Labarca (1932).	Amanda Labarca. Irma Salas.
Reformas educativas/ Debates educativos	(1893) Plan concéntrico. (1912) Congreso educación secundaria.	Reforma (1928)- Contrareforma (1929).	Plan de renovación de la enseñanza secundaria (1947).
Currículum Educativo	(♂-♀) Educación propia de su sexo. Educación práctica (escuelas técnicas) e ilustrada-profesional (liceo).	Profundización de la élite secundaria (alumnado-profesorado). (♂-♀) Primera experiencia de instrucción mixta.	(♂-♀) Construcción de espacios democráticos entre los sexos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABETT, PALOMA (2010): «La instauración de una escuela co-educativa ¿Contribuye a una escuela menos discriminatoria? Reflexiones sobre el caso Chileno». *Cuadernos Judaicos N°27*.
- ACKER, SANDRA (1994): *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- AGUIRRE CERDA, PEDRO (2014): *Estudio sobre Instrucción Secundaria*. Santiago: Editorial Occidente.
- ALTHUSSER, LOUIS (2003): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ÁLVAREZ, AMALIA (1923): *Enseñanza secundaria de la mujer. Régimen de los liceos de niñas*. Santiago: Bellavista.
- ANUARIO (1932): *Aniversario Escuela Técnica Superior Femenina*. Santiago: Empresa Editorial La Bandera.
- BALLARÍN, PILAR (2006): «La educación propia del sexo». En C. RODRÍGUEZ: *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- BAUDELLOT, C. y R. ESTABLET (1997): *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CAMPOS, FERNANDO (1960): *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- CASTILLO, ALEJANDRA (2006): «La república masculina y la promesa igualitaria». Santiago: Tesis Postgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CELIS, LUIS (2004): «Manuel de Salas Corvalán (1754-1841). Pensamiento educacional en tiempos de transición». *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 34.
- CRUZ, NICOLÁS (2002): *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*. Santiago: DIBAM.
- DUARTE, KLAUDIO (2005): «Trayectorias en la construcción de una sociología juvenil en Chile». *Persona y Sociedad*, Vol. XIX, N°3.
- DURKHEIM, ÉMILIE (2009): *Educación y sociología*. México D.F.: Colofón.
- EGAÑA, LORETO, IVÁN NÚÑEZ y CECILIA SALINAS (2003): *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM.
- GODOY, LORENA (1995): «Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras... La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912». En LORENA GODOY, ELIZABETH HUTCHISON, KARIN ROSEMBLATT y SOLEDAD ZÁRATE: *Disciplina y Desacato. Construcción de identidad en Chile, Siglos XIX y XX*. Santiago: SUR/CEDEM.
- GONZÁLEZ, MARIANNE (2011): *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: LOM.

- GREMLER, JUANA (1902): *Monografía del Liceo N°1 de Niñas*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- HUTCHISON, ELIZABETH (2006): *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano. 1900-1930*. Santiago: LOM/DIBAM.
- KLIMPEL, FELICITAS (1962): *La mujer chilena. El aporte femenino al progreso de Chile. 1910-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- LABARCA, AMANDA (1939): *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- (1947): *Feminismo contemporáneo*. Santiago: Zig-Zag.
- LAVRÍN, ASUNCIÓN (2005): *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago: DIBAM.
- MAZA, ERIKA (1998): «Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile (1872-1930)». *Estudios Públicos* N°69.
- MAZZEI, CLAUDIA (2013): «Producción y reproducción: la mujer y la división socio-sexual del trabajo». *Revista Rumbos* TS, VII N°8, Universidad Central de Chile.
- OJEDA, PAULA y JORGE CABALUZ (2011): «Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas». *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVII, N°2.
- PONCE, ANÍBAL (1972): *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: El viento en el mundo.
- PRATS DE SARRATEA, TERESA (1905): *Proyecto de reorganización de los liceos de niñas de la república*. Santiago: Imprenta I Enc. Universitaria.
- REYES, LEONORA (2010): «Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928». *Revista Docencia* N°40.
- ROSSETTI, JOSEFINA (1988): «La educación de las mujeres en Chile contemporáneo». En CEM: *Mundo de mujer: continuidad y cambio*. Santiago: CEM.
- SALAS, EMMA (2008): *Irma Salas. Educación e innovación en Chile*. Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández.
- SALAZAR, GABRIEL (2010): *Patriarcado Mercantil y liberación femenina (1810-1930)*. Santiago: SERNAM.
- SÁNCHEZ, KARIN (2006): «El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877». *Historia* N°39, Vol. 2.
- SCOTT, JOAN (1993): «La mujer trabajadora en el siglo XIX». En D. GEORGES y M. PERROT, *Historia de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*. España: Taurus.
- (1996): «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En M. LAMAS: *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- SERRANO, SOL; MARARENA PONCE DE LEÓN y FRANCISCA RENGIFO (2012): *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.

- SILVA, RAÚL (1953): *Fundación del Instituto Nacional (1810-1813)*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- SILVA-PEÑA, ILICH (2010): «Repensando la escuela desde la coeducación: una mirada desde Chile». *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 15, Nº34.
- SUBIRATS, MARINA (2013): «La educación androcéntrica: de la escuela segregada a la coeducación». En CAPITOLINA DÍAZ y SANDRA DEMA: *Sociología y género*. Madrid, España: Tecnos.
- VERA, ANTONIETA (2012): «La superioridad moral de la mujer: el Estado higienista y la buena feminidad nacional (Chile, 1920-1930)». *Colonialidad/Decolonialidad del Poder/Saber. Miradas desde el Sur*.
- VICUÑA, PILAR (2012): *Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Santiago: Universidad de Chile.