

2022

REVISTA HISTORIAS DEL ORBIS
TERRARUM

ISSN 0718-7246, AÑO 2022, NÚM. 28

<http://www.orbisterrarum.cl>



¿Mujeres humanistas? Esfuerzos individuales, comunidades culturales y una histórica ausencia de los clásicos en la educación femenina en Chile

Humanistic women? Individual efforts, cultural communities, and a historical absence of the classics in female education in Chile

María Gabriela Huidobro Salazar*

Universidad Andrés Bello

Resumen: El artículo aborda, desde una mirada exploratoria, la trayectoria histórica de los estudios clásicos y humanistas en la educación de las mujeres en Chile desde el período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX. El estudio da cuenta de una ausencia prolongada de materias classicistas en los espacios formales de la educación femenina, rescatando los casos de mujeres que, mediante esfuerzos personales y participando en comunidades culturales de élite, pudieron acceder a una educación humanista y encaminar la instrucción femenina a niveles superiores de educación.

Palabras clave: Humanismo clásico, Educación femenina, Latinidad, Educación en Chile, Comunidades culturales.

Abstract: From an exploratory perspective, this paper reviews the historical trajectory of classical and humanist studies in the education of women in Chile from the colonial period to the first decades of the 20th century. The study reports a prolonged absence of classicist subjects in formal spaces of female education, rescuing the cases of women who, through personal efforts and participating in elite cultural communities, were able to access a humanistic education and let female instruction to higher levels of education.

Keywords: Classical humanism, Female education, Latinity, Education in Chile, Cultural communities.

* Doctora en Historia. Académica y Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile. Correo: mhuidobro@unab.cl

¿MUJERES HUMANISTAS? ESFUERZOS INDIVIDUALES, COMUNIDADES CULTURALES Y UNA HISTÓRICA AUSENCIA DE LOS CLÁSICOS EN LA EDUCACIÓN FEMENINA EN CHILE¹

María Gabriela Huidobro Salazar
Universidad Andrés Bello

I- Introducción

En las últimas décadas, diversas investigaciones abocadas a la historia de la educación han implementado la perspectiva de género para su desarrollo, distinguiendo una historia de los procesos educativos masculinos frente a una historia de la educación de mujeres. Después de todo, constituyendo un ámbito temático común, la educación de hombres y mujeres fue claramente distinta en el pasado y ha seguido procesos, focos y ritmos diferentes.

No obstante, si podemos considerar a la historia de la enseñanza humanista, del latín o de los estudios clásicos en Chile como potenciales objetos de investigación en el marco de la historia de la educación y de los estudios de recepción clásica, podremos advertir que la distinción entre los procesos orientados a hombres y mujeres, como criterio o perspectiva de estudio, no se ha aplicado del mismo modo. En general, las investigaciones volcadas a estas materias han puesto su foco en los debates, proyectos y procesos de transformación que incidieron en los planes educacionales para hombres desde tiempos coloniales hasta el siglo XIX, y para el caso del siglo XX, no han adoptado una perspectiva de género cuando han analizado las luchas que históricamente se dieron en defensa de las humanidades para la educación.²

Después de todo, tradicionalmente, los estudios de latinidad en Chile y la educación humanista que contemplaba una enseñanza basada en la lectura de autores clásicos formaron

¹ El presente artículo forma parte del proyecto FONDECYT 1220015.

² Villalobos, Alejandro, "Aportaciones del mundo clásico al discurso humanista en Chile (1910-1970)", en *Tiempo y Espacio*, núm. 34, Concepción, 2015, pp. 61-84.

parte del currículum de niveles secundarios y superiores de enseñanza. Y estos, hasta fines del siglo XIX, fueron mayoritaria y preferentemente masculinos.

Las investigaciones realizadas sobre este objeto han sostenido un análisis necesariamente vinculado a los contextos políticos y socioculturales de cada período. De esta manera, han podido reflexionar sobre las cargas e impactos simbólicos que los estudios clásicos tuvieron históricamente, más allá de su valor *per se*. Los cursos de latinidad y de humanidades clásicas se fundamentaban en orden a la formación moral y luego ciudadana de los estudiantes:

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.³

En ese contexto, el acceso a los estudios clásicos en Chile, desde tiempos coloniales, no se propuso para todos, sino para una élite que se educaba para el ejercicio de cargos públicos y de funciones políticas. Dicha comunidad solía recurrir discursivamente a sus conocimientos de latín o sobre algunas obras clásicas como recursos de autoridad para la validación de sus discursos y prácticas, así como principios de identidad y legitimación cultural.⁴ Parecía lógico, por lo tanto, que se tratara de ámbitos de estudio prevalentemente

³ Gómez, Pablo, “Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la «tradicición»”, *Última década*, Universidad de Chile, núm. 43, 2015, p. 106; Huidobro, María Gabriela y Calderón, Estefanía, “Continuidades, cambios y relecturas en la enseñanza del latín en Chile durante un período de transición (1800-1830)”, *Historia 396*, vol. 11, núm. 1, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2021, pp. 203-240; Cruz, Nicolás, “La ‘lengua y literatura latina’ en el nacimiento de los estudios secundarios chilenos”, *Semana de Estudios Romanos*, vol. VII-VIII, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1996, pp. 369-388; Cruz, Nicolás, “Una contrapropuesta educacional en el Chile del siglo XIX”, *Historia*, vol. 29, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1995-1996, pp. 69-88; Hurtado, Edda, “Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno”, *Literatura y Lingüística*, núm. 26, Universidad Católica Silva Henríquez, 2012, pp. 29-46; Hanisch, Walter, *El latín en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1991; Castillo Didier, Miguel, “Los estudios clásicos en Chile: retrospectiva y perspectiva”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie VI, núm. 3, Santiago, 1996, pp. 17-30; Alliende, Felipe, “La enseñanza del latín en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 4, núm. 120, Santiago, 1960, pp. 152-156; Solar Correa, Eduardo, *La muerte del humanismo en Chile*, Santiago, Nascimento, 1934; Cruz, Nicolás, “La muerte del humanismo en Chile de Eduardo Solar Correa”, *Limes*, núm. 11, UMCE, 1999, pp. 138-142.

⁴ Settis, Salvatore, *El futuro de lo clásico*, Madrid, Abada, 2006, p. 88; Domínguez, María Carolina, *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*, Tesis presentada para

masculinos, considerando que de las mujeres no se esperaba el mismo ejercicio político ni tuvieron acceso a una plena condición ciudadana sino hasta avanzado el siglo XX.

Lo anterior abre, entonces, una serie de preguntas relativas al acceso de las mujeres a los estudios clásicos y a una formación humanista. ¿Hubo mujeres que se abocaron al estudio del latín, a la lectura de autores griegos y romanos o que recibieron una formación humanista mientras se mantuvo en Chile un modelo diferenciado de educación masculina y femenina? Si las hubo, ¿en qué contextos se educaron? ¿Cuándo comenzaron las mujeres a acceder formalmente a los estudios clásicos y de qué manera lo hicieron? ¿Qué fundamentos culturales, políticos o sociales las mantuvieron alejadas o llegaron a acercarlas en algún momento a una educación humanista?

Una revisión de fuentes diversas, entre ellas, proyectos educacionales, ensayos, notas periodísticas, prospectos escolares y material biográfico, nos ha permitido dar respuesta parcial a estas preguntas, en un intento aún exploratorio. El objetivo del presente artículo consiste en conocer y analizar la historia de los estudios clásicos y humanistas vinculados a la educación de las mujeres en Chile, desde el período colonial y hasta las primeras décadas del siglo XX, considerando que, a partir de entonces, las instancias mixtas de educación comenzaron a ampliarse y que las mujeres podrían recibir la misma formación que los hombres.

Nuestra hipótesis sostiene que, mientras hubo una educación diferenciada en Chile, no se concibió la necesidad de formar a las mujeres sobre la base de una educación humanista, ni siquiera a aquellas pertenecientes a la elite, dado el fundamento sociopolítico y cultural que se concebía para los estudios clásicos y la distinción de los roles de género. Sólo en las últimas décadas del siglo XIX, cuando las mujeres accedieron a espacios educativos antes reservados a los hombres, se les abriría dicha posibilidad, si bien los clásicos ya habían dejado de tener un lugar protagónico y privilegiado en los planes educativos. No obstante, aun siendo un ámbito educacional formalmente masculino hasta fines del siglo XIX, las humanidades y los estudios clásicos fueron históricamente objeto de atención por parte de algunas mujeres, quienes, fuera de los márgenes de la institucionalidad educativa, conformaron o participaron

la obtención del grado de Doctora en Letras La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2013, pp. 25-31; Poblete, Juan, *Literatura chilena del siglo XIX: entre públicos lectores y figuras autoriales*, Cuarto Propio, Santiago, 2002, pp. 214-215.

de comunidades culturales que les permitieron acceder al conocimiento de la historia y cultura grecorromanas por vías particulares y esfuerzos personales.

Se trata de casos que resultan interesantes de identificar y destacar, pues permitirían ampliar el conocimiento acerca de la historia de la educación femenina, así como sobre la historia de los estudios clásicos y de las humanidades en Chile, la que, desde una perspectiva vinculada a las mujeres, no ha recibido hasta ahora una atención sistematizada. Con este cometido, revisaremos esta problemática ordenando nuestro estudio de manera cronológica, abordando esta materia y sus fuentes desde el período colonial hasta comienzos del siglo XX, con el fin de vincular el análisis de los casos identificados a la consideración de los contextos sociales, culturales y políticos que incidieron sobre la educación de las mujeres y sus posibilidades de acceder en Chile a una formación humanista y clasicista.

II- Educación colonial femenina y la excepción de mujeres humanistas

La sociedad colonial hispanoamericana se organizó sobre la base de una clara diferenciación de roles entre hombres y mujeres, dando continuidad a la tradición cultural clásica y occidental que distinguía una naturaleza femenina frente a una masculina. Mientras que para los hombres se concebía una condición prevalentemente racional, que los predisponía a ejercer roles públicos o de responsabilidad social y política, a las mujeres se las asoció con una naturaleza emocional que las marginaba de dichos espacios y que destinaba para ellas un lugar en el mundo privado y doméstico del hogar y la familia.⁵ De esta manera, su definición social se estableció en relación con su condición de hijas, esposas, madres y dueñas de casa, o bien con la de beatas y monjas.

De acuerdo con lo anterior, la educación destinada a hombres y mujeres debía ser distinta, pues se orientaba a propósitos y objetivos dicotómicos. Así, tempranamente, comenzó a forjarse en Chile un sistema educacional -promovido y sustentado por las

⁵ Mossé, Claude, *La mujer en la Grecia Clásica*, Nerea, Hondarribia, 2001, pp. 107-115; García Gual, Carlos, *Audacias femeninas*, Nerea, Madrid, 2019, pp. 5-6; Huidobro, María Gabriela, “Mujeres romanas y el poder: del mundo privado al espacio público”, en Huidobro, M. Gabriela y Zamora, Patricio, *De reinas y plebeyas. Mujeres en la Historia*, Ril, Santiago, 2014, pp. 39-41; Molina, Germán, “La mujer en Grecia y Roma”, en Cabrera, Manuel, y López, Juan A., *VI Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*, Archivo Histórico Diocesano de Jaén, Jaén, 2014, pp. 559-592.

congregaciones religiosas que se establecieron en el territorio-⁶ que proveía de una formación diferenciada a cada miembro de la sociedad según el lugar que ocuparía en ella.

En el caso de los hombres, el sistema colonial dispuso de un nivel primario para la población. Este se iniciaba con una escuela de mínimos, donde se enseñaba a leer, escribir, contar y rezar, y se seguía de una segunda etapa en la que se impartía gramática, aritmética y catecismo, contemplando nociones básicas de latín con fines doctrinales.⁷

Para la elite, en cambio, se formaron escuelas públicas de latinidad en seminarios, convictorios y noviciados, que se basaban en un currículum humanista tradicional donde el latín ocupaba un lugar primordial. Esto, porque desde comienzos del siglo XVII, la educación de los varones se organizó en base al modelo de la *Ratio Studiorum*, que disponía de cursos de gramática, humanidades y retórica a lo largo de los cuales el aprendizaje y manejo del latín, así como la lectura de autores clásicos como Cicerón, Virgilio y Ovidio, constituían ejes fundamentales. La atención a estas materias no sólo se vinculaba al lugar de la lengua latina en la doctrina católica, sino a la valoración de los contenidos estéticos y morales de la literatura antigua para la formación ilustrada en virtudes cristianas y políticas de quienes, aun en la condición de súbditos, ejercerían cargos públicos y civiles.⁸ Las humanidades, en este sentido, representaban un estadio superior de educación.

La instrucción femenina, en cambio, debía procurar el desarrollo de saberes para quienes se desempeñarían en el hogar o el convento. Por este motivo, contemplaba una educación en habilidades domésticas, lectoescritura y doctrina religiosa, a las que se agregaban, en algunos casos, nociones musicales y de danza. No obstante, dicha formación no se amparaba en un sistema público. Mientras las mujeres de elite se formaban guiadas por sus madres o maestros particulares, otras se educaban en conventos y beaterios.⁹ De ninguna

⁶ Serrano, Ponce de León y Rengifo, *Historia de la educación en Chile*, Santiago, Taurus, 2012, p. 50; Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*, Ril, Santiago, 2000, p. 13

⁷ Frontaura, José Manuel, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Imprenta Nacional, Santiago, 1892, pp. 8-9.

⁸ Vásquez, Carlos, “La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección”, *Revista Portuguesa de Filosofía*, Facultad de Filosofía de Braga, T.55, núm. 3, 1999 p. 240; Olivares, Miguel, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1736)*, Imprenta Andrés Bello, Santiago, 1874, p. 159.

⁹ Toro, María Stella, *La mujer en la sociedad colonial: guerra, patrimonio, familia, identidad (1540-1800)*, LOM, Santiago, 2010, pp. 29-33; Stiven, Ana M. y Fermandois, Joaquín, *Historia de las mujeres en Chile*, Taurus, Santiago, 2011, p. 307; Guerin, Sara, *Actividades femeninas en Chile*, Imprenta La Ilustración, Santiago, 1928, pp. 87-88.

se esperaba que destacara por su ilustración o conocimientos académicos; su conducta debía reflejar un carácter simple, gracia, ingenio y destreza en las labores del hogar.¹⁰

A mediados del siglo XVIII, el jesuita Felipe Gómez de Vidaurre resumió los principios de la educación colonial femenina y los criterios de valoración de una mujer bien instruida, diciendo que los padres:

... les dan una educación muy conforme a su sexo. Las hacen aprender a leer, escribir, contar, algo de baile, un poco de música, así instrumental como vocal, pero en lo que más se empeñan es en adiestrarlas en el gobierno de la casa y manejo de los negocios domésticos, porque según la costumbre de todo Chile, la mujer gobierna el gasto de toda la casa y el marido atiende o al comercio o al empleo que goza en la ciudad. De aquí es que cuando las casan, que es como he notado, en muy fresca edad, ellas ya saben hilar, coser, bordar, tejer, corlar un vestido y hacer cuanto puede ocurrir en una casa bien gobernada.¹¹

Bajo estas condiciones, el conocimiento de la lengua latina y el acceso a las obras de autores clásicos no constituyeron una exigencia ni debieron representar una aspiración entre la mayoría de las mujeres. Si algunas recibían lecciones de latín, debieron hacerlo en el contexto de su formación religiosa, para la lectura de oraciones, las Sagradas Escrituras y textos patrísticos que resaltasen modelos conductuales femeninos de virtud, sobre todo, vinculados al ejemplo mariano.¹²

Sólo hacia el siglo XVIII, en especial durante las últimas décadas del periodo colonial, las tendencias ilustradas europeas pudieron incidir sobre las consideraciones de algunas familias de élite respecto de las posibilidades educativas y académicas de las mujeres. Autores como Benito Jerónimo Feijoo, en 1726, habían planteado la necesidad de repensar el modelo educacional desde una revaloración de las verdaderas capacidades femeninas.¹³

Por eso, al margen de una educación formal, algunas mujeres de familias de élite recibieron una educación abierta a ámbitos no tradicionales para ellas, en particular, al latín y los estudios clásicos. Las fuentes registran ejemplos escasos, pero que bien pueden

¹⁰ Pereira, Teresa, "La mujer en el siglo XIX", *Tres ensayos sobre la mujer chilena*, Universitaria, Santiago, 1978, pp. 93-94.

¹¹ Gómez de Vidaurre, Felipe, *Historia geográfica, natural y civil del reino de Chile*, Imprenta Ercilla, Santiago, 1889, Tomo II, p. 297.

¹² Valdés, Francisco, *Las primeras monjas de Chile*, Ediciones Paulinas, Santiago, 1971, pp. 17-18.

¹³ Socolow, Susan, *Las mujeres en la América Latina colonial*, Prometeo, Buenos Aires, 2016, pp. 203-204.

representar a otras mujeres que, sin haber dejado testimonio de sus conocimientos, pudieron alcanzar una formación ilustrada y humanista. En los conventos de religiosas y algunos hogares de familias letradas, no debió solo enseñarse aritmética, principios de gramática castellana, catecismo e historia sagrada, sino también, e incluso, literatura y latín.¹⁴

El caso emblemático lo ofrece María Dolores Egaña Fabres (Santiago, 4 de abril de 1798 – 2 de enero de 1884), cuyos padres, Juan Egaña Risco y Victoria Fabres González, procuraron una refinada educación para sus siete hijos. Educado en la Real Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Juan Egaña había llegado a Chile en 1789, insertándose en los circuitos intelectuales de Santiago y como catedrático en la Real Universidad de San Felipe. Su prolífica producción escrita da cuenta de su particular devoción por los estudios clásicos, la que también se expresó en la creación de la cátedra de Latinidad y Retórica para dicha casa de estudios, en la que Egaña asumió como profesor titular.

Tanto en sus escritos sobre educación como en sus memorias, Juan Egaña se refiere a su dedicación personal para la educación de sus hijos, especialmente en materias como lógica y lengua latina. Y aun cuando no especifica si realizó una labor similar para todos ellos, podemos suponer que no marginó a las mujeres, ya que los registros de nuevos matriculados en la Real Universidad de San Felipe atestiguan que, el 4 de marzo de 1810, su hija María Dolores Egaña se incorporó como estudiante en la Facultad de Filosofía:

En la ciudad de Santiago de Chile, a cuatro días del mes de marzo de 1810, se matriculó en esta Real Universidad de San Felipe, doña Dolores Egaña F., natural de esta ciudad, hija legítima del doctor don Juan Egaña, catedrático de retórica, y doña Victoria Fabres, para cursar la facultad de filosofía e hizo el juramento prevenido por la constitución; y para que conste de orden del señor rector, lo anoto así. (Fdo.) Herrera.¹⁵

Lamentablemente, no existen otras fuentes que informen respecto de la trayectoria universitaria de María Dolores ni sobre la continuidad de sus estudios, considerando la

¹⁴ Díaz, Ana, “Contribución de las Congregaciones y Sociedades católicas a la educación de la mujer”, en Guerin, Sara, *Actividades femeninas en Chile*, op. cit., p. 307.

¹⁵ En Pereira, Teresa, *La mujer*, op. cit., p. 124; Guerin, Sara, *Actividades femeninas*, op. cit., pp. 413-414. Véase Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, Santiago, Imprenta y Litografía Universo, 1892, vol. II, p. 590. El ingreso de María Dolores Egaña a la educación superior fue posible porque las ordenanzas universitarias no establecían una exclusión explícita de las mujeres; sus requisitos eran de orden académico y eran ellos los que, tradicionalmente, las mujeres no podían cumplir.

particular complejidad política del año 1810, cuando ella se matriculó, coincidente con el comienzo del proceso independentista de Chile. En algunas cartas personales, su padre comenta, años después, sobre el matrimonio de María Dolores con Manuel Ríos y sobre los seis hijos que ambos tuvieron, lo que permite suponer que, más allá de su incursión en la universidad, ella cumplió el rol que se esperaba de la mayoría de las mujeres a comienzos del siglo XIX, como madre y esposa.

No obstante, su ingreso en la universidad a comienzos de la centuria ofrece luces respecto del alto conocimiento del latín y de los autores clásicos que María Dolores Egaña debió tener gracias a la educación recibida al interior de su hogar. Después de todo, a partir de la disposición del rey Fernando VI de 1753, todas las cátedras de la universidad se impartían en latín, lo que suponía que los estudiantes admitidos tenían un manejo superior de dicha lengua.¹⁶ No sólo eso, las cátedras de filosofía abarcaban diversas corrientes de pensamiento que arrancaban desde los modelos griegos y romanos, lo que requería también de un conocimiento previo sobre sus autores.¹⁷

María Dolores Egaña no pudo haber sido una excepción frente a dichos requisitos mínimos universitarios; ella debió estar habilitada para cumplirlos. Aunque las fuentes no particularicen otros casos previos a la independencia, ella tampoco debió ser la única mujer que había accedido -mediante esfuerzos personales y familiares- a una cultura humanista superior. Sí fue, en tiempos coloniales, la única mujer admitida en una universidad y, en ese sentido, representa un hito en la historia de la educación femenina en Chile. Pero en términos de la cercanía a los estudios clásicos y a una formación humanista en latín, ofrece pistas para suponer que otras mujeres de élite también pudieron haberse formado más allá de lo que el canon social esperaba de ellas. Esto explicaría que, a lo largo del siglo XIX, este impulso comenzara paulatinamente a cobrar más fuerza.

¹⁶ Aravena, Abel, "Sobre unas conclusiones filosóficas defendidas en la Real Universidad de San Felipe (Santiago de Chile, 1807)", *Communitas*, vol. 3, núm. 6, 2019, pp. 224-225; Jobet, Julio, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Andrés Bello, Santiago, 1970, p. 46

¹⁷ Aravena, Abel, *Sobre unas conclusiones*, op. cit., pp. 228-241.

III- Mujeres en tiempos de transición: el hogar y las comunidades de élite como escuelas de latinidad y humanismo

El caso de María Dolores Egaña no podría entenderse si no es en el contexto de su familia y de su círculo social. Su padre Juan y su hermano Mariano pertenecieron a una comunidad cultural ilustrada hispanoamericana, formada en las universidades coloniales en base a la lectura y cultivo de autores clásicos antiguos y modernos que los inspiraron para participar de los movimientos emancipatorios de comienzos del siglo XIX. Desde las primeras acciones orientadas a la independencia de Chile, tanto ellos como otros patriotas formados en los mismos marcos intelectuales -como Manuel de Salas y Camilo Henríquez-, difundieron su convicción sobre la relevancia de la educación para la formación de una nueva sociedad republicana, para la cual no bastaba sólo con la ilustración humanista de los varones, sino que requeriría también una preparación adecuada para las mujeres.¹⁸ Para ellas se reconoció un rol ciudadano, especialmente por el papel que cumplían como madres y esposas de los hombres que participaban públicamente de la construcción de la república. Su educación oficial no contempló, de manera inicial, un acercamiento a las disciplinas humanistas, pero sí se irían formalizando espacios culturales que ofrecerían dicho acceso a las mujeres pertenecientes a las familias de élite.

En particular, en el contexto de transición entre el período colonial e independentista, las reuniones sociales, tertulias y encuentros políticos entre los miembros de la élite chilena cumplieron un rol clave para la organización y consolidación del proyecto autonomista republicano. Y en ellas, algunas mujeres entraron en contacto permanente con los intelectuales patriotas, accediendo así a una formación más elevada que la acostumbrada, incluso al nivel humanista. De este modo, María Dolores Egaña representa el ejemplo de una mujer de familia ilustrada en permanente contacto con dicha comunidad cultural y política, pero no fue el único caso.

Entre otras, destacó asimismo Luisa Recabarren y Aguirre (La Serena, 1777), cuya ilustración y buena educación sobresalió en dicho período. Luisa contrajo matrimonio con José Gaspar Marín Esquivel, intelectual y abogado que ejerció diversos roles políticos en los

¹⁸ Huidobro, María G., y Casali, Aldo, “Educación femenina en los albores de la república chilena: debate público, arquetipos y tensiones en tiempos de transición”, *História Unisinos*, vol. 25, núm. 1, 2021, pp. 23-34.

primeros años de la república de Chile y de quien se reconocía su afición por la cultura latina. Luisa Recabarren organizó tertulias frecuentadas por miembros de la élite intelectual chilena -como Camilo Henríquez y Bernardo Vera-, desarrollando especialmente una afición por la literatura francesa. No obstante, es probable que haya conocido también a los autores clásicos y que haya tenido, al menos, algunas nociones de latín. Después de todo, sus hijos, Ventura y Mercedes, destacaron justamente por su conocimiento de la literatura y de la cultura antigua griega y romana.¹⁹

Otras mujeres también se habrían formado en una cultura humanista en el contexto de las mismas comunidades culturales, a través de las redes intelectuales de comienzos del siglo XIX y de los salones culturales y políticos que se organizaron para el debate de ideas ilustradas e independentistas. Además de saber italiano y francés, María del Carmen Lastarria López (Coquimbo, 1795) -apodada “la volteriana” por su afición a la lectura de Voltaire- habría estudiado latín con Camilo Henríquez²⁰ y, más adelante, se habría formado en derecho con Andrés Bello, materia que, en ese entonces, requería de conocimientos de latinidad y de jurisprudencia romana antigua.²¹

Victoria Arrate y Gutiérrez (Santiago, app. 1800-1880) ofrece otro ejemplo. Ella también había estudiado gramática latina durante su juventud con Camilo Henríquez y destacó por sus conocimientos de filosofía, teología y francés,²² materias que igualmente fueron objeto de estudios para otras mujeres de élite, como María Mercedes Rosales Larraín (1787), destacada por la alta cultura y educación que había recibido en el marco de su hogar.²³

Los contextos privados y domésticos operaron, así, como espacios facilitadores para la conformación de comunidades culturales ilustradas, que ofrecieron a las mujeres la

¹⁹ Grez, Sergio, *Las mujeres de la independencia*, Santiago: Gutenberg, 1878, pp. 30-32; Martínez, María Eugenia, “La enseñanza femenina particular en Chile”, en *Actividades femeninas en Chile*, La Ilustración, Santiago, 1928, p. 369.

²⁰ La preocupación de Camilo Henríquez por la educación de las mujeres en el marco de su proyecto político independentista se hace explícito en diversos bandos y columnas publicados en los periódicos que el fraile dirigió, la *Aurora de Chile* (nº9, 9 de abril de 1812; nº13, 7 de mayo de 1812; nº29, 27 de agosto de 1812) y *El Monitor Araucano* (nº36, 29 de junio de 1813). Morán, Daniel y Pérez, Javier, “‘No solamente los nobles y los ricos, sino los plebeyos y mucha parte de las mujeres’. El discurso político de la prensa chilena sobre la educación popular durante la Patria Vieja, 1812-1814”, *Cuadernos de Historia*, núm. 53, 2020, pp. 229-253.

²¹ Sazie, Lorenzo, *Don Miguel José Lastarria*, Universitaria, Santiago, 1920, pp. 8-9; Fuenzalida, Alejandro, *Lastarria i su tiempo*, Imprenta Barcelona, Santiago, 1911, p. 12.

²² Martínez, María Eugenia, *La enseñanza*, *op. cit.*, p. 370.

²³ Graham, Mary, *Diario de mi residencia en Chile*, Editorial América, Madrid, 1909, p. 264; Pereira, Teresa, *La mujer*, *op. cit.*, p. 124.

oportunidad de formarse con una educación humanista y de participar de la circulación de ideas derivadas de las lecturas y el cultivo de obras europeas, entre ellas, de los clásicos. Gabriel Lafond du Lurcy, marino francés que se embarcó en 1815 para participar de las luchas independentistas hispanoamericanas ofrece datos sobre una mujer a la que habría conocido durante su estadía en Chile, en la década de 1820, cuya cultura llamó su atención. Se trata de Luisa Iñiguez, a quien conoció en casa de la familia Iñiguez Landa, algunos de cuyos miembros desarrollaron una carrera política como diputados y senadores. La educación de las mujeres de la familia llamó la atención de Lafond, en particular, la formación humanista de Luisa y sus conocimientos del latín, sobre quien comenta: “Su educación había sido muy cuidada. Su padre, hombre distinguido, habíase esmerado en instruirla, haciéndola seguir estudios de uno de sus hijos que destinaba a la carrera del foro. Hablaba latín como un pequeño profesor y servía de tal a un hermano pequeño”.²⁴

Aun cuando no hay mayores referencias biográficas sobre estas mujeres, además de los datos mencionados, ellas representan una cierta constante. Habiendo sobresalido por educarse en áreas no acostumbradas para las mujeres de su tiempo, sus ejemplos sugieren que, en los márgenes de la tradición y de la institucionalidad educativa, algunas hijas y esposas accedieron a una formación humanista, al conocimiento de la cultura clásica, del pensamiento del mundo antiguo y de la lengua latina. En este sentido, participaron de los procesos de cultivo, valoración y recepción de la cultura clásica antigua que, si bien continuaba siendo patrimonio distintivo de la élite social e intelectual chilena, no era, por tanto, un bien cultural exclusivamente masculino.

El rol de la educación femenina no se orientaba, sin embargo, a los propósitos políticos que tenía el humanismo clásico para el caso de los hombres. La escasa información sobre las biografías de estas mujeres sugiere que todas mantuvieron una vida ajustada a los imperativos sociales que las relegaban al quehacer doméstico y que las proyectaron en los roles tradicionales del hogar. No obstante, la preocupación por otorgarles una educación superior permite suponer que, en el contexto de las tendencias ilustradas del siglo XVIII y de los primeros años republicanos de Chile, a comienzos del siglo XIX, sus familias concibieron para ellas un rol político en cuanto madres y esposas de los nuevos ciudadanos y

²⁴ Lafond de Lurcy, Gabriel, *Viaje a Chile*, Universitaria, Santiago, 1911, p. 71.

comprendían, por tanto, que su educación en los valores republicanos, fundados a partir del humanismo clásico, resultaba necesaria y valiosa en su particular función.

IV- Humanismo y latinidad en el siglo XIX: acercamiento al sistema educacional femenino

Los casos hasta ahora revisados constituyen ejemplos de una educación humanista y clasicista para mujeres en contextos privados, al margen de un sistema educacional institucionalizado o de carácter público. En este sentido, las primeras disposiciones estatales para ofrecer una educación pública a las mujeres chilenas a comienzos del siglo XIX no contemplaron estudios humanistas ni clásicos, pues se mantuvieron a nivel primario.

Los primeros establecimientos secundarios femeninos fueron de carácter privado. Surgieron por iniciativa de familias extranjeras que advirtieron una necesidad por parte de la élite de Santiago, que buscaba una mejor formación para sus hijas. La primera iniciativa fue liderada por Fanny Delauneux, esposa de José Joaquín de Mora, cuyo establecimiento se inauguró en mayo de 1828. Su plan de estudios mantuvo las asignaturas tradicionales, pero se abrió a nuevas disciplinas, como clases de lectura y escritura inglesa, lengua francesa, geografía y dibujo. Un par de meses después se sumó a esta iniciativa el colegio del matrimonio Versin, que disponía de cursos electivos de francés, geografía y piano.²⁵

Si bien la gramática castellana suponía el reconocimiento de sus bases latinas, el conocimiento de esta lengua no se contempló en sí mismo, así como tampoco se consideraron cursos de humanidades, es decir, de historia, filosofía o literatura, lo que seguía diferenciando formalmente a la educación masculina frente a la femenina. Los conocimientos dispuestos para las mujeres eran más prácticos y funcionales que aquellos que se impartían a los varones en un estadio superior de formación intelectual. El motivo podría deberse, tal vez, a que los roles femeninos no habían cambiado mayormente, por lo que los estudios clásicos podrían no haber parecido útiles a su desempeño.

No obstante, algunas mujeres abogaron por una mejora en la educación femenina y aportaron a ello basándose en un argumento no vinculado a los objetivos de la instrucción, sino a las capacidades intelectuales de su género. Ciertamente, debió influir en ellas la

²⁵ Huidobro, María y Casali, Aldo, *Educación femenina*, op. cit., p. 33.

formación que habían recibido en el contexto de sus propios hogares y familias, así como de las comunidades culturales en las que se insertaron.

Mercedes Marín del Solar (Santiago, 1804-1866) representa uno de los principales ejemplos. Hija de Luisa Recabarren y Gaspar Marín, y hermana de Ventura Marín, profesor de Latinidad en el Instituto Nacional, recibió una completa educación que debió involucrar el conocimiento de autores clásicos, sobre todo romanos, cultivados tanto por su padre como por su hermano. Convencida de las capacidades intelectuales femeninas, en 1840, propuso un plan de estudios para niñas cuyos focos ampliaban los que hasta entonces habían propuesto los colegios de Versin y Delauneux.

Su programa, por primera vez, menciona explícitamente un componente vinculado a los estudios clásicos. La autora proponía incluir el estudio de la historia desde temprana edad, comenzando por los pueblos más célebres, entre los cuales destacaba a Grecia y Roma. En opinión de Marín, los ejemplos históricos de estas culturas servirían para incentivar la curiosidad intelectual de las niñas, de manera de predisponerlas, al avanzar su edad, en el conocimiento más acabado del pasado. De esta manera, a los 10 años, podrían iniciar la lectura de un libro vinculado a la historia de la antigüedad clásica. Mercedes proponía comenzar por las obras de Jules R. Lamé Fleury, quien contaba entre sus libros un *Compendio de Historia Sagrada* y las historias de Grecia y Roma para niños, pero, indicaba la autora, “si la niña tiene buenas disposiciones, es indispensable lea la excelente obra de Rollin, en la cual encontrará, con la más hermosa narración, sana crítica, excelentes principios, ilustración, religión, una moral pura i llena de atractivo”.²⁶

Mercedes Marín se refería a la *Historia Antigua* o a la *Historia Romana* de Charles Rollin, bibliografía bastante común, para entonces, en los planes de estudio masculinos, que, en este caso, se considerarían por primera vez en un programa para mujeres. Y no bastaría con ello. La autora proponía, a continuación, seguir la formación de las niñas con otro libro sobre historia de Roma, para que, a partir de esto, las jóvenes pudieran continuar con el estudio de la historia moderna y eclesiástica.

De esta manera, en la propuesta de Marín, el conocimiento de la historia antigua griega y romana obtenía un lugar basal, aun cuando, para la autora, el aprendizaje del latín

²⁶ Marín, Mercedes, “Plan de estudios para una niña”, en Amunátegui, Miguel Luis, *La alborada poética en Chile*, Imprenta Nacional, Santiago, 1892, p. 512.

no era necesario para las mujeres. Esto podría deberse al hecho de que, para Mercedes Marín, el estudio de Grecia y Roma no se justificaba por su erudición, sino por su valor ejemplar, por lo cual se hacía necesario, a sugerencia de la autora, elegir bien la bibliografía de manera de evitar malos modelos. La historia de Grecia y Roma podían promover la curiosidad intelectual y ofrecer buenos ejemplos de conducta. En este sentido, la autora proponía una lectura analítica y valorativa sobre el mundo antiguo y, por ende, un proceso de aprendizaje que, en último término, implicaba un proceso de recepción activa de los modelos clásicos por parte de las potenciales estudiantes.

El plan de estudios para niñas propuesto por Mercedes Marín no tuvo, sin embargo, la oportunidad de implementarse. Con todo, ofrece un ejemplo de la consideración que los conocimientos sobre el mundo antiguo tenían en una mujer de élite hacia mediados del siglo XIX. Su proyecto representa un primer intento por incorporar formalmente, aunque fuese de manera parcial, los estudios clásicos en la educación femenina.

A ello también contribuyeron otras mujeres en la misma época. Entre ellas, las hermanas Dámasa, María Josefa y Manuela Cabezón. Hijas del latinista y educador español José León Cabezón, nacieron en Salta, Argentina, y se formaron de manera particular bajo las lecciones de su padre. De esta forma, accedieron al conocimiento del latín y de la cultura clásica con un alto nivel, lo que les permitió desempeñarse también como educadoras, enseñando luego estas mismas materias.

En 1828, la familia Cabezón se instaló en Chile y dio continuidad a su rol educador, fundando colegios de enseñanza secundaria y superior en Santiago y Valparaíso, entre ellos, los primeros establecimientos laicos para mujeres. Las tres hermanas ejercieron labores directivas y pedagógicas en esas instituciones. Dámasa se desempeñó como profesora de latín en el colegio fundado por su padre en Santiago, mientras que Manuela dirigió un colegio con su nombre en Valparaíso, en el que se formaron algunas destacadas intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX, como Rosario Orrego y Lucrecia Undurraga,²⁷ quienes posteriormente darían cuenta de su educación en el ámbito de la cultura clásica. Desde 1849,

²⁷ Rosario Orrego dedicó a Manuela Cabezón un poema en que la reconocía, junto a sus hermanas, como heroínas en la formación de la mujer de la nueva era. Véase Orrego, Rosario, "A la señora doña Manuela Cabezón de Rodríguez", *Revista de Valparaíso*, Tomo II, 1874, p. 193. Contreras, Joyce, Ulloa, Carla, Landeros, Damaris, *Escritoras chilenas del siglo XIX*, Ril, Santiago, 2017, p. 171; Contreras, Joyce, "Reflexiones sobre la mujer en tres ensayistas chilenas de la segunda mitad del siglo XIX en Chile", *Mapocho. Revista de Humanidades*, núm. 82, 2017, p. 40.

las hermanas Cabezón continuaron su labor en La Serena y Copiapó, donde también fundaron y lideraron instituciones escolares.

A partir de estos primeros esfuerzos y a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, la fundación de nuevos establecimientos secundarios para mujeres comenzaría a cobrar impulso, siempre liderados por iniciativas privadas. Los colegios que tomaron forma desde mediados de la centuria congregaron a familias y jóvenes de élite que anhelaban una educación superior para mujeres, similar a la masculina e intelectualmente desafiante, lo que implicaba, necesariamente, aspirar a una formación humanista. En ese contexto, los estudios clásicos empezaron a considerarse como parte potencial del capital cultural que podría distinguir también a las mujeres de élite. Así, a medida que ellas ganaron espacios en los medios educativos e intelectuales, su consideración formal como materias representativas de la educación secundaria y superior femenina comenzaría a abrirse camino.

V- Grecia y Roma en la educación femenina en la segunda mitad del siglo XIX

Los estudios clásicos, incluida la enseñanza obligatoria del latín, se habían consolidado como materias esenciales de los programas de estudios secundarios para hombres a partir de la aprobación del plan humanista de 1843. Este exigía una formación de seis años, a lo largo de los cuales se instruía en lengua y literatura latinas como materia central y obligatoria.²⁸

No obstante, la enseñanza del latín en los planes masculinos contó siempre con detractores, quienes, viendo en esta materia la reminiscencia del orden colonial y de una política conservadora de la élite, abogaban por una educación moderna, que fortaleciera la enseñanza de las ciencias, matemáticas e idiomas como inglés y francés, y democratizara paralelamente sus alcances. Dichas críticas fueron cobrando peso hasta lograr la abolición de la obligatoriedad del latín en los planes educativos secundarios para hombres en 1880, así como la supresión de las tesis latinas para el Bachillerato en Humanidades a partir de 1901.²⁹ Paralelamente, la reforma a la educación secundaria, en 1893, diferenció la formación humanista de la científica según la carrera universitaria que cada estudiante proyectara, lo

²⁸ Cruz, Nicolás, *La lengua y literatura*, op. cit., pp. 370-372.

²⁹ Castillo Didier, Miguel, *Los estudios clásicos*, op. cit., p. 41; Hanisch, Walter, *El latín*, op. cit., p. 143.

que diluyó el protagonismo que los estudios clásicos habían ejercido, hasta entonces, como materia fundamental para cualquier línea de educación superior.³⁰

Sin embargo, y paradójicamente, mientras los estudios de latinidad retrocedían en los programas masculinos, perdiendo fuerza desde las miradas políticas, sociales e ideológicas que los inspiraban, estos fueron ganando sus primeros espacios formales en los planes educativos para mujeres. En un comienzo, uno de los motivos para su consideración pudo vincularse a los propósitos de educación moral de las jóvenes. De 1855, por ejemplo, data el texto titulado *Recreo de las niñas. Preceptos y ejemplos morales propios para la educación de las mujeres*, compendio de breves historias con reflexiones y modelos de virtud aprobado por la Universidad de Chile. En él es posible hallar relatos vinculados con el mundo clásico antiguo: la definición sobre el sentido de la educación del rey espartano Agesilao,³¹ una anécdota relacionada con la escuela de Zenón,³² otra sobre Sócrates,³³ una acerca de Pericles y Anaxágoras,³⁴ la historia de Archidamia de Creta como ejemplo de valor,³⁵ la definición de Pitágoras, Platón y Sócrates sobre el heroísmo³⁶ y la definición de Platón sobre la música.³⁷

En el caso de los colegios, si bien en pocos casos se contempló la enseñanza directa del latín, el estudio de la historia de Grecia y Roma sí comenzó a ser considerado, incorporación que representa un avance significativo. Hasta entonces, a diferencia de los planes educativos para hombres, en los que el conocimiento de la historia antigua constituía un ámbito fundamental, en los programas femeninos que habían incluido el estudio de la historia, este se había circunscrito a la historia sagrada y al conocimiento del pasado de Chile y América.³⁸

Uno de los primeros planes que incorporó la asignatura de Historia antigua fue el del colegio de Madame Cléret, quien, junto a su esposo, Alphonse Cléret, había fundado un establecimiento para señoritas en Valparaíso en 1868. Su propuesta marca un verdadero hito

³⁰ Gómez, Pablo, *Educación secundaria, op. cit.*, p. 115.

³¹ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas*, Imprenta de Julio Belin, Santiago, p. 6.

³² Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, p. 16.

³³ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, pp. 23-24.

³⁴ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, pp. 97-98.

³⁵ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, p. 120.

³⁶ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, p. 133.

³⁷ Verdollin, Luis, *Recreo de las niñas, op. cit.*, pp. 135-136.

³⁸ Un ejemplo lo ofrece el prospecto del Liceo de Señoritas de San Fernando de 1853 (Santiago: Imprenta de Julio Belin), dirigido por Emilia Zoppetti.

en la historia de la educación femenina humanista, con un componente de estudios clásicos. El prospecto de este establecimiento proponía un primer año que incluía un curso de Historia sagrada y vida de Jesucristo, pero que continuaba, al segundo año, con uno de Historia antigua, paralelo a una clase de Geografía de Europa y Asia. El tercer nivel incorporaba un curso de Historia griega y el cuarto, uno de Historia romana. Quinto año concluía con una asignatura de Historia moderna que se dictaría en francés, además de un curso de Literatura y otro de Mitología. El desarrollo de estos cursos utilizaría, según indicaba el prospecto, los textos de enseñanza adoptados por la Universidad de Chile, de manera que la educación femenina adquiriría una complejidad similar a la que caracterizaba a la masculina.³⁹

Poco después, en Santiago, el colegio Chileno-Francés de Santa Ana para Señoritas, fundado por Miguel Francisco Guillou en 1865 y cuyas directoras eran Victoria, Elvira y Delia Guillou, incorporó al quinto año, un curso de Historia universal que comprendía a las culturas griega y romana, abriéndose paso entre las asignaturas de historia sagrada que se prolongaban por cuatro años.⁴⁰ Por su parte, el colegio de la Purísima Concepción de Santiago, dirigido por Raquel Jauregui en 1872, también incluyó un curso de Historia, cuya descripción precisaba que se impartirían “nociones jenerales sobre la historia antigua”.⁴¹

Los prospectos de los diversos colegios femeninos que surgieron en la década de 1870 demuestran que la incorporación de la historia universal, con un énfasis en la historia antigua, se fue regularizando con el paso del tiempo, alcanzado la misma importancia, e incluso mayor, que la que antes habían tenido los asuntos sobre Chile. Junto con ello, los estudios clásicos o sobre el mundo antiguo fueron también ampliándose a otras materias humanistas asociadas al mundo clásico. Así, los planes curriculares femeninos, poco a poco, se asemejaron a los masculinos en sus disciplinas, si bien las materias de estudios clásicos en los segundos eran, por lo general, más complejas y extensas.

En 1873, el Colegio de Santa Teresa, dirigido por las hermanas Ignacia y Antonia Tarragó, incluyó también, desde el tercer año de formación, la asignatura de Historia antigua, paralela a la de Historia sagrada. Sus materias se profundizaban luego en un cuarto año que incluía Historia griega, seguida al quinto de un curso de Historia romana. Finalmente, se

³⁹ *Colejio de señoritas dirigido por Madame Cleret. Programa*, Imprenta del Mercurio, Valparaíso, 1870.

⁴⁰ *Reglamento del Colejio Chileno-Francés de Santa-Ana para señoritas*, Imprenta del Correo, Santiago, 1871.

⁴¹ *Reglamento del colejio de la Purísima Concepción*, Imprenta del Correo, Santiago, 1872, p. 5.

incluía un sexto año como nivel de Humanidades, diseñado con arreglo al plan de estudios universitario, con su correspondiente autorización.⁴²

La incorporación de estos ámbitos de estudio no fue casual: respondían al contexto de los debates educacionales que, para entonces, animaban al consejo de la Universidad de Chile, a la opinión pública letrada y a los círculos intelectuales y académicos, desde la creciente demanda por ofrecer a las mujeres una educación científica e ilustrada, superior a la que disponía su educación escolar y aspirante a su posible acceso al nivel universitario. Los estudios clásicos habían constituido siempre materias que representaban a los estudios superiores y de élite, de manera que su incorporación en los programas femeninos, aun siendo inicial y limitada a los sectores altos de la población femenina, bien pudo representar esa demanda y aspiración.

En ese contexto, la paulatina asimilación de los planes formativos de hombres y mujeres pudo incidir en la aprobación del decreto Amunátegui que, en 1877, reconoció la admisibilidad de los exámenes rendidos por mujeres para acceder a los estudios superiores. Esto implicaba que ellas debían someterse a las mismas evaluaciones que los varones para obtener el grado de bachiller que las habilitaría para la educación universitaria.⁴³

Los requisitos para la obtención de dicho grado en Filosofía y Humanidades habían sido establecidos por la Universidad de Chile en 1862 y sus exigencias ponían un marcado acento en la formación clásica: contaba con cinco ramos, a saber, Idioma latino, Idioma patrio, Historia, Literatura y Filosofía. El primero de ellos abordaba prosa y verso latinos y el examen consistía en la traducción de fragmentos, lo que implicaba un conocimiento suficiente de dicho idioma. El ramo de Historia contemplaba nueve partes, cuatro de las cuales abarcaban el mundo antiguo: Historia sagrada e Historia profana antigua -incluyendo el conocimiento de las culturas egipcia, asiria, babilónica, fenicia y persa-, Historia griega -desde los tiempos aqueos hasta la época de la Grecia romana-; Historia romana -desde el período monárquico hasta la dictadura de Julio César; e Historia romana imperial -desde el principado de Augusto hasta la caída del imperio de Occidente. Cada uno de ellos se

⁴² *Reglamento del colejo de Santa Teresa*, Imprenta Nacional, Santiago, 1873, pp. 4-5.

⁴³ Biotti, Ariadna, “Trece mujeres bachilleres en humanidades en el siglo XIX: pioneras o entrometidas en la Universidad de Chile”, *Revista Anales*, núm. 14, 2018, p. 155; Sánchez, Karin, “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877”, *Historia*, Pontificia Universidad Católica de Chile, núm. 39, vol. 2, 2006, pp. 501-512.

subdividía en extensos programas de contenidos.⁴⁴ En el caso de Literatura, el ramo comprendía una organización clásica de sus géneros: elocuencia -composiciones oratorias, históricas, didácticas y epistolares-, ortología y métrica épica, dramática, lírica y satírica. Filosofía, por su parte, abarcaba psicología, lógica, teodicea y filosofía moral.⁴⁵ Para todos ellos resultaba esencial el conocimiento y lectura de autores clásicos griegos y latinos.

Atendiendo a la oportunidad de que las estudiantes pudieran rendir estos exámenes, algunos establecimientos secundarios femeninos comenzaron a prepararlas con el rigor que ello exigiría, enfatizando, seguramente, en la formación clasicista que iban a requerir. De esta manera, en agosto de 1879, Isabel Le Brun, directora del Liceo de la Recoleta para niñas, fundado en 1875, informó al rector de la Universidad de Chile que ya contaba con las primeras alumnas preparadas para rendir, entre otros, los exámenes de historia antigua, griega y romana. Su planteamiento se sumó al realizado por Antonia Tarragó, quien, desde 1872 y año a año, había solicitado la validación de los exámenes de su establecimiento al rector de la universidad.⁴⁶ Los colegios de ambas se habían propuesto, desde un comienzo, formar a las mujeres con la misma exigencia que se imponía en los colegios de hombres y la seguridad de Isabel Le Brun demostraba que sus alumnas y egresadas estaban habilitadas para responder a la comisión examinadora que las autoridades universitarias determinasen.⁴⁷

Si bien la Universidad tardó en definir a dichas comisiones examinadoras, el hecho de que Eloísa Díaz y Celinda Carvajal hayan aprobado y obtenido el Bachillerato en Filosofía y Humanidades en 1881, y que Eurídice Pinochet Le Brun -hija de Isabel Le Brun- y Ernestina Pérez lo hayan hecho en 1883, demuestra que su preparación en estas materias

⁴⁴ “Historia Antigua, Griega i Moderna. Programas para los exámenes de estos ramos, acordados por la Facultad de Filosofía i Humanidades i aprobados por el Consejo de la Universidad en las respectivas sesiones del 25 de mayo i del 4 de junio de 1864”, *Anales de la Universidad de Chile*, núm. 6, Tomo XXIV, junio de 1864, pp. 427-435.

⁴⁵ *Anales de la Universidad de Chile*, julio de 1862, pp. 48-53.

⁴⁶ Martínez, María Eugenia, *La enseñanza femenina*, op. cit., pp. 375-376.

⁴⁷ “Boletín de Instrucción Pública”, *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 56, sección 2, 1879, p. 334. El reconocimiento por parte de la Universidad de Chile a la labor realizada por los colegios secundarios femeninos no fue tarea sencilla. Isabel Le Brun y Antonia Tarragó debieron insistir ante el consejo académico para conseguir que sus alumnas pudieran rendir dichos exámenes. Su esfuerzo dio resultados y generó un significativo impacto. La educación provista por sus colegios allanó el reconocimiento, por parte de las autoridades, de la capacidad intelectual femenina y de sus saberes ilustrados, fortaleciendo la voz de las mujeres en su demanda por la obtención de títulos universitarios. En sus colegios se formaron algunas de las más destacadas intelectuales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como las hermanas Regina y Ángela Uribe y como la pedagoga Amanda Labarca. Gómez, Pablo, *Educación secundaria*, op. cit., pp. 111-112.

había sido amplia y suficiente. Tanto Eloísa Díaz como Ernestina Pérez habían estudiado en el Liceo de la Recoleta dirigido por Isabel Le Brun.⁴⁸

La certificación de Bachillerato no sólo fue valiosa como hito decisivo en la historia de la educación femenina en Chile, sino también como expresión determinante de la educación humanista y la consolidación del acercamiento formal de las mujeres a los estudios clásicos. La iniciativa, a su vez, propició la creación de nuevos liceos para niñas con un énfasis en las asignaturas científico-humanistas y, con ello, en la historia, literatura y filosofía del mundo antiguo grecolatino.

Ejemplos lo ofrecen los estatutos del Liceo de Niñas de Copiapó de 1877, que además de incluir un curso de historia universal, ofrecían para un nivel superior, una asignatura de filosofía y una de principios de literatura;⁴⁹ el programa de estudios del establecimiento de Mercedes Cervelló en Santiago, que, también de 1877, proponía un curso completo de historia, uno de elementos de literatura y uno de elementos de mitología;⁵⁰ el Liceo de Niñas de Valparaíso, inaugurado así mismo en 1877, que incorporaba un curso de historia universal y uno de principios de literatura;⁵¹ y el colegio particular de enseñanza femenina superior, fundado por Filomena Rojas de Rebolledo en Concepción, en 1879, que impartió, entre otros, los ramos de Historia antigua, Historia griega e Historia romana.⁵² Ya para la década de 1880, las asignaturas con una base clasicista se consolidaron. Así, por ejemplo, el plan de estudios del Santiago College, fundado en 1880, contenía cursos de historia antigua, filosofía y literatura.⁵³

La incorporación de las materias relativas a la historia y cultura de las antiguas Grecia y Roma en los planes educativos secundarios para mujeres, mediante la impartición de las disciplinas humanistas más tradicionales -historia, filosofía y literatura-, constituye, quizás,

⁴⁸ Con orgullo, el mismo colegio recordaba a sus célebres egresadas en la primera página de los prospectos de 1889 y 1891. A continuación, se destacaba al cuerpo académico, seguido por el plan de estudios que, entre sus asignaturas, contemplaba Historia antigua griega y romana en segundo año de Humanidades, Retórica y poética en cuarto año, Historia de la literatura, y Psicología y lógica en quinto, y Filosofía, con materias de moral, teodicea e historia de la filosofía, en el sexto nivel. *Prospecto y reglamento del Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet*, Santiago: Imprenta Gutenberg, 1889; *Prospecto y reglamento del Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet*, Santiago: Imprenta Cervantes, 1891; Martínez, María Eugenia, *La enseñanza*, op. cit., pp. 378-379.

⁴⁹ *Estatutos de la sociedad del Liceo de Niñas*, Imprenta de El Atacama, Copiapó, 1877, p. 7.

⁵⁰ *Prospecto de un nuevo establecimiento de educación para señoritas en Santiago*, Santiago: Imprenta Colón, 1877, p. 4.

⁵¹ *Inauguración del Liceo de niñas*, Imprenta de El Deber, Valparaíso, 1877, p. 20.

⁵² Martínez, María Eugenia, *La enseñanza femenina*, op. cit., p. 394.

⁵³ Martínez, María Eugenia, *La enseñanza femenina*, op. cit., p. 388.

una de las expresiones más representativas de los progresos de la educación femenina en Chile hacia fines del siglo XIX. Aun cuando algunas mujeres, décadas atrás, habían recibido una formación en estudios clásicos, el hecho de que ni el sistema privado ni el público los hubieran incluido formalmente en sus programas educativos demuestra que el conocimiento de los autores griegos y romanos había sido, hasta entonces, no sólo patrimonio de una élite social, sino también expresión de una superioridad o de privilegios de género.

En el contexto de los debates, luchas y esfuerzos por la equiparación de oportunidades y accesos a ámbitos educacionales superiores, espacios de participación y ocupaciones laborales para las mujeres, la inclusión de las materias humanistas y de los estudios sobre la Antigüedad clásica en los programas femeninos representan un significativo avance. Ellos contribuyeron además a fortalecer la preparación femenina para participar más decididamente de los espacios de opinión pública, circulación de ideas y construcción del conocimiento, tal como comenzaría a evidenciarse en la producción escrita, artística e intelectual de algunas autoras. Ellas mismas asumieron también una voz protagónica, que, consciente de la importancia del humanismo y del cultivo de los clásicos antiguos, apelaría a la necesidad de fortalecer su presencia en los planes educativos para una mejor educación de todas las mujeres.

VI- Huellas de una educación humanista y clasicista femenina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

El acceso femenino a la universidad y la obtención de los primeros grados de bachillerato no fueron la única confirmación de los progresos e impacto de la educación de mujeres en el ámbito de los estudios clásicos. El testimonio escrito por algunas destacadas intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX, formadas en los establecimientos ya mencionados, como los colegios de Manuela Cabezón e Isabel Le Brun, dan cuenta de los grados de apropiación y recepción activa de algunos tópicos y conceptos clásicos griegos y latinos por parte de estas autoras.

Rosario Orrego, primera novelista chilena e impulsora incansable de iniciativas que contribuyeran a la educación femenina, dirigió entre 1873 y 1874 la *Revista de Valparaíso*, en la que también participó la escritora Lucrecia Undurraga. Ambas habían sido educadas

por Manuela Cabezón, formando, todas, una comunidad cultural educada desde un enfoque ilustrado, humanista y clasicista, cuyas huellas pueden percibirse en sus escritos.⁵⁴

En las editoriales y artículos de la *Revista de Valparaíso* puede advertirse el conocimiento de Orrego y Undurraga sobre el mundo clásico, como parte de un bagaje que se percibe naturalizado en ellas, fruto de una apropiación cultural. En una crítica al lujo excesivo de algunos sectores de la sociedad, Undurraga aludía al *exemplum* de Marco Aurelio y a la virtud de los romanos de los primeros tiempos,⁵⁵ mientras que las editoras incluyeron un artículo sobre la apariencia de célebres mujeres de la historia, dando cuenta de su conocimiento sobre historia y mitología de la Antigüedad.⁵⁶ El mismo dominio reflejan en algunos comentarios sobre la naturaleza de los volcanes, haciendo referencia a Virgilio y a la mitología asociada a Vulcano,⁵⁷ y en otro sobre la carrera de los abogados, que remitía al ejercicio de los oradores romanos.⁵⁸ Rosario Orrego, por su parte, contribuyó también con poemas, uno de los cuales, dedicado a una poetisa, citaba a Safo de Lesbos.⁵⁹

Esta y otras publicaciones, como el periódico *La Mujer*, constituyeron plataformas de expresión académica, creación literaria y opinión pública femenina, que a su vez contribuyeron de manera decisiva al impulso por una educación humanista y científica para las mujeres. Durante la última década del siglo XIX, una reforma de educación secundaria impulsó la creación de los primeros liceos públicos femeninos, que incluyeron asignaturas humanistas, en tanto que los establecimientos particulares consolidaron la incorporación de los estudios sobre la antigüedad clásica en sus programas.

Prueba de ello es que, en 1893, la inspectora de liceos de niñas, Juana Gremler, presentó al gobierno, una propuesta para crear un plan general de estudios para los liceos de niñas, que contemplaba una formación de ocho años divididos en tres niveles. Gremler había dirigido dos liceos en Alemania, su país natal, y se inspiraría en dicha experiencia para

⁵⁴ Junto con ellas, también participaron en la *Revista de Valparaíso*, las hijas de Rosario Orrego, Angela y Regina Uribe, educadas en el colegio de Le Brun, que publicaron críticas literarias sobre autores como Dante y Petrarca. Regina, igualmente, contribuyó con una traducción del inglés de un ensayo sobre filosofía (*Revista de Valparaíso*, 1874, pp. 139-142).

⁵⁵ Undurraga, Lucrecia, “El lujo”, *Revista de Valparaíso*, 1873, pp. 20-21.

⁵⁶ “Rubias y morenas”, *Revista de Valparaíso*, 1873, pp. 361-363.

⁵⁷ “El volcán Sangai”, *Revista de Valparaíso*, 1873, pp. 170-172.

⁵⁸ “Influencia de los abogados”, *Revista de Valparaíso*, 1874, pp. 121-122.

⁵⁹ “A una poetisa”, *Revista de Valparaíso*, 1874, pp. 149-150.

elaborar su proyecto.⁶⁰ Su plan fue aprobado en 1894, para comenzar a ser impartido en el Liceo n°1 de Niñas de Santiago desde 1895.⁶¹

El plan de Gremler propuso para el tercer nivel y superior, el de Humanidades, una asignatura de historia en segundo año, centrada en biografías y episodios moralmente modélicos: Perseo, Hércules, Teseo, la expedición de los Argonautas, la guerra de Troya, los viajes de Ulises, Ciro, Milcíades, Temístocles, Alejandro Magno, la historia de la fundación de Roma, Coriolano, Aníbal, Escipión, César y Augusto. En cuarto año, volvía sobre el mundo antiguo, pero desde una perspectiva cultural: mitos y teatro histórico griegos, cultura griega -en especial, la época de Pericles-, mitos y teatro romanos, la conquista de Roma por los galos, emperadores romanos, cultura latina y la invasión de los bárbaros. El foco debía acomodarse, decía la autora, a las necesidades formativas femeninas: considerando que ellas no participan de la actividad política ni militar, su enseñanza no requería concentrarse en dichas materias, sino en las que ofrecieran buenos ejemplos morales y estéticos.⁶² La asignatura de Castellano, en tanto, incorporaba para el quinto año de Humanidades, la lectura y recitación de fragmentos en prosa y en verso de autores clásicos.⁶³

Un enfoque similar respecto del aporte formativo de la historia antigua se percibe en otros programas de la época, siendo persistente en el tiempo. El plan de estudios del colegio de Santa Teresa, aún entonces dirigido por Antonia Tarragó, mantuvo el programa que lo había caracterizado desde la década de 1870, pero enfatizaba, en 1891, que las asignaturas de Historia harían énfasis en las biografías de mujeres célebres desde el mundo antiguo, constituyéndose en modelos a seguir.⁶⁴

Por su parte, en 1903, el Liceo n°2 de Niñas de Santiago incorporó el estudio de la Antigüedad griega y romana para el tercer año de Humanidades y sus contenidos sugieren una aproximación centrada en los *exempla* históricos para la educación moral de las jóvenes: entre otros, las virtudes cívicas de Temístocles, el espíritu guerrero y las virtudes de los primeros siglos de Roma o la corrupción de Nerón. Reforzaba este enfoque la descripción de la asignatura: “Se cuida con todo esmero de que, a pesar de la forma mui resumida de estas

⁶⁰ Escobar, Fresia, “Liceo de Niñas Javiera Carrera N°1”, en *Actividades femeninas*, pp. 208-209.

⁶¹ Escobar, Fresia, “Liceo de Niñas Javiera Carrera N°1”, en *Actividades femeninas*, pp. 209-210.

⁶² Gremler, Juana, *Proyecto de un plan general de estudios para liceos de primera clase de niñas*, Imprenta Nacional, Santiago, 1893, pp. 50-52.

⁶³ Gremler, Juana, *Proyecto de un plan general de estudios para liceos de primera clase de niñas*, pp. 28-29.

⁶⁴ Prospecto del Liceo Santa Teresa para señoritas, Imprenta de El Correo, Santiago, 1891, p. 2.

lecciones, se les presente a las alumnas de modo que éstas queden impresionadas del espíritu que se revela en las diversas épocas i sus grandes personajes”.⁶⁵ En cuarto año, el programa de Castellano incluía contenidos de literatura oratoria y composiciones poéticas, épica, lírica, didáctica y bucólica.

Sin embargo, el avance en la incorporación de los estudios clásicos en los planes curriculares femeninos no fue homogéneo. La formación profesional de preceptoras, por ejemplo, tardó en incorporar estas materias. Sólo en 1883, se incluyó a la historia antigua, aunque solo dentro de la asignatura de Lectura,⁶⁶ quizás, porque estas materias seguían ausentes de los programas primarios para mujeres donde las docentes se desempeñarían.

Atendiendo a este problema, en 1895, el intelectual y abogado Valentín Letelier lamentaba que la instrucción intelectual y académica para las mujeres se restringiera a los establecimientos secundarios de las grandes ciudades, Santiago, Valparaíso, Concepción y Copiapó. La educación humanista, si bien dispuesta ahora para los programas femeninos, se mantenía restringida a una élite. Letelier, por este motivo, abogaba por igualar los planes educativos y ofrecer los mismos para hombres y mujeres.⁶⁷ Eso requería, entre otras estrategias, incorporar una preparación idónea para las profesoras que se harían cargo de la formación secundaria de las alumnas y diferenciar la instrucción de las mujeres de acuerdo con los propósitos de su educación.

Atendiendo a estos aspectos, en 1905, la visitadora y profesora Teresa Prats de Sarratea propuso un plan de reorganización de la educación femenina, distinguiendo la formación que debían recibir las mujeres que se preparaban para labores domésticas y sociales, de la que educaría a quienes aspiraban al bachillerato y la universidad. Su propuesta se fundamentaba en la necesidad de que los planes educacionales femeninos tuvieran una definición propia y no se remitieran sólo a la imitación de los masculinos. En el fondo, Teresa Prats mantenía una diferenciación de género y de sus roles sociales, pero confiaba en las

⁶⁵ Programa de Estudios del Liceo de Niñas n°2 de Santiago, Imprenta Barcelona, Santiago, 1903, p. 41

⁶⁶ Peña, Macarena, “*Hijas amadas de la patria*”. *Historia de la Escuela Normal de Preceptoras, 1864-1888*, Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000, p. 126.

⁶⁷ Letelier, Valentín, *La lucha por la cultura: miscelanea de artículos políticos i estudios pedagógicos*, Santiago, Imprenta i encuadernacion Barcelona, 1895, p. 280. Las escuelas mixtas se habían aprobado oficialmente en 1881, pero sólo cubrían el nivel primario de educación.

capacidades intelectuales de las mujeres, que las habilitaban para la adquisición de conocimientos superiores, entre los cuales se contaban los estudios clásicos:⁶⁸

Se cree erradamente que la expresión «formar mujeres» es una utopía; todos pensamos en nuestros adentros que la mujer está ya formada i no hai más que aplicarla a que cumpla su misión humana. Nó. La mujer no está formada i, en cambio, la estamos deformando. Su misión humana requiere otra índole de saber, pero acaso mas vasto que el que hoi le inculcamos (...) El arte, la historia, la moral, la ciencia, la literatura, la economía, la higiene moral i material, las matemáticas: todo guarda para ella tesoros de fuerza i de valer, pero a condición de que sepamos enseñárselos.⁶⁹

Para el caso de los liceos de formación doméstica, Prats propuso incluir literatura y dictado de obras clásicas como parte de la asignatura de Gramática, mientras que, para Historia, mantendría solo la enseñanza de las generalidades del mundo antiguo.⁷⁰ Para el caso de la formación en Humanidades, proponía cursos teóricos, entre los cuales se ofrecería Castellano y Literatura Clásica, Historia antigua, Estética y Filosofía.⁷¹

La mayor novedad consistía, sin embargo, en que su plan proponía la necesidad de formar profesoras y directoras que, luego de sus seis años de formación secundaria, se educaran en un nivel superior. En dichos programas, las estudiantes recibirían una formación en Filosofía, Estética, Literatura Clásica –“que las enseñaría a juzgar, formaría su gusto i depuraría su estilo”-⁷² y Latín –“que las ayudaría a dominar el castellano i a fijar las reglas con conocimiento de la etimología”-.⁷³ De esta manera, se mencionaba, por primera vez, la enseñanza de esta lengua como una materia obligatoria en un plan educativo femenino.⁷⁴

Desde entonces, el latín comenzó a integrarse paulatinamente en algunos programas escolares para mujeres, consolidándose como posibilidad en 1912, con la igualación de los planes de estudios entre ambos sexos. Así, por ejemplo, el Colegio Universitario Inglés, en 1916, incluyó un curso de latín para sus alumnas.⁷⁵

⁶⁸ Prats, Teresa, *Plan de reorganización de los liceos de niñas de la República*, Imprenta Universitaria, 1905, Santiago, p. 6.

⁶⁹ *Ibidem*, p.10.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁷¹ *Ibidem*, p. 20.

⁷² *Ibidem*, p. 26

⁷³ *Idem*.

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 26 y 41.

⁷⁵ Martínez, María Eugenia, *La enseñanza*, *op. cit.*, p. 321.

No obstante, su estudio siguió siendo una opción asumida por iniciativas privadas, exclusivas de una minoría estudiantil. Por lo general, el acceso a la lectura de los autores clásicos por parte de las mujeres se realizó por la vía de ediciones traducidas y de una selección de fragmentos que sirvieran a su educación ética y estética en las asignaturas de historia y literatura, a partir de las cuales se esperaba despertar la curiosidad intelectual de las estudiantes. Pero fue especialmente a través de la labor y los esfuerzos individuales por inculcar su cultivo, así como en el contexto de algunos circuitos intelectuales informales, como los clásicos pudieron acercarse, en muchos casos, a las comunidades femeninas.

Algunos años después, Gabriela Mistral ofreció testimonio de ello. Reconociendo que ella no había tenido la posibilidad de educarse temprana ni formalmente en la lectura de los clásicos griegos y romanos⁷⁶ e inspirada por la reforma educativa mexicana, liderada por José Vasconcelos y Alfonso Reyes, recomendaba a sus antiguas alumnas chilenas que se acercaran a los clásicos: “sigan las indicaciones que allí hago sobre la lectura de algunos autores clásicos (...) Descarten a Platón entre los autores recomendados al quinto año. Pero mantengan a Esquilo, La Odisea de Homero y La Divina Comedia”.⁷⁷ Años después, sugería a su amiga Teresa María Llona que buscara en la lectura de los clásicos, las ideas y reflexiones que nutren el espíritu: “Yo quiero que leas muchos clásicos y que estos a ti como a mí te amenguen de cuajo el romanticismo. ¿Oyes? Comienza por Sófocles. Sigue con Esquilo. Hay pasión tremenda en ellos, pero dentro de la brasa un eterno sosiego. Yo necesito saberte anclada o clavada en las esencias del mundo y de la vida”.⁷⁸

Los poemas que Mistral dedicó en su obra *Lagar* (1954) a mujeres de la mitología griega antigua, en especial, a Antígona, Casandra, Clitemnestra y Electra, reflejan una lectura, recepción y apropiación muy personal de la autora sobre la literatura helénica antigua; una lectura que, distante de la formalidad del sistema y de los contextos educativos, confirma que, en los casos femeninos, los clásicos llegaron, generalmente, a ser objetos de

⁷⁶ En una entrevista al *Diario Ilustrado*, el año 1938, Mistral compartía sus lamentos por no haber sido educada, en su juventud, en la lectura de los clásicos: “Yo soy una de esas desaventuradas criaturas de nuestra raza que no recibieron a tiempo el tuétano del clasicismo”. *Diario Ilustrado*, Santiago, 31 de mayo de 1938, año XXXVII, 2ª sección.

⁷⁷ Mistral, Gabriela, Carta a sus alumnas, 1922, en Pérez, Floridor, *Gabriela Mistral. Poesía y prosa*, Santiago de Chile, Pehuén, 1984, p. 147.

⁷⁸ Mistral, Gabriela, “Carta a Teresa María Llona, 1938”, en Ganderats, Luis, *Antología Mayor*, Santiago, Lord Cochrane, 1992, vol. III, p. 276.

un cultivo libre por parte de estas mujeres humanistas, facilitado por sus experiencias y esfuerzos individuales, así como por las comunidades culturales en las que ellas se insertaron.

La formalización de los estudios clásicos y humanistas en algunos programas educativos femeninos fue, en ese sentido, un logro alcanzado a partir de dichos esfuerzos. En el fondo, se establecía el reconocimiento sobre las capacidades intelectuales y académicas femeninas para aspirar a contenidos formativos que, tradicionalmente, se habían concebido en un orden superior, demostradas a través de la producción escrita, literaria y la participación informal de las mujeres en círculos intelectuales de alta cultura. Si bien los estudios clásicos y de latinidad no se orientaban ya a la formación de los líderes políticos y ciudadanos, al haber perdido el valor estructural del que habían gozado hasta el siglo XIX, se mantuvieron como materias simbólicas de una élite cultural y de una educación integral al que las mujeres, a partir del siglo XX, pudieron acceder con pleno derecho.

VII- Consideraciones finales

El latín y los estudios sobre el mundo antiguo llegaron a los planes femeninos cuando habían perdido su importancia simbólica, social y cultural para el sistema educacional, en la medida en que se orientó a su democratización y modernización. A comienzos del siglo XX, su presencia había desaparecido de los programas obligatorios masculinos; su ausencia formó parte del proceso de debilitamiento de las humanidades en el sistema educacional chileno, retroceso que, paulatinamente, criticarían algunos intelectuales.⁷⁹

En este sentido, el acceso de las mujeres a niveles superiores de educación y, por lo mismo, a una formación humanista, clasicista o latinista, se hizo posible en cuanto estas materias perdieron su valor simbólico como bagaje cultural distintivo de la élite y dejaron de ser vinculantes con los roles políticos y dirigenciales a los que se proyectaban quienes se abocaban a su estudio. A fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, las humanidades perdieron primacía en los planes curriculares, cediendo terreno frente a una formación más técnica y científica que se orientaba a la profesionalización de las nuevas generaciones y que no se reducía ya a la habilitación diferenciada de una élite sociopolítica.

⁷⁹ Alliende, Felipe, *La enseñanza, op. cit.*, p. 152.

De esta manera, aun cuando, a lo largo del siglo XX, la igualación de los programas curriculares femeninos y masculinos y el surgimiento o desarrollo del sistema mixto de educación permitieron que las mujeres accedieran a instancias formales de enseñanza clasicista y latinista, estas se mantuvieron asociadas a iniciativas privadas o a carreras universitarias específicas, pues ya no ocupaban el lugar central que antes habían tenido para el sistema de educación. La cultura clásica y el conocimiento del mundo antiguo, así como las disciplinas humanistas tradicionales no constituyeron, desde la política pública educativa, un ámbito prioritario de la formación femenina en Chile, ni a lo largo del período colonial ni durante la formación del sistema educacional republicano.

Ello podría resultar paradójico, considerando que, desde una perspectiva actual y a lo largo de las últimas décadas, las carreras humanistas se han pensado como una elección, en su mayoría, femenina, mientras que las ciencias han sido, tradicionalmente, ámbitos de opción masculina.⁸⁰ Esto lleva, en ocasiones, a suponer que dichas diferencias se sustentan sobre una tradición educativa histórica, pero la evidencia permite, al menos, cuestionar esta hipótesis. La ciencia, sin embargo, tampoco constituyó una línea de educación relevante en la educación femenina en tiempos cuando las humanidades no eran mayormente consideradas.⁸¹ Básicamente, mientras la educación femenina se concibió en un escaño inferior al masculino, ni las ciencias ni las humanidades fueron objetos de enseñanza basales.

Por este motivo, al menos hasta la primera mitad del siglo XX, los estudios clásicos para las mujeres se sostuvieron, por lo general y a lo largo de la historia de la educación femenina en Chile, como el resultado del interés personal -en ocasiones, familiar-, mediado por contextos culturales favorables a las aspiraciones de ellas por una educación superior. Los casos descritos permiten confirmar que, más allá de las disposiciones institucionales o del sistema educativo, siempre ha habido mujeres dispuestas a formarse en el conocimiento de los clásicos y del mundo antiguo y fue, quizás, su propio ejemplo el que permitió, poco a poco, generar instancias formales para ampliar su acceso y aportar, desde perspectivas femeninas, a los estudios clásicos y al humanismo en Chile.

⁸⁰ Pérez Tucho, Carmen, *La dicotomía ciencias-letras en la elección femenina de estudios universitarios*, CIDE, Madrid, 1993.

⁸¹ Ramírez, Verónica, “Las pioneras en exigir educación científica: Ciencia, mujer y prensa en el Chile decimonónico”, *Revista Punto Género*, núm. 12, 2019, pp. 1-20.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*, Ril, Santiago, 2000.
- Alliende, Felipe, “La enseñanza del latín en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 4, núm. 120, Santiago, 1960.
- Aravena, Abel, “Sobre unas conclusiones filosóficas defendidas en la Real Universidad de San Felipe (Santiago de Chile, 1807)”, *Communitas*, vol. 3, núm. 6, 2019, pp. 220-243.
- Biotti, Ariadna, “Trece mujeres bachilleres en humanidades en el siglo XIX: pioneras o entrometidas en la Universidad de Chile”, *Revista Anales*, núm. 14, 2018, pp. 151-185.
- Castillo Didier, Miguel, “Los estudios clásicos en Chile: retrospectiva y perspectiva”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie VI, núm. 3, Santiago, 1996, pp. 17-30.
- Contreras, Joyce, “Reflexiones sobre la mujer en tres ensayistas chilenas de la segunda mitad del siglo XIX en Chile”, *Mapocho. Revista de Humanidades*, núm. 82, 2017, pp. 36-51.
- Contreras, Joyce, Ulloa, Carla, Landeros, Damaris, *Escritoras chilenas del siglo XIX*. Ril, Santiago, 2017.
- Cruz, Nicolás, “La ‘lengua y literatura latina’ en el nacimiento de los estudios secundarios chilenos”, *Semana de Estudios Romanos*, vol. VII-VIII, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1996, pp. 369-388.
- Cruz, Nicolás, “Una contrapropuesta educacional en el Chile del siglo XIX”, *Historia*, vol. 29, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1995-1996, pp. 69-88.
- Cruz, Nicolás, “La muerte del humanismo en Chile de Eduardo Solar Correa”, *Limes*, núm. 11, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1999, pp. 138-142.
- Domínguez, María C., *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*, Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Letras La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2013.
- Escobar, Fresia, “Liceo de Niñas Javiera Carrera N°1”, en *Actividades femeninas en Chile*, La Ilustración, Santiago, 1928, pp. 208-223.

- Fuenzalida, Alejandro, *Lastarria i su tiempo*, Imprenta Barcelona, Santiago, 1911.
- Frontaura, José Manuel, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Imprenta Nacional, Santiago, 1892.
- Ganderats, Luis, *Antología Mayor*, Lord Cochrane, Santiago de Chile, 1992.
- García Gual, Carlos, *Audacias femeninas*, Nerea, Madrid, 2019.
- Gómez, Pablo, “Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la «tradición»”, *Última década*, Universidad de Chile, núm. 43, 2015, pp. 97-133.
- Gómez de Vidaurre, Felipe, *Historia geográfica, natural y civil del reino de Chile*, Imprenta Ercilla, Santiago, 1889.
- Graham, Mary, *Diario de mi residencia en Chile*, Editorial América, Madrid, 1909.
- Gremler, Juana, *Proyecto de un plan general de estudios para liceos de primera clase de niñas*, Imprenta Nacional, Santiago, 1893.
- Grez, Sergio, *Las mujeres de la independencia*, Gutenberg, Santiago, 1878.
- Guerin, Sara, *Actividades femeninas en Chile*, Imprenta La Ilustración, Santiago, 1928.
- Hanisch, Walter, *El latín en Chile*, Andrés Bello, Santiago, 1991.
- Huidobro, María G., “Mujeres romanas y el poder: del mundo privado al espacio público”, en Huidobro, M. y Zamora, P., *De reinas y plebeyas. Mujeres en la Historia*, Ril, Santiago, 2014, pp. 37-54.
- Huidobro, María G. y Calderón, Estefanía, “Continuidades, cambios y relecturas en la enseñanza del latín en Chile durante un período de transición (1800-1830)”, *Historia* 396, vol. 11, núm. 1, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2021, pp. 203-240.
- Huidobro, María G., y Casali, Aldo, “Educación femenina en los albores de la república chilena: debate público, arquetipos y tensiones en tiempos de transición”, *História Unisinos*, vol. 25, núm. 1, 2021, pp. 23-34.
- Hurtado, Edda, “Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno”, *Literatura y Lingüística*, núm. 26, Universidad Católica Silva Henríquez, 2012, pp. 29-46.
- Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Andrés Bello, Santiago, 1970.
- Lafond de Lurcy, Gabriel, *Viaje a Chile*, Universitaria, Santiago, 1911.

- Letelier, Valentín, *La lucha por la cultura: miscelanea de artículos políticos i estudios pedagógicos*, Imprenta i encuadernacion Barcelona, Santiago, 1895.
- Marín, Mercedes, “Plan de estudios para una niña”, en Amunátegui, Miguel Luis, *La alborada poética en Chile*, Imprenta Nacional, Santiago, 1892, pp. 508-515.
- Martínez, María Eugenia, “La enseñanza femenina particular en Chile”, en Guerin, Sara, *Actividades femeninas en Chile*, La Ilustración, Santiago, 1928, pp. 369-412.
- Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*. Imprenta y Litografía Universo, Santiago, 1892.
- Molina, Germán, “La mujer en Grecia y Roma”, en Cabrera, Manuel, y López, Juan A., *VI Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*, Jaén, Archivo Histórico Diocesano de Jaén, 2014, pp. 559-592.
- Morán, Daniel y Pérez, Javier, “‘No solamente los nobles y los ricos, sino los plebeyos y mucha parte de las mujeres’. El discurso político de la prensa chilena sobre la educación popular durante la Patria Vieja, 1812-1814”, *Cuadernos de Historia*, núm. 53, 2020, pp. 229-253.
- Mossé, Claude, *La mujer en la Grecia Clásica*, Nerea, Hondarribia, 2001.
- Olivares, Miguel, *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1736)*, Imprenta Andrés Bello, Santiago, 1874.
- Peña, Macarena, “*Hijas amadas de la patria*”. *Historia de la Escuela Normal de Preceptoras, 1864-1888*, Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000.
- Pereira, Teresa, “La mujer en el siglo XIX”, *Tres ensayos sobre la mujer chilena*, Universitaria, Santiago, 1978, pp. 75-182.
- Pérez, Floridor, *Gabriela Mistral. Poesía y prosa*, Pehuén, Santiago de Chile, 1984.
- Pérez Tucho, Carmen, *La dicotomía ciencias-letras en la elección femenina de estudios universitarios*, CIDE, Madrid, 1993.
- Poblete, Juan, *Literatura chilena del siglo XIX: entre públicos lectores y figuras autoriales*, Cuarto Propio, Santiago, 2002.
- Ramírez, Verónica, “Las pioneras en exigir educación científica: Ciencia, mujer y prensa en el Chile decimonónico”, *Revista Punto Género*, núm. 12, 2019, pp. 1-20.

- Sánchez, Karin, “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877”, *Historia*, Pontificia Universidad Católica de Chile, núm. 39, vol. 2, 2006, pp. 497-529.
- Sazie, Lorenzo, *Don Miguel José Lastarria*, Universitaria, Santiago, 1920.
- Serrano, Sol, Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisco, *Historia de la educación en Chile*, Taurus, Santiago, 2012.
- Settis, Salvatore, *El futuro de lo clásico*, Abada, Madrid, 2006.
- Socolow, Susan, *Las mujeres en la América Latina colonial*, Prometeo, Buenos Aires, 2016.
- Solar Correa, Eduardo, *La muerte del humanismo en Chile*, Nascimento, Santiago, 1934.
- Stuven, Ana; Fermandois, Joaquín, *Historia de las mujeres en Chile*, Taurus, Santiago, 2011.
- Toro, María Stella, *La mujer en la sociedad colonial: guerra, patrimonio, familia, identidad (1540-1800)*, LOM, Santiago, 2010.
- Valdés, Francisco, *Las primeras monjas de Chile*, Ediciones Paulinas, Santiago, 1971.
- Vásquez, Carlos, “La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección”, *Revista Portuguesa de Filosofía*, Faculdade de Filosofia de Braga, T.55, núm. 3, 1999, pp. 229-252.
- Villalobos, Alejandro, “Aportaciones del mundo clásico al discurso humanista en Chile (1910-1970)”, en *Tiempo y Espacio*, núm. 34, Concepción, 2015, pp. 61-84.