



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS

SER MUJER Y EDUCADORA

**Análisis del discurso educativo de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma
Salas entre 1930 y 1950**

INFORME PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN HISTORIA

Estudiante:
Romina Oñate Berríos

Seminario de Grado:
“Raza, clase y género en América Latina a partir de 1970”

Profesora Guía:
Claudia Zapata Silva

Santiago de Chile

Diciembre, 2017

Agradecimientos

A mi pequeña gran familia de mujeres, por enseñarme día a día que somos capaces de hacer todo lo que nos proponemos y por apoyarme en mis proyectos.

A Francisco por acompañarme y apoyarme durante todo este proceso tesístico brindándome mucho amor y muchas risas, además de ser mi fiel lector.

A mis amigas, Ayelén y Sindy, porque pese a que este año fue menos el tiempo que pudimos vernos, la amistad perdura y la finalización de este trabajo también corresponde a un ciclo que inicié junto a ustedes hace algunos años.

A la profesora Claudia y a Elena, por la paciencia, apoyo y ayuda en el desarrollo de este trabajo.

Índice

Palabras iniciales	3
Introducción.....	5
Capítulo I: La mujer letrada en el panorama político y social chileno de la primera mitad del siglo XX.....	10
1.1. De privada a pública: la mujer en el proceso de modernidad	10
1.2. La educación como arma: el acceso de la mujer a la educación universitaria y la aparición de organizaciones femeninas (1870-1920)	13
1.3. Ilustradas y emancipadas: consolidación del sistema educacional y del movimiento de mujeres (1930-1950).....	16
Capítulo II: Los discursos educativos de Labarca, Salas y Poblete.....	23
2.1. Amanda Labarca: de imitar a ensayar la educación.....	23
2.2. Irma Salas: de la teoría a la práctica en educación	33
2.3. Olga Poblete: ejemplo de una práctica educativa	38
Capítulo III: Las experiencias educativas.....	40
3.1. Liceo Experimental “Manuel de Salas”	40
3.2. Extensión universitaria	41
3.3. Entre organizaciones feministas y femeninas	43
Reflexiones finales	46
Bibliografía.....	49

Palabras iniciales

Tened fe, y sed vosotras mismas.
Templad vuestro espíritu en la ciencia, en el arte y la filosofía,
para que sea consciente de vuestra fe en el triunfo del espíritu
sobre todas y toda la clase de fuerzas materiales.
En esa fe, uníos en grandes bandadas y,
batiendo las alas de vuestros ensueños mejores,
guiad este mundo por senderos más claros.
Y sed vosotras mismas.
No imitéis a nadie, y menos, al hombre.
No somos iguales: somos dos seres que se complementan;
dejadle a él su lote; descubrid vosotras el vuestro.
Amanda Labarca (1927)

Cuando Amanda Labarca pronunció estas palabras en su calidad de Presidenta del Consejo Nacional de Mujeres ante un grupo de estudiantes, nadie en ese momento podría haber dimensionado la importancia de esta profesora y de esas ideas en la historia y movimiento de mujeres. Algunos pasos se habían dado hacia la incorporación femenina en la sociedad chilena en las últimas cinco décadas, principalmente en el ámbito de la educación. Desde luego importantísimos logros, mas no suficientes.

Desde aquel entonces, noventa años han transcurrido. Años de lucha constante de las mujeres contra las diversas manifestaciones del sistema patriarcal, porque, pese a que muchas no nos demos cuenta, todas hemos tenido nuestro frente de batalla: ante la negación de poder tomar decisiones sobre nuestros cuerpos y nuestras vidas; ante las descalificaciones y humillaciones sólo por el hecho de ser mujer; ante la arbitraria valoración de nuestro trabajo; ante el abandono del marido o el padre, quien dícese el “proveedor” o el “protector”; ante la violencia del hombre acosador, abusador o golpeador; y así se podría seguir nombrando.

Sin embargo, en el último tiempo este problema ha sido profundizado, teorizado, discutido y relevado por distintos actores sociales y en diversos espacios con la importancia y urgencia que merece. Por tanto, hoy resulta difícil mantener una postura de indiferencia, sobre todo en el ámbito universitario desde donde se escribe este informe.

Este trabajo nace del ejercicio de pensarse y pensar la sociedad como mujer, estudiante, participante de un proyecto de educación en la actualidad y futura profesora.

Para ello, a mi parecer, no basta con la experiencia que entrega la propia historia, aunque en algunos casos este es un factor fundamental en nuestro modo de cuestionar y actuar, también es necesario recurrir a las propuestas, aprendizajes y derrotas que anteriormente vivieron otras personas u organizaciones al imaginar una sociedad distinta, más digna y justa.

Por esta razón, estudiar las ideas y acciones de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas no resulta antojadizo. Ejemplo de ello, la lucha contra las segregaciones y brechas de género en el ámbito educativo, fue preocupación de estas profesoras tiempo atrás y sigue siendo tema de discusión en materia de políticas públicas en el presente. De aquí nace el interés de estudiar a estas mujeres reconocidas a nivel general por sus contribuciones, pero ¿pensaban la educación de manera crítica, más aún como mujeres que habían tenido el privilegio de acceder a ésta? ¿qué hicieron por mejorar la educación? Fueron algunas de las preguntas que guiaron este trabajo en sus inicios.

Por ese camino transita este trabajo, esperando que con su análisis nos invite a revisar, repensar y reformular el estado actual de la educación.

Introducción

El presente trabajo se propone estudiar la producción discursiva que trata específicamente sobre temas de educación de tres mujeres chilenas entre las décadas de 1930 a 1950. Se pretende investigar de los discursos educativos de las autoras mencionadas cómo éstos responden al espacio social en el que se encontraban inmersas y cuáles fueron las acciones concretas en las que se tradujeron dichos discursos.

Este estudio comprende parte del periodo denominado por Grínor Rojo como la “segunda modernidad latinoamericana”¹. Tras la crisis del liberalismo, aceptada fue la propuesta para alcanzar el desarrollo económico por medio de la industrialización y la educación. Factores que posibilitaron la inserción y cierto grado de reconocimiento a sujetos históricamente marginados en la construcción de la nación moderna, aunque sus trayectorias discursivas y ciertas experiencias organizativas habían empezado desde antes, como fue el caso de las mujeres². De este modo, durante este periodo las mujeres irrumpen en el terreno intelectual hasta entonces monopolizado por la voz masculina, configurando una postura femenina sobre su situación de exclusión y levantando demandas y luchas desde diversas disciplinas o ámbitos del quehacer profesional y cultural³.

Para efectos de esta investigación, se delimita como sujeto de estudio a mujeres educadoras, quienes serán entendidas como sujetas que asumen la tarea de masificar y mejorar la calidad de la educación de niños, jóvenes y adultos, pues, trabajaron tanto por quienes se le había negado esa posibilidad como por quienes pudieron acceder. A su vez, van a repensar y producir conocimiento en base a ello desde organizaciones, instituciones y movimientos de las cuales son partícipes, pero teniendo presente su propia exclusión histórica, social, política y económica por ser mujer en Chile. Si bien existen trabajos que

¹ Rojo, Grínor. “Gabriela Mistral en la historia de la mujer latinoamericana”. En Lillo, Gastón y Renart, Guillermo, (Comp), *Re-leer hoy a Gabriela Mistral. Mujer, historia y sociedad en América Latina*, Ottawa, Universidad de Ottawa-Universidad de Santiago de Chile, 1997. pp. 53-82.

² Lavrín, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay. 1890-1940*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2005.

³ Ídem; y Pizarro, Ana. “El ‘invisible collage’. Mujeres escritoras en la primera mitad del siglo XX”. En Pizarro, Ana, (Comp), *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*, Murcia, Universidad de Alicante, 2004. pp. 163-176.

examinan los discursos de mujeres en la primera mitad del siglo XX⁴ o discursos educativos propiamente tales⁵, no se profundiza en las obras de ciertas autoras. Tampoco se aborda desde una perspectiva comparada, en cuanto a su rol en una misma disciplina, esa dimensión igualmente política vinculada a la educación y participación en organizaciones de mujeres, donde esta investigación pretende ser un aporte.

El corpus está compuesto principalmente por obras escritas de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas, las cuales analizaremos considerando una perspectiva de género, aplicado a sus ensayos, artículos de revistas, entrevistas y documentos oficiales. El criterio de selección se debe a que comparten una misma identidad de género, profesión, identificación con un territorio específico y trabajo organizativo dentro de un mismo marco temporal.

El principal objetivo que nos proponemos es analizar los discursos educativos, teniendo en cuenta el panorama político y social chileno en el que se sitúan las autoras y al cual ellas interpelan como mujeres y educadoras tanto en lo teórico como en lo práctico. Mediante este trabajo se sostiene que Labarca, Poblete y Salas elaboraron por medio de discursos escritos diagnósticos y reflexiones sobre el estado de la educación en Chile, atendiendo a la condición de marginación total o parcial de las mujeres en ese ámbito. Es decir, las autoras desde su formación en y su inserción dentro del campo intelectual, realizaron lecturas y planteamientos críticos sobre la educación, los cuales no fueron ajenos al desarrollo y consolidación del movimiento de mujeres de la época del cual participaron. Asimismo, aprovecharon los espacios que ocupaban para levantar instancias de educación hacia diversos actores sociales, fundamentalmente mujeres, para poder instalar sus demandas desde la esfera pública.

Respecto al marco teórico, como señalábamos anteriormente, la producción discursiva realizada por mujeres la reconocemos en el desarrollo de la modernidad en América Latina. Uno de los principales autores latinoamericanos en teorizar este concepto

⁴ Trabajos como Romero, Laura. “Discursos críticos de mujeres intelectuales chilenas y costarricenses, 1920-1950”. Tesis Universidad de Chile, 2014; y Salomone, Alicia, Gilda Luongo, Natalia Cisterna, Darcie Doll y Graciela Queirolo. *Modernidad en otro tono: escrituras de mujeres latinoamericanas. 1920-1950*, Santiago, Editorial Cuarto Propio, 2004.

⁵ Núñez, Iván. *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*, Santiago, CPEIP, 2002.

es Ángel Rama, quien señala que en esta “ciudad modernizada” la letra aparece como sinónimo de ascenso y prestigio social e incorporación al poder central, y, a su vez, como un campo en cierto grado autónomo respecto a éste, permitiéndole acercarse y solidarizar con las demandas de sectores populares⁶. Pese a esto último, la escritura tiende a construir una identidad nacional que enmarca a la sociedad en un proyecto común⁷.

La segunda fase de la modernidad, parte del periodo que nos interesa estudiar, se caracterizó por transformaciones políticas, económicas y sociales debido a la crisis económica en la década de 1930, las cuales dieron paso de economías exportadoras a desarrollistas y nacionales bajo la dirección de los Estados. Estas transformaciones, produjeron a su vez cambios en las interpretaciones ideológicas hacia la economía y la sociedad: las soluciones por parte de intelectuales liberales ante la miseria fueron la educación pública centralizada por el Estado y ayudar en la redacción de reformas políticas⁸. Asimismo, la ciudad se constituye como el principal núcleo de dichas transformaciones tras la crisis: creció la oferta de trabajo en el sector industrial y servicios que se ofrecía en las ciudades, razón por la que también aumentó la población que se instalaba en el espacio urbano, lo que significó la aparición en el escenario político de sujetos históricamente excluidos de la modernidad⁹. Este punto nos importa, pues, dichos sujetos comienzan a tomar posturas frente a su condición, levantando demandas y disputando espacios.

De este modo, los trabajos de Asunción Lavrín y Alicia Salomone dan a conocer los discursos y las acciones de mujeres letradas durante ese periodo. Se afirma que el acceso de las mujeres al espacio público se produjo por la incorporación al trabajo industrial y el acceso, lo que terminó por sacarlas de la órbita privada ya constituida por el hogar, lo que generó las condiciones para su instalación en la esfera pública¹⁰. A raíz de los cuestionamientos sobre su condición dentro de la nación, las mujeres letradas fueron construyendo (a través de la escritura) una identificación femenina. Las autoras, mediante

⁶ Rama, Ángel. *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del norte, 1984. p. 74.

⁷ *Ibid.*, p. 97.

⁸ Illanes, María Angélica. *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para los pobres y el auxilio. 1890-1990*, Santiago, Junaeb, 1991.

⁹ Romero, José Luis. *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

¹⁰ Lavrín, Asunción, 2005, *Op. Cit.*, p. 15.

distintas estrategias discursivas, fueron configurando “un sujeto femenino que afirma subjetividades alternativas dentro de un contexto que impone una diferencia sexual jerárquica”¹¹. Además, como objeto y partícipe de políticas públicas también fueron creando una conciencia femenina propia, la cual tomó forma mediante el uso de las ideas del feminismo de la época¹².

Este estudio se sustenta en contribuciones teóricas provenientes del análisis de discurso y la teoría crítica de género. Para el primer caso, Michael Foucault¹³ permitirá entender el discurso de las autoras como enunciados concretos dentro de un contexto histórico determinado, regulado por una serie de procedimientos (de exclusión, internos y de enrarecimiento) en los que actúan relaciones de poder en la producción de las formaciones discursivas. Como nuestro interés reside en la relación de los discursos y el contexto de producción, tomaremos el concepto de *campo intelectual* que Pierre Bourdieu¹⁴ utiliza para dar cuenta de la toma de posición de las autoras y sus obras dentro de un espacio social específico en pos de obtener reconocimiento y legitimidad.

Por otra parte, Nancy Fraser¹⁵ aporta una dimensión específica para entender la teoría crítica como un proceso individual y colectivo donde se van aclarando ideas, experiencias, demandas, prácticas y propuestas desde el género y vinculado a la dinámica del sistema capitalista. Su artículo “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica?” nos enfrenta a la diferenciación sexo-genérica que se produce en el marco de este sistema en cuestiones como la división de las esferas pública y privada y del trabajo con un claro sesgo ideológico y androcéntrico en la determinación de los roles. En esta misma línea, Elaine Showalter¹⁶ contribuye a la teoría crítica desde una perspectiva feminista, proponiendo el estudio de la escritura femenina o *ginocrítica*, es decir, el análisis de todo lo que ese proceso y el resultado mismo conlleva, teniendo en cuenta la diferencia. Es decir, sostiene una teoría de

¹¹ Salomone, Alicia et al., 2004, Op. Cit., p. 13.

¹² Lavrín, Asunción, 2005, Op. Cit., p. 28.

¹³ Foucault, Michel. *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1992.

¹⁴ Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2007.

¹⁵ Fraser, Nancy. “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género”. En Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla, (Comp), *Teoría feminista y teoría crítica: ensayo sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnánim, 1990. pp. 49-88.

¹⁶ Showalter, Elaine. “La crítica feminista en el desierto”. En Fe, Marina, (Comp), *Otramente: Lectura y escritura feminista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001. pp. 75-111.

la cultura donde la escritura femenina está atravesada por relaciones de poder entre hombres y mujeres y las relaciones jerárquicas sociales, raciales, nacionales e históricas entre las mismas mujeres.

El trabajo comprende tres capítulos. El primero, titulado “La mujer letrada en el panorama político y social chileno de la primera mitad del siglo XX”, tiene como finalidad identificar a Amanda Labarca, Irma Salas y Olga Poblete dentro del contexto político y social chileno considerando dos ejes: el educacional y el movimiento de mujeres. Para ello, haremos un breve repaso por la situación de la mujer letrada a partir de los procesos de modernización latinoamericana, y particularmente chileno. Luego, nos remitiremos a la trayectoria profesional e intelectual de las autoras desde la inserción en la educación universitaria de las primeras mujeres y la creación de las primeras organizaciones femeninas hasta su consolidación en la sociedad chilena. En el segundo capítulo, “Los discursos educativos”, nuestro propósito es conocer y examinar las principales propuestas educativas de cada una de las autoras. Por último, el tercer capítulo, “Las experiencias educativas”, pretende identificar y examinar las principales iniciativas de trabajo y organización de Labarca, Poblete y Salas, entendidas como formas de materialización de esos discursos.

Capítulo I:

La mujer letrada en el panorama político y social chileno de la primera mitad del siglo XX

1.1. De privada a pública: la mujer en el proceso de modernidad

La modernidad latinoamericana que se consolida a fines del siglo XIX, fue un proceso que conllevó, según el historiador José Luis Romero, el crecimiento y diversificación de la población, multiplicación de la actividad económica, modificación del paisaje urbano y la alteración de costumbres y mentalidades de distintos grupos de las sociedades urbanas¹⁷. En este sentido, la modernidad se vincula con la expansión económica que países como Chile comienzan a experimentar durante ese periodo a causa del aumento de las exportaciones de materias primas con economías industrializadas, pero también de la circulación de personas e ideas. Al respecto, las ciudades que se unieron a este circuito de la economía capitalista (como Santiago, Valparaíso, Iquique, Antofagasta) tuvieron un sostenido crecimiento demográfico como consecuencia de una migración tanto interna como externa, de modo que comenzó a agrupar un conglomerado de personas cada vez más heterogéneo con ideas, experiencias e intereses distintos.

Como consecuencia de lo anterior, se modificó la separación entre la esfera pública y privada, estudiada con mayor profundidad por Natalia Cisterna, posibilitada por esta diversidad de individuos. A partir de ello, la autora sostiene que la sociedad moderna se construye en base a dos premisas: la autonomía crítica y la noción de igualdad de todos los individuos. Es decir, “una esfera colectiva integrada por diversos discursos e identidades constantemente fluyendo”, pero “para que cada discurso e individuo tenga espacio dentro de la opinión pública necesariamente deben existir las garantías para que las diferencias coexistan en un marco de igualdad”¹⁸.

¹⁷ Romero, José Luis, 2001, Op. Cit., p. 247.

¹⁸ Cisterna, Natalia. “Entre la casa y la ciudad: la representación de la experiencia del sujeto femenino en los espacios público y privado en las novelas de mujeres latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX”. Tesis Universidad de Chile, 2009, p. 64.

De este modo, sectores históricamente excluidos de la sociedad empiezan a incorporarse bajo esta lógica. No obstante, existen fuertes contradicciones en este escenario donde se encuentra la idea de igualdad, las que son expuestas por Mary Louise Pratt: en primer lugar, surge la necesidad de situarse respecto a un *otro* para definirse a sí mismos; segundo, pretenden modernizar a esos *otros* mediante la asimilación; y, por último, su concepción de libertad depende de la subordinación o auto-subordinación de los *otros*¹⁹. Este es el caso de la naciente burguesía -portadora del poder político y económico- en relación a las clases medias y populares en América Latina, lo que, a su vez, es el reflejo del caso específico de las mujeres respecto a la hegemonía masculina.

Si bien algunas mujeres paulatinamente lograron ingresar al sistema educativo y al mercado laboral, todas carecían de voz y voto en el plano político al negarles su plena ciudadanía. Lo mismo ocurre en el campo intelectual, del que estaban excluidas parcialmente. Tanto Cisterna como Pratt dan cuenta de este limitado papel, restringido a la reproducción social, la maternidad y la división del trabajo en el sistema capitalista marcado por el género, institucionalizado por medio de la educación, ya que “los currículums de las escuelas femeninas se basaban en las artes domésticas”²⁰.

Ante este panorama, la historiadora Asunción Lavrín, desde el concepto de cambio social, se refiere al proceso de transformación de las mentalidades experimentado en esta época por quienes han sido formadas desde la tradición²¹, promoviendo dicho cambio utilizando las ideas del feminismo. La autora identifica dos corrientes: el feminismo liberal burgués proveniente de Europa de mitad del siglo XIX, y el socialista, también europeo, desde el proletariado femenino urbano²²; señalando que esta última ideología fue propuesta por intelectuales de clase media y clase trabajadora organizada. La socióloga feminista Julieta Kirkwood en su definición sobre feminismo, señalaba su carácter revolucionario en

¹⁹ Pratt, Mary Louise. “Repensar la modernidad”. *Espiral* 15 (1999). p. 55.

²⁰ *Ibid.*, p. 48; también véase a Cisterna, Natalia, 2009, *Op. Cit.*, pp. 68-72.

²¹ La tradición entendida como oposición a la emancipación de las mujeres, es decir, continuar repitiendo patrones de conducta machista, normalizados por la sociedad, que mantienen a la mujer en una situación de subordinación o inferioridad como la dependencia económica o los bajos salarios respecto al hombre. La emancipación de las mujeres buscaba solucionar problemas que limitaban a la mujer en su actuar o poder de decisión principalmente en los ámbitos económicos y políticos, pues veremos que se mantienen (o refuerzan) algunos valores tradicionales como la relación mujer-hogar y mujer-madre.

²² Lavrín, Asunción. “Cambiano actitudes sobre el rol de la mujer: experiencia de los países del cono sur a principios de siglo”. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 62 (1997). p. 71.

un doble sentido. En primer lugar, la elaboración del concepto *patriarcado* da cuenta de otra forma de opresión entre humanos que es la opresión sexual, por ende, las mujeres como grupo específico de opresión deben luchar por la liberación social y política. En segundo lugar, considera a la mujer como “unidad, producto de innumerables estructuras productivas, reproductivas y políticas”²³, por tanto, se extiende este problema a una totalidad social, pues, no atañe exclusivamente a las mujeres al ser una categoría construida política y culturalmente.

Finalmente, el cambio de mentalidad otorga gran importancia, según Lavrín, a la educación individual y colectiva de la mujer, tanto para tomar conciencia de las limitaciones políticas, económicas y sociales impuestas como para superar esas barreras y propiciar transformaciones en dichos ámbitos, y se sustenta en base a dos hechos que personalmente compartimos. El primero tiene relación con la asociación y formación de organizaciones femeninas y el segundo con la propaganda mediante los medios masivos de comunicación, principalmente la prensa y la radio. Esto, debido a que “desde esas asociaciones se elabora la teoría de la participación de la mujer en la vida de la comunidad que queda enraizada a través de los debates sobre el sufragio, la participación en proyectos de salud pública, y la responsabilidad moral de los sexos”²⁴, es decir, redefiniendo su papel en la sociedad como modo de actuar políticamente.

Sin embargo, las mujeres referidas por las autoras mencionadas pertenecen especialmente a los sectores medios, por lo que este proceso de modernidad que describimos continuó manteniendo en sus márgenes a sujetas como las mujeres indígenas y afrodescendientes. La lectura de la feminista Angela Davis²⁵ sobre la incorporación de las mujeres en la esfera pública nos permite comprender que este proceso no se dio de la misma manera en todos los sectores sociales. En el caso de las mujeres mapuche que migraron a la ciudad para trabajar, especialmente en el empleo doméstico, si bien implicó una “experiencia de modernidad”, fue en condición de subordinación y materialmente desventajosas en relación a los sectores medios emergentes. Lo que deja ver la complejidad de la separación público/privado para ellas, pues, si bien tuvieron que dejar su hogar

²³ Kirkwood, Julieta. *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*, Santiago, LOM, 2010. p. 55.

²⁴ Lavrín, Asunción, 1997, Op. Cit., p. 81.

²⁵ Davis, Angela. *Mujeres, raza y clase*, Madrid, Ediciones Alcal, 2004. pp. 93-104.

tempranamente, generalmente desesperadas por la situación económica, eran arrastradas a otro en calidad empleadas domésticas, haciendo el mismo trabajo que podrían para sí y soportando la misma violencia por parte de los hombres. Por su parte, las mujeres y feministas de clase media, organizadas en agrupaciones sociales y políticas, hicieron suyas las demandas por mejores condiciones laborales de otros sectores sociales (como obreras y empleadas domésticas) y ayudaron en la educación de la mujer como base para su emancipación. No obstante, su principal propósito fue la obtención del sufragio femenino, derecho que las beneficiaba en mayor medida a ellas.

1.2. La educación como arma: el acceso de la mujer a la educación universitaria y la aparición de organizaciones femeninas (1870-1920)

El 6 de febrero de 1877 se decretó el ingreso de la mujer a la universidad por medio de las siguientes líneas escritas: “Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello, a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres”²⁶. Años más tarde, Emma Salas recuerda que el conocido Decreto Amunátegui (cuyo nombre corresponde al ministro de Culto e Instrucción Pública de la época, Miguel Luis Amunátegui) inició un nuevo periodo caracterizado por el aumento de establecimientos de educación primaria y secundaria dirigido a las mujeres, aunque éstos tardaron un tiempo en hacerse realidad. De este modo, compartimos y afirmamos que “la primera experiencia política real de ellas la constituye la educación, en tanto salida del enclaustramiento y enfrentamiento a sus opositores: es la primera puerta derribada por las mujeres en tanto género”²⁷.

La misma autora de la cita, Julieta Kirkwood, relata que fue difícil la aceptación social de la obtención del título profesional para la mujer, pues, persistían los obstáculos, y quienes asistieron a la universidad tuvieron que lidiar con miradas y comentarios despreciativos. Insultos y humillaciones que se expresaron desde ese “anecdótico” biombo

²⁶ Salas, Emma. *Memorias del escritorio segundo*, Santiago, [s.n.], 2010. p. 118.

²⁷ Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., p. 73.

que separaba a hombres y mujeres en la sala de clases hasta el extremo de apedrear a la única estudiante mujer sólo por el hecho de estudiar.

Por su parte, Felicitas Klimpel, a partir de un análisis cuantitativo de datos, también da cuenta de dificultades en el ingreso de las mujeres a los liceos y la rendición de exámenes para acceder a la educación superior, no obstante, estos problemas se fueron solucionando a fines de la década de 1920. Pese a todo, las mujeres universitarias aumentaron de “sólo 3 abogados, 7 médicos, 10 dentistas y 10 farmacéuticas”²⁸, además de 3.980 mujeres dedicadas a la enseñanza y 1.070 matronas, en 1907 a 150.154 mujeres estudiando en 1920 de una población femenina que pasó de 1.625.058 a 1.887.972 en esos años. Es decir, podemos observar que del universo total de mujeres durante ese periodo, su participación en el ámbito educativo fue bastante limitada.

En el contexto educacional chileno, si bien las escuelas primarias cada vez eran más numerosas, tuvieron que enfrentar una serie de problemas tales como la alta deserción escolar debido al hambre y la miseria en la cual vivían muchos niños con sus familias y la falta de cobertura escolar por parte del Estado. Asimismo, la educación secundaria continuaba siendo el lugar hegemonizado de la clase media y alta. Debido a la difícil situación social, la historiadora María Angélica Illanes²⁹ señala que surge la necesidad desde algunos profesionales de salud, políticos y profesores más progresistas de crear un sistema de protección estatal. De modo que aspectos tales como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, el proporcionar desayuno y almuerzo escolar y la vestimenta fueron algunas de las peleas que se dieron en pos de una mayor democratización de la educación.

A nivel general se produjeron movilizaciones y huelgas de trabajadores que hicieron sentir la diferenciación y lucha de clases que precisamente se quería evitar a través de la educación. Ejemplo de esto fue el discurso de la primera organización ampliada del profesorado, la Asociación de Educación Nacional, donde participó Amanda Labarca.

²⁸ Klimpel, Felicitas. *La mujer chilena (el aporte femenino al progreso de Chile) 1910-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1962. p. 150.

²⁹ Illanes, María Angélica, 1991, Op. Cit., pp. 24-37.

En suma, podemos apreciar algunos avances educativos que por pequeños que puedan parecernos fueron muy significativos para la época. Esto permitió que destacadas mujeres educadoras, investigadoras y activistas como Labarca, a principios de siglo, Irma Salas y Olga Poblete, casi dos décadas después, pudiesen estudiar en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Sin embargo, el acceso a la educación no aseguró la participación y la incidencia femenina en otros espacios de la sociedad, como el terreno político, por tanto, se mantenía la condición de exclusión sobre las mujeres.

Los derechos políticos comienzan a plantearse recién en la primera década del siglo XX y la obtención del sufragio fue uno de los principales objetivos del movimiento de mujeres. Algunos de los factores que inciden en la conciencia y organización femenina, según Edda Gaviola, Ximena Jiles, Lorella Lopresti y Claudia Rojas³⁰, son la emergencia y el reclamo de nuevos actores sociales por su papel al interior de la nación -principalmente la clase media-, el impacto de la primera guerra mundial en el mercado laboral y el otorgamiento de derechos civiles y políticos. Ya que muchas mujeres de los países en conflicto se incorporaron al trabajo productivo (mientras en Chile se presentaba una disminución del trabajo femenino hacia 1920³¹), y, finalmente, las visitas internacionales como la anarquista y feminista Belén de Sárraga en Iquique. Respeto a esto último, Kirkwood indica que el panorama económico de ese entonces era de crisis debido a la caída de la demanda internacional del salitre, lo cual produjo que las concentraciones de mano de obra en torno a la extracción del mineral resultaran en masas urbanas marginales y cesantes, susceptibles a las ideas emancipadoras de la clase trabajadora y las mujeres tanto de Sárraga como de Emilio Recabarren, uno de los máximos dirigentes obreros³².

En este sentido, y considerando lo anterior, compartimos con Paz Covarrubias³³ que el movimiento femenino durante la primera década de dicho siglo se encuentra en etapa de formación, periodo en el cual nacen los Centros Belén de Sárraga en la zona norte. Asimismo, se conforma el Círculo de Lectura en 1915 por Amanda Labarca y el Club de

³⁰ Gaviola, Edda, Ximena Jiles, Lorella Lopresti y Claudia Rojas, (Eds), *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*, Santiago, [s. n.], 1986.

³¹ Klimpel, Felicitas, 1962, Op. Cit., p. 150.

³² Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., pp. 82-89.

³³ Covarrubias, Paz. "El movimiento feminista chileno". En Covarrubias, Paz y Franco, Rolando, (Comp), *Chile: mujer y sociedad*. Santiago, UNICEF, 1978. pp. 615-648.

Señoras de mujeres de la clase alta, ambas instancias apostando por temáticas de mujeres. En 1917, el Club influye en la fracción joven del Partido Conservador para presentar un proyecto de ley sobre el derecho de ciudadanía activa de la mujer. Años más tarde, Labarca preside el Consejo Nacional de Mujeres en 1919, desde donde se ingresa un proyecto sobre el derecho de las mujeres al congreso en 1922. Ese último año, nació el Partido Cívico Femenino (PCF) y dos años después el Partido Demócrata Femenino, los cuales vuelven a presentar proyectos de ley en busca de modificaciones en la reglamentación sobre el voto. Por último, en la Quinta Conferencia Panamericana de 1924 se hace la primera recomendación a Chile para otorgar derechos políticos y civiles a las mujeres.

A pesar de todos los obstáculos para que las mujeres se eduquen, fueron cada vez más las que ingresaron a las distintas etapas de la educación y, desde esa tribuna, quienes observaban en ella una herramienta para asegurar cierto grado de bienestar emocional y material, y de emancipación. La bandera de esta lucha la alzaron principalmente personas con ideas progresistas; Illanes identifica, a principios de siglo, al Partido Radical desde el parlamento presentando proyectos de ley que buscaban una educación laica, gratuita y obligatoria³⁴, a lo largo de este trabajo se nos aparece a través de la figura de Amanda Labarca. Por tanto, si bien las mujeres de clase media lideraban estas luchas desde organizaciones o los mismos partidos políticos, no quedaban fuera iniciativas de otras clases sociales, como los Centros Belén de Sárraga de mujeres de clases populares o el Club de Señoras desde las clases más altas. Todas ellas comenzaron a replantearse su situación dentro de la sociedad y la intromisión y negación de algunos sectores sobre sus derechos.

1.3. Ilustradas y emancipadas: consolidación del sistema educacional y del movimiento de mujeres (1930-1950)

El periodo de la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, pese a su carácter represivo, posibilitó el punto de partida de algunos temas en los cuales nos interesa profundizar. Por una parte, se caracterizó por la modernización de la institucionalidad pública responsable

³⁴ Illanes, María Angélica, 1991, Op. Cit., pp. 43-44.

de la educación, reflejado en la Reforma Educacional de 1928, lo que estimuló la investigación científica en esta área. Si bien no se asignaron mayores recursos, puesto que no prosperó en su totalidad debido a que “el gobierno ‘de orden’ entró en temor de la iniciativa democratizadora, de autogestión y creación curricular que se desarrolló a nivel base entre el profesorado de las escuelas”³⁵, no sorprende que en esta misma época Irma Salas se convirtiera en la primera Doctora en Educación con su tesis *La composición socio-económica de la población escolar secundaria en Chile*.

Uno de los pocos éxitos de este proceso reformista fue que “sustrajo la educación secundaria del control de la Universidad de Chile y la enseñanza profesional de otras agencias de gobierno, y creó las condiciones para que a fines de 1927 se fundara el Ministerio de Educación Pública, que puso bajo una misma responsabilidad todas las instituciones estatales que proveían educación formal”³⁶, lo que permitió un proceso menos arbitrario a la hora de acceder a la universidad.

Por otra parte, este proceso cimentó el camino hacia la pedagogía experimental como forma de ensayar nuevos métodos de enseñanza y programas de estudio. Proyecto que ya se había puesto en marcha en países europeos y norteamericanos donde algunos profesores iban a especializarse, y que, de hecho, para el profesor Iván Núñez, fue desde donde provino el carácter científico que adquiere el pensamiento pedagógico. En Chile, esto se concretó en 1932 con la creación del Liceo Experimental “Manuel de Salas” a cargo de la Universidad de Chile, impulsado por Irma Salas y Amanda Labarca y que sirvió como taller de nuevos programas de estudio en Historia para la educadora Olga Poblete.

La crisis económica de esos años empeoró a causa de la Gran Depresión de 1929, la que se transformó en una recesión mundial, de la cual Chile fue uno de los países más perjudicados, advirtiendo la gran dependencia del país en esta materia. Fue en este contexto de carestía de la vida y aumento del desempleo que cae la dictadura de Ibáñez. Lo que siguió a ello fue una inestabilidad política que favoreció la presencia de nuevos actores sociales, entre ellos, la opinión pública de clase media.

³⁵ Ibid., p. 127.

³⁶ Núñez, Iván, 2002, Op. Cit., p. 29.

En este contexto, según Kirkwood “la calle se inaugura como acción política recurrente” generando “una especie de pacto de acción común entre estudiantes, profesionales y masas (pueblo) urbanas”³⁷. Coincidiendo con esto, Gaviola y sus compañeras afirman que “se gestaron los primeros brotes efectivos de participación política pues, como lo muestra la historia, son aquellas coyunturas de crisis los que propiciaron la incorporación activa de la mujer en todas las áreas del quehacer social”³⁸.

Retomando el plano educacional, también la miseria volvía a manifestarse en las calles: aumentaba la mortalidad, el abandono y criminalidad infantil, el hambre y la inasistencia escolar debido al trabajo desde muy temprana edad. Para Illanes, durante el periodo de Ibáñez, el Estado había comenzado a tomar ciertas responsabilidades con los estudiantes más pobres, por lo que los años que siguen se afianza la noción de asistencia social por parte de éste³⁹.

La creación y llegada al poder del Frente Popular reforzó esta política educativa y la hizo extensiva a todo el pueblo, aunque por un corto periodo de tiempo. Esto también demuestra de qué manera se va articulando la idea de educación como motor de desarrollo, fuertemente arraigada en esta época, y cómo a través de un relato histórico del panorama educacional se puede ir dando cuenta de sus fortalezas y falencias. De acuerdo con lo expresado, en este marco se encuentra la obra *Historia de la enseñanza en Chile* de Amanda Labarca de 1939, obra que a juicio del profesor e historiador de la educación Iván Núñez, fue la más completa historia de la educación hasta ese momento, la cual en 1953 fue ampliada con *Realidades y problemas en nuestra enseñanza*.

Asimismo, el Frente Popular abrió la participación política de la clase obrera en alianza con los sectores medios, aunque el predominio de clase lo tuvo en este último grupo. Ante la crisis económica, se propone como solución un vuelco hacia una economía desarrollista y nacional con el propósito de fortalecer el proceso de industrialización por parte del Estado, con lo cual se logra una breve recuperación durante la década de 1940.

³⁷ Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., p. 103.

³⁸ Gaviola, Edda et al., 1986, Op. Cit., p. 39.

³⁹ Illanes, María Angélica, 1991, Op. Cit., pp. 110-115.

Como se había señalado con anterioridad, la emergencia y participación de nuevos actores, entre ellos, las mujeres, produjo la conformación de nuevos discursos. Durante la década de la crisis y con el Frente Popular en el poder, el discurso de mujeres se hizo visible por la creciente participación política de éstas en el espacio público. En este sentido, Kirwood identifica este periodo entre 1931 y 1949 como una etapa de ascenso del movimiento de mujeres, debido al auge democrático, la lucha contestataria y logro del voto político⁴⁰.

Desde esta coyuntura, nace la Unión Femenina de Chile en 1928 con motivo del aniversario del Decreto Amunátegui y el propósito de “elevar el nivel cultural de la mujer y reivindicar sus derechos”⁴¹. Además, se le atribuye el inicio y organización del movimiento que obtuvo el voto municipal en 1934. En 1931 se crea la Asociación de Mujeres Universitarias por Ernestina Pérez, Amanda Labarca, Elena Caffarena, Irma Salas y Elena Hott, con un objetivo muy similar a la anterior agrupación: “Extender y mejorar las oportunidades culturales, económicas, cívicas y sociales de la mujer profesional y elevar la condición de la mujer en general”⁴². En 1933 se conforma el primer Comité Pro Derechos de la Mujer con Felisa Vergara, Amanda Labarca y Elena Doll, quienes también dieron una lucha decidida para lograr el voto municipal. En 1935 se crea el Comité Pro Derechos Civiles de la Mujer y el 1941 el segundo Comité Pro Derechos de la Mujer, que será posteriormente Acción Cívica Femenina de tendencia radical.

Pero, sin lugar a dudas, las organizaciones más importantes son el Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres (MEMCH) y la Federación de Instituciones Femeninas de Chile (FECHIF) por su carácter multi-clasista (aunque igualmente fueron predominantes los sectores medios), masivo y nacional, en el caso del MEMCH, y articulador, por el lado de la FECHIF.

En relación a la primera, sus dirigentas más destacadas fueron Elena Cafferena, Marta Vergara y Olga Poblete, quienes representaban a mujeres con inclinaciones políticas hacia la izquierda, aunque entre sus objetivos destacaban el “construir una amplia

⁴⁰ Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., p. 101.

⁴¹ Gaviola, Edda et al., 1986, Op. Cit., p. 40.

⁴² Ibid., p. 42.

organización con carácter nacional agrupando a todas las mujeres de tendencias ideológicas que luchan por la liberación social, económica y jurídica de la mujer”⁴³. Dentro de su programa contemplaban la igualdad salarial entre hombres y mujeres, el combate a la prostitución, la legalización del aborto, la protección de los niños y el otorgamiento de derechos civiles y políticos. En la práctica, llevaron a cabo escuelas obreras, capacitación laboral e instalación de policlínicos y consultorios jurídicos, que respondían a las necesidades de ese periodo, y, además, establecieron relaciones a nivel internacional con otras organizaciones similares.

Respecto a la FECHIF, esta institución nació del Primer Congreso Nacional de Mujeres realizado en la Universidad de Chile en año 1944, donde se unieron organizaciones como el MEMCH, la Asociación de Mujeres Universitarias, la Acción Cívica Femenina, entre otras. Fue presidida por Amanda Labarca, quien representaba la decidida campaña por los derechos políticos de la mujer a través de la presentación de una ley sobre el voto femenino al Senado.

La historiadora Claudia Montero⁴⁴, a partir de las publicaciones periódicas del MEMCH y el PCF (*La mujer nueva* y *Acción Femenina*, respectivamente) estudia el discurso feminista en diálogo con otros discursos de la sociedad chilena durante la década de 1930. En este trabajo, se expone que el discurso feminista utilizaba para legitimar su postura argumentos propuestos en discursos con los cuales tenían diferencias, es decir, con los mismos criterios raciales y de género. Ejemplo de ello, era la exigencia de protección de las mujeres embarazadas en base al discurso de eugenesia del Estado y de los niños pobres pero replicando la imagen de la mujer-madre, ambas con el propósito de velar por el desarrollo económico del país.

Dichos argumentos responden a la crisis política y económica que se había desarrollado, y que vuelve a generarse con la división y fin del Frente Popular debido a la fuerte represión popular y la promulgación de la Ley de Defensa de la Democracia en 1948,

⁴³ Ibid., p. 43.

⁴⁴ Montero, Claudia. “La conformación de discurso feminista en diálogo con los discursos sociales: las mujeres frente a los problemas sociales del 30”. *Universum* 1 vol. 30 (2015), pp.153-171.

donde los conceptos de patria, raza y nación van a empapar los discursos y los espacios como las escuelas⁴⁵.

Las mujeres logran la obtención del voto femenino en 1949, tras muchas resistencias de parte de los partidos políticos. Después de este periodo, el movimiento concluye. Se desconocen las razones exactas pero se puede deducir que el debilitamiento fue producto de la migración de mujeres desde las organizaciones femeninas hacia los partidos políticos⁴⁶ y la actuación política del Partido Femenino Chileno (creado en 1946) a principios de la década de 1950, desde donde María de la Cruz recibe gran apoyo por parte de las mujeres, llegando al Senado. No obstante, su polémica salida del cargo:

significó la deserción de la gran mayoría de las mujeres, tanto integrantes del partido como independientes, quienes sin comprender ni asumir que éstas eran contingencias propias de toda organización política, llegaron a aceptar que ‘no estaban preparadas’ para la política. Aceptaron y reconocieron una ‘inmadurez’ que la llevó de vuelta a casa⁴⁷.

Finalmente, resulta necesaria la lectura realizada por la investigadora Maya-Kaqchikel Aura Cumes, porque crítica a los sujetos productores de conocimiento político y académico en América Latina de limitarse a una lucha específica, ya sea de sexo/género, raza/etnicidad o clase social, en vez de entenderlas como formas de dominación interconectadas. Así, observamos en este capítulo que la principal preocupación de las mujeres era principalmente equipararse en derechos respecto a los hombres utilizando el feminismo, no obstante, este feminismo de la igualdad que se instaló como discurso hegemónico “se normaliza como un proyecto civilizatorio para las mujeres sin cuestionar mucho su paradigma moderno de pretensión universalista, en cuyas entrañas se gestan los procesos de colonización y se legitima el racismo”⁴⁸. Davis también reparó en esto, permitiéndonos ver no sólo discursos y prácticas permeadas por el racismo y etnocentrismo de las mujeres y feministas blancas en su lucha por la obtención del sufragio femenino

⁴⁵ Illanes, María Angélica, 1991, Op. Cit., p. 176.

⁴⁶ Gaviola, Edda et al., 1986, Op. Cit., p. 47.

⁴⁷ Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., p. 133.

⁴⁸ Cumes, Aura. “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio”. *Anuario Hojas de Warmi* 17 (2012), p. 7.

hacia las mujeres afrodescendientes e indígenas⁴⁹, sino que cómo operan relaciones de poder (raza/clase) entre unas y otras que las distancian en la lucha y algunas demandas.

Para concluir este breve recorrido, tres nombres destacaron por su trabajo en la educación y la organización de mujeres en Chile durante la primera mitad del siglo XX: Amanda Labarca, Irma Salas y Olga Poblete. Pues, a través de un trabajo de largo aliento, dieron un primer paso en generar condiciones de ampliación del acceso para lograr una sociedad más justa en tanto la participación efectiva de las mujeres, ayudando a desarrollar esta lucha que va desde *la mujer ilustrada* hacia *la mujer emancipada*.

⁴⁹ En el caso de la autora, mujeres afrodescendientes. Davis, Angela, 2004, Op. Cit., pp. 115-129.

Capítulo II:

Los discursos educativos de Labarca, Salas y Poblete

2.1. Amanda Labarca: de imitar a ensayar la educación

A casi treinta años de promulgado el Decreto Amunátegui, ingresó al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile la joven Amanda Pinto Sepúlveda. Dos años más tarde, en 1905, fue una de las tres mujeres que obtuvo el título de Profesora de Estado en Castellano de un total de trece personas⁵⁰. Asimismo, en dicha casa de estudios, conoció a su marido, de quien tomó los apellidos que la acompañaron durante toda su vida profesional. Aunque se desconocen las razones exactas, Romero rescata dos: como una estrategia de posicionamiento en el campo intelectual dominado por los hombres y debido a problemas familiares⁵¹.

De inmediato se integró a la Asociación de Educación Nacional, la segunda organización del profesorado creada en este siglo, encontrándose con grandes pensadores de la educación de la época, tales como Gabriela Mistral, Pedro Aguirre Cerda y Darío Salas. En la década de 1910 realizó varios cursos de perfeccionamiento en Estados Unidos y Francia, oportunidades que le permitieron compartir con exponentes de la pedagogía como John Dewey y William Kirkpatrick y publicar el libro *La educación secundaria en los Estados Unidos* (1919).

Tras años de servicio en diversos liceos de niñas, a través de su cargo como Directora General de Educación Secundaria, pudo extender sus planes de pedagogía experimental en dicho nivel de enseñanza impulsando la creación del Liceo Experimental “Manuel de Salas”. Sin perder de vista a la vez su interés por la educación superior, espacio donde se convirtió en la primera Profesora Titular de la Universidad de Chile en 1923, ejerció por más de treinta años de forma interrumpida durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. Fue el lugar donde surgieron sus textos más importantes sobre educación.

⁵⁰ Salas, Emma. *Amanda Labarca: dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*, Santiago, Ediciones Mar del Plata, 1996. p. 20.

⁵¹ Romero, Laura, 2014, Op. Cit., p. 87.

Dos libros son clave en los inicios de su carrera: en el primero de ellos, *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (1927), Labarca sostiene que los profesores chilenos habían empezado la adaptación de su propio sistema de educación, porque, si bien la práctica por mucho tiempo fue la de imitar teorías educacionales europeas (principalmente francesas y alemanas) y estadounidenses, en ese momento el movimiento de profesores -aunque muy heterogéneo- agitaba las banderas de una Reforma integral de la enseñanza:

Fué [sic] al principio, un sentimiento nacionalista. Entreveíamos que nuestros problemas sociales -entre los cuales el de la educación ocupa el primer sitio- no podrán resolverse jamás con recetas copiadas de pueblos cuya evolución histórica es distinta en absoluto de la nuestra. En realidad, comenzábamos ese periodo de independencia intelectual hacia lo europeo, que aun persiste, porque todavía no se ha realizado sino en mínima proporción⁵².

Sin embargo, la reforma estaba siendo detenida por el conservadurismo al interior del profesorado, lo que era un problema en tanto los colegios carecían de un organismo fiscalizador del presupuesto entregado a la instrucción pública. Asimismo, la pedagogía había comenzado a pensarse como una ciencia gracias a los aportes realizados por la fisiología, la biología y la psicología. Desde esa mirada, se desprende la propuesta para una eventual reforma de “escuela nueva”, analizada y compartida por la autora.

La historiadora Leonora Reyes da cuenta de este movimiento a favor de la “escuela nueva” por medio de los maestros primarios agrupados en la Asociación General de Profesores (AGP). Pues, si bien Amanda Labarca no integró esta organización, un año antes de la publicación del libro había tenido acercamientos realizando clases en los cursos de perfeccionamiento cultural para profesores y en su participación en la Asamblea Pedagógica. En esta última instancia, la educadora mostró ciertas distancias -en general, los docentes secundarios- con los profesores primarios respecto a las características adaptadas de la “escuela nueva” en Chile. Según Reyes:

Estos tuvieron relación básicamente con la tensión entre lo que “idealmente” pretendía hacerse (aquí se encontraba la postura de los maestros asociados) y lo que “realmente” podía hacerse. Entre estos últimos destacaron las posturas de Amanda Labarca, quien expresó que “idealmente” estaba de acuerdo con el proyecto de la Asociación de Profesores, pero que era necesario “tener presente la realidad social que vivimos. La actual organización social hace imposible la realización de una educación integral, a

⁵² Labarca, Amanda. *Nuevas orientaciones de la Enseñanza*, Santiago, [s. n.], 1927. p. 8.

menos que el Estado proporcione a los educandos [sic] que lo necesiten los medios económicos indispensables, lo que está lejos de toda posibilidad”⁵³.

Esto último resulta de gran importancia para entender su discurso educativo a lo largo del tiempo, porque fue muy enfática en señalar que “todo problema educativo es en el fondo un problema social”⁵⁴ y económico⁵⁵, y la solución depende de los conocimientos que se tengan de las realidades y necesidades de cada país. Por otra parte, está de acuerdo con lo que se propone por “escuela nueva”, ya que posibilita la pedagogía experimental, la coeducación (es decir, establecimientos mixtos) y proyectos educativos centrados en el aprendizaje y protección del niño y adolescente, elementos fundamentales en el proyecto de liceo experimental que revisaremos en el capítulo siguiente.

En esta línea, el segundo libro base de Labarca que aquí se analiza fue *Mejoramiento de la vida campesina* (1936)⁵⁶. La autora, ante el problema de que los terratenientes concentraban el poder político y económico de municipalidades y escuelas debido a su desinterés por realizar mejoras en infraestructura, aumentar la cobertura escolar, años de estudio y cursos y por replicar métodos y programas de las escuelas urbanas⁵⁷, decide publicar su propuesta para el mejoramiento de la educación en zonas rurales. El texto también responde, a mi parecer, a su colaboración con la redacción de un programa de enseñanza campesina presentado al Ministerio de Educación en 1934, el cual no se concretó⁵⁸.

La propuesta pone énfasis en la renovación de métodos, programas y la formación de profesores. De esto modo, para la autora, la escuela se torna una especie de pequeño sistema político y económico al que se quiere aspirar, en este caso el cooperativismo. De

⁵³ Reyes, Leonora. “Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile: (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis Universidad de Chile, 2005. p. 108.

⁵⁴ Labarca, Amanda, 1927, Op. Cit., p. 143.

⁵⁵ Agregará más tarde en su libro *Mejoramiento de la vida campesina: Estados Unidos, México y Chile*.

⁵⁶ Este libro responde al contexto rural, ya que “hacia 1930 se aprecia en Chile la crisis del viejo orden rural, y se observan los primeros movimientos proletarios en el campo. Los partidos comunista y socialista presionaban por una politización del agro, pero Pedro Aguirre Cerda, Presidente de la República, no cedió frente al sindicalismo campesino ni ante cualquier tipo de organización que hiciera perder el control político y electoral sobre el campo”. Figueroa, Lorena. *Tierra, indio, mujer: Pensamiento social de Gabriela Mistral*, 2003. En línea: <http://biblioteca.org.ar/libros/89627.pdf>. Acceso 28-11-2017.

⁵⁷ Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina: (México, Estados Unidos, Chile)*, Santiago, Edición Unión Republicana, 1936. pp. 172-173.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 181.

esta manera, para ella una gran parte de la solución de los problemas en los colegios tiene relación con los métodos enseñados a los docentes en las Escuelas Normales y la Universidad, hasta ese entonces ubicados en las principales ciudades, y hegemonizados desde su perspectiva por teorías extranjeras. Es decir, evidentemente desvinculados de la realidad del campo, lo que hacía necesaria su descentralización.

Si bien en los textos anteriores se dan a entender ciertos atisbos de las principales ideas de Labarca, las obras donde en mayor medida profundizó su discurso educativo son *Evolución de la Segunda Enseñanza* (1938), *Historia de la Enseñanza en Chile* (1939) y *Bases para una política educacional* (1943). Se trata de tres partes de una misma serie que tienen como objetivo “establecer los progresos, analizar las fallas y presentar un plan de mejoramiento de la segunda enseñanza en Chile”⁵⁹. A su vez, el desarrollo y análisis de estos trabajos tienen lugar en un panorama político, económico y social a nivel nacional e internacional distinto a la década anterior: la llegada del Frente Popular en Chile -bloque político de ideología afín a la autora- y el conflicto bélico llevado a cabo principalmente en Europa y Asia, que permearon el discurso de Labarca en cuanto a la influencia del sistema político y económico en el tipo de educación que se quiere lograr.

La primera parte corresponde a *Evolución de la Segunda Enseñanza*, y en ella la autora da cuenta, a través de la revisión de los sistemas educacionales extranjeros que han influido en el chileno, que la relación entre escuela y nación es mutua. Pues, la organización, objetivos y planes de estudio de las escuelas dependen de los ideales de la nación y, a su vez, ésta última “necesita desarrollarse y crecer, requiere que su vida no sea efímera, sino que aspira a cumplir un destino y significar un valor en la evolución de la humanidad”⁶⁰, por lo que la escuela enseña al estudiante el idioma patrio, historia, geografía y matemáticas, además de otros cursos, que le permitan desenvolverse en la vida (principalmente económica) una vez que egrese.

Para ello, la autora insiste en dos elementos que, en su opinión, conlleva una adecuada enseñanza. El primero hace referencia a la familia, en tanto necesaria y complementaria a la labor educativa de la escuela; y, el segundo, a los métodos de

⁵⁹ Labarca, Amanda. *Evolución de la Segunda Enseñanza*, Santiago, [s. n.], 1938. p. 5.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 224.

enseñanza vinculados al análisis e investigación, pues, de esta forma se incentiva el pensamiento crítico del niño y adolescente. Labarca es contraria a la educación en base a la memorización, lo que resulta ser un gran problema en ese momento debido a las exigencias de resultados hacia los profesores.

La segunda parte fue *Historia de la Enseñanza en Chile*, obra reconocida por Iván Núñez por ser una de los primeros estudios en aproximarse a la fase profesional de producción de conocimiento. Esto, porque su texto se basaba en una extensa y minuciosa recopilación de fuentes, financiamiento, apoyo institucional y trabajo de investigación realizado por un grupo universitario⁶¹.

En este caso, Labarca realizó un trabajo descriptivo sobre el estado de la educación chilena en todos sus niveles, desde la época de la Colonia hasta la década de 1930. Amplió su objeto de estudio, anteriormente limitado a la educación secundaria, reconociendo: “consideré errado y peligroso tratar la segunda enseñanza como una unidad aislada. Para mí ella no cumple sus fines sino en función de las demás”⁶². De hecho, el diagnóstico final era precisamente demostrar la irregularidad entre las distintas etapas de la enseñanza. Puesto que no se condice la relación de un bajo número de matrícula y una deficiente calidad en la escuela primaria pública, frente a una todavía menor proporción de estudiantes secundarios humanistas y los positivos avances en esa área, lo que la llevo a concluir que se necesitaba con urgencia la valorización del Magisterio, la cooperación entre maestros, escuelas y medio y un organismo regulador y fiscalizador como la superintendencia⁶³.

Por último, Amanda Labarca publicó *Bases para una política educacional* con el propósito de “insinuar un plan de reforma”⁶⁴ educacional no sólo para Chile, sino también para los países del continente americano colonizados por España y Portugal. Al contrario de sus antecesores, el texto tiene un carácter interpretativo que resulta enriquecedor para entender a cabalidad su discurso educativo, aunque en todos sus libros en mayor o menor medida había expuesto sus ideas.

⁶¹ Núñez, Iván. 2002. Op. Cit., p. 55.

⁶² Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, [s.n.], 1939. p. vii.

⁶³ Ibid., pp. 363-364.

⁶⁴ Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*, Santiago, Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica y DIBAM, 2011. p. 5.

Los objetivos de planes y programas que Labarca estaba pensando en ese tiempo eran generar el progreso de la nación chilena, a nivel general, y de los educandos, a nivel particular. La educación tiene una doble naturaleza: está condicionada por la sociedad pero también la guía. Para la autora, la tarea de la educación era transmitir cultura, y el objetivo último de la cultura era generar la felicidad colectiva⁶⁵. Por ello, la educación tiene un rol y una responsabilidad con el colectivo, es el promotor del progreso.

Sin embargo, Labarca advierte que para mejorar la sociedad primero hay que entender en qué sociedad se está trabajando, por lo que los modelos educativos europeos no sirven en Iberoamérica (término utilizado por ella) ya que son contextos distintos. Así, Labarca continúa su análisis con una caracterización de la sociedad chilena, entendiéndola como parte de esa zona del continente.

Su diagnóstico fue que la sociedad se encontraba fracturada social, económica y políticamente. En lo social, debido al mestizaje inconcluso, puesto que:

no ha permitido que en estos países se plasme un cuerpo social homogéneo; plebe y aristocracia, negros, indios y blancos, como entidades superpuestas carecen por lo general, de solidaridad. Les distancian sus intereses, costumbres e ideales dispares... lo que retarda el brote de una conciencia nacional, vigorosa, con tal confianza en sus destinos, que a su conjunto fraternicen potentados y proletarios...Somos todavía pueblos blandos a toda influencia, benéfica o nociva, del exterior, y, en general, gobernados por una clase que, con vestidos y ropajes ideológicos europeos, no ha podido ni deseado considerar nunca la heterogeneidad de su cuerpo social, como si aún sintiera vergüenza de su madre india, complejo psíquico derivado del mestizaje y que afecta a todas las aristocracias de los países hermanos⁶⁶.

Además, atribuye a esta razón la desintegración familiar, principalmente refiriéndose al caso de los hijos por el abandono del hogar por uno de los padres o la ausencia que ocasiona el trabajo⁶⁷.

En relación a lo económico, predominaba la miseria de las clases populares (por el tipo de economía extractivista se requería de poca cualificación de la mano de obra lo que, a su vez, significaba bajos salarios y, por ende, poca capacidad de consumo), situación que

⁶⁵ Véase “capítulo I La educación como función social”. En Labarca, Amanda, 2011, Op. Cit., pp. 9-18.

⁶⁶ Ibid., p. 25.

⁶⁷ Ibid., pp. 28-29.

empeoraba en el sector campesino, correspondiente a la mayoría de la población, donde todavía imperaba el sistema latifundista.

Esta miseria era posibilitada por la explotación y dependencia económica de parte de las grandes potencias hacia los países latinoamericanos. Como consecuencia de lo anterior, el régimen político resultaba ser una *seudodemocracia*. La sociedad era individualista por falta de ideales comunes que la guiaran, y mientras éstos no existieran, muy lejos se encontrarían del camino del progreso.

Por lo tanto, a partir del conocimiento de este panorama, Labarca plantea el blanqueamiento de la sociedad para lograr “la homogeneidad de la raza, unidad de modos de vida, ideales y tendencias en un plano americano”⁶⁸. Si bien la autora dice no compartir el planteamiento de la época de superioridad del blanco frente al mestizo, para ella las consecuencias del mestizaje inconcluso en esta zona los mantuvieron sumergidos en vicios y derroches propios de la raza⁶⁹, aunque de ningún modo destinados a esa forma de vida, pues vio habilidades técnicas-manuales idóneas (por la parte indígena) para alcanzar el progreso de la sociedad occidental, no obstante desde una perspectiva americanista. Por lo tanto, igualmente reprodujo la jerarquización racial en términos educativos y laborales. Además, propuso llevar a cabo ese blanqueamiento mediante la inmigración europea, proporcionándoles medios económicos y educación, para adquirir sus hábitos, quizás influenciado por el binomio racista de civilización y barbarie de Domingo Faustino Sarmiento⁷⁰ mencionado por Labarca. A su vez, el propósito fue promover y dignificar las actividades productivas en pos del progreso.

⁶⁸ Ibid., p. 127.

⁶⁹ Señaló en páginas anteriores respecto al mestizaje inconcluso: “En la clase popular de toda Indoiberia, son iguales las supersticiones referentes a la salud, a las prácticas de ensalmos, conjuros, bebedizos y hechicerías; hay el mismo desaseo, idéntica inclinación a la borrachera: pulque, chicha, coca o aguardiente; igual subalimentación, fruto en algunas regiones, no de falta de alimento, sino de su adecuado empleo; inferioridad sumisa de la mayoría; rebelión interior sólo en excepciones señeras; fatalismo y pereza en casi todos. Y mientras la clase alta se supone blanca y tiende a lo europeo, las estratas [sic] ínfimas hunden sus raíces en lo primitivo autóctono”. Ibid., p. 21.

⁷⁰ Hace una mención sobre educación, donde señala que una parte de la sociedad estaba sumida en la semi-barbarie (refiriéndose a los barrios pobres) y que por más que la escuela enseñara a los niños a vivir con decencia, higiene y disciplina, sin un cambio estructural en todos los espacios donde el niño estaba inserto no iba a producir ningún efecto. Ibid., pp. 70-77.

Más adelante, señala que “lo que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza”⁷¹. La enseñanza de estos hábitos según su propuesta, debían estar garantizados por la escuela parvularia hasta, al menos, la enseñanza secundaria. Además, era su responsabilidad conjugar la administración económica del hogar (fomento de la educación técnica-manual, sobre todo en zonas rurales) con los hábitos democráticos (fortalecer el servicio a la comunidad y la nación).

Para la época ocupar el discurso del mestizaje para describir y caracterizar la realidad y los problemas de la sociedad latinoamericana era recurrente, la educadora Gabriela Mistral una década antes también lo había hecho en tanto se posicionaba como indo-mestiza⁷². La escritora Licia Fiol-Matta lo interpreta así:

Se le confiere al sujeto nacional un origen y, al modo positivista, un destino naturalizado que una entidad racional, el estado, conformaría y prepararía a nombre de todos. El asunto no se detiene ahí; para elaborar ese “todos” nacional, el estado también tendría que decidir quiénes serían, de entre sus miembros, los que deberían morir. La retórica del mestizaje, entonces, enmascara la manera de obrar de un racismo muy violento, que es condición de existencia de los estados modernos en una sociedad de normalización⁷³.

Este análisis se acerca bastante a lo que planteaba Labarca, aunque con ciertas distancias entre una y otra con respecto a la visión del sujeto indígena y, en parte, el cómo alcanzar el mejoramiento de “la raza”. Pues, en esto último tanto Mistral como Labarca concordaban en que la mujer-madre tenía como fin producir futuros trabajadores para la nación.

En la línea de *Historia de la Enseñanza en Chile*, más tarde publica *Realidades y problemas de nuestra Enseñanza* (1953). De hecho, indica que complementa la labor realizada en ese libro, puesto que amplía el análisis y los problemas del sistema educacional chileno hasta mediados de siglo. Además, incluye parte del trabajo “La mujer y la educación en Chile” presentado a la UNESCO.

⁷¹ Ibid., p. 128.

⁷² Si bien antepuso al indígena sobre el mestizo en la autodefinition de sí, como parte de sus raíces y por la carga histórica, la autora propuso asumir y defender el mestizaje que caracterizaba a la sociedad latinoamericana a raíz de la violenta colonización. Figueroa, Lorena, 2003, Op. Cit., pp. 13 y 49-51.

⁷³ Fiol-Matta, Licia. “Reproducción y nación: raza y sexualidad en Gabriela Mistral”, 1998. En línea: <http://gabrielamistral.uchile.cl/estudios/nomadias/lfmatta.html>. Acceso 3-11-2017.

En este texto, la autora dio cuenta de antiguas preocupaciones que continuaban manifestándose, como la ausencia de una Superintendencia para coordinar las acciones educativas, la baja oferta de escuelas para satisfacer a toda la población escolar, la incompatibilidad de los planes y programas entre la enseñanza primaria y secundaria, la falta de evaluación docente, el intervencionismo de la iglesia católica en la educación y el abandono temprano de la escuela debido a la ineficacia durante treinta años de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria⁷⁴. Lo que para ese entonces constituía un problema para ella por su larga trayectoria denunciándolos, presentando propuestas y exigiendo reformas.

Finalmente, la educación de la mujer propiamente tal tiene un espacio en sus obras *¿A dónde va la mujer?* (1934) y *Feminismo contemporáneo* (1947). Si bien pareciese que en ambos no se extiende mucho en ese punto, lo importante es saber que para la autora la educación es fundamental en la emancipación política y económica de las mujeres.

Labarca examina la situación de la mujer en Sudamérica en relación a las grandes potencias. En esta zona, el mestizaje⁷⁵ significó un problema porque aún subsistía una economía rural, desigualdad política y violencia ejercida por el hombre quebrantando la sociedad conyugal. Por ello, propone avanzar hacia la emancipación de la mujer con igualdad salarial, pues reconoce que ha trabajado desde siempre por distintos motivos, e igualdad política, a través del sufragio. En este último punto, la educación cumpliría un rol clave, ya que la autora opinaba que no debería otorgarse sin previamente haber recibido conocimientos políticos y económicos. Reconoce que:

“el hombre y la mujer no son iguales, y precisamente de la diferencia de cualidades y no de su confusión se beneficia la sociedad. No son iguales, pero si, equivalentes, porque son idénticamente necesarios en la vida y desarrollo de la raza. Son equivalentes y, por lo tanto, es injusta cualquier ley que conceda derechos a unos en desmedro de otros”⁷⁶.

Si bien exige lo mismo para ambos ante la ley, la figura de mujer-madre aparece a menudo como guardiana de los derechos de los niños. A esta imagen maternal se debe, a

⁷⁴ Véase “capítulo V: Los problemas”. En Labarca, Amanda, *Realidades y problemas de nuestra Enseñanza*, Santiago, Editorial Universitaria, 1953.

⁷⁵ No hizo una mención explícita, pero lo podemos inferir cuando señala los problemas que conllevó en esta zona la mezcla entre blancos e indígenas.

⁷⁶ Labarca, Amanda, *¿A dónde va la mujer?*, Santiago, Extra, 1934. pp. 54-55.

nuestro juicio, la desigualdad entre sexos que aparece en esa frase, y por lo mismo se muestra a favor de las asignaturas diferenciadas por sexo-género lo que observamos con mayor claridad en *Feminismo contemporáneo*. La escuela debía enseñar a las mujeres sobre economía doméstica, artes hogareños, puericultura y psicología infantil, es decir, para ser una buena esposa y madre. Pero más importante es, según ella, que pueda “reconocer que hogar y escuela poseen funciones educadoras complementarias, que ninguno de los dos es capaz de dar lo que el otro, ni substituirlo”⁷⁷. Según esto la mujer tenía un rol fundamental en el hogar en tanto mantener la unión familiar y llevar a cabo la crianza de los hijos.

De hecho, mujeres críticas del feminismo de la época compartían las demandas salariales, políticas y de diferenciación de asignaturas y trabajo por sexo. Ejemplo de ello, la contemporánea Gabriela Mistral, quien se distancia de Labarca porque creía que las organizaciones femeninas no sólo debían agrupar a mujeres de clase media y alta, sino que también a las mujeres trabajadoras e indígenas, razón por la cual rechazó participar del Consejo Nacional de Mujeres presidido por esta última. Además, admitió que la desigualdad salarial afectaba en mayor medida a las indígenas, trabajadoras desde siempre (en la línea de las reflexiones políticas de Davis mencionadas en el primer capítulo), anterior a sus congéneres de clase alta que bajo el feminismo liberal -que llama burgués- han hecho creer que la incorporación de la mujer en la esfera pública fue cuando ellas dejaron el hogar. Por lo que no sólo se trata de abrir más espacios para las mujeres, sino que legitimar su presencia en los que han estado insertas desde antes⁷⁸.

Un análisis feminista más actual de Amanda Labarca fue realizado por Kirkwood⁷⁹. Mediante la revista *Acción Femenina* del Partido Cívico Femenino, instancia donde la educadora participó y escribió, observa el camino feminista que tomó este espacio de incidencia pública real. Si bien transitaba por el feminismo liberal al exigir una valoración justa e igualitaria del trabajo -sobre todo para la mujer obrera-, derecho al sufragio, educación sexual y protección de la madre e hijo, también tuvo rasgos moralizantes a nivel sexual, pues buscaba la inocencia, virginidad, negación del sexo y placer femenino y

⁷⁷ Labarca, Amanda. *Feminismo contemporáneo*, Santiago, Zig-zag, 1947. p. 160.

⁷⁸ Figueroa, Lorena, 2003, Op. Cit., pp. 67-92.

⁷⁹ Kirkwood, Julieta, 2010, Op. Cit., pp. 117-122.

sacralización del hogar patriarcal, contraponiéndose a la liberación de la mujer en ese aspecto para la época.

Retomando los textos de Labarca, en su examen de la sociedad latinoamericana-mestiza aparece un par de veces la noción de “complejo de superioridad en el hombre”⁸⁰ frente a la mujer como régimen imperante, esto debido a los problemas que arrastraba la mezcla racial a los ojos de la autora. Sin embargo, ese complejo podía transformarse si había consigo progreso económico, político, social y cultural. Además, nos parece que su concepción y propuesta a lo largo de su trabajo contemplaba *de por sí* a las mujeres, ya que se puede observar que siempre la acompañó la idea de coeducación, es decir, la enseñanza conjunta de hombres y mujeres en un mismo lugar y con algunas materias en común.

A modo de síntesis, podemos rescatar tres grandes planteamientos a lo largo de todo su discurso. En el primero de ellos, propuso la instalación en las escuelas de una nueva educación basada en el método científico. En segundo lugar, pensó la escuela como espacio democrático y de progreso económico para el país. Por último, planteó no imitar modelos de educación extranjero, sino adaptarlos a la realidad y las necesidades de una determinada población y territorio, lo que tiene relación con la idea anterior, puesto que la estructuración de la escuela debía estar condicionada según aquello.

2.2. *Irma Salas: de la teoría a la práctica en educación*

Cuando Irma cursaba estudios secundarios en el Liceo N°5 de Niñas, Amanda Labarca era su directora y profesora. Por ello, la decisión de estudiar pedagogía en gran parte se la atribuye a esta mujer:

la recuerdo como la profesora más interesante que jamás tuve. Quería conocer a sus alumnas, saber de sus inquietudes y dificultades. Nos hacía pensar, nos pedía opiniones, nos hacía sentirnos importantes... Nos hablaba de aspiraciones e ideales, nos ayudaba a definirnos y llevamos al plano de la acción. A varios de nosotros nos impulsó a hacer grandes cosas, entonces y más tarde en la vida. Labarca fue esencialmente una maestra de juventudes, una descubridora de vocaciones y talentos y una noble inspiración de los más altos valores humanos⁸¹.

⁸⁰ Véase Labarca Amanda, 1934, Op. Cit., p. 38; y Labarca, Amanda, 2011, Op. Cit., p. 28.

⁸¹ Discurso de Irma Salas para aceptar el premio Amanda Labarca. En Salas, Emma. *Irma Salas: educación e innovación en Chile*, Santiago, Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández Jaque, 2008. pp. 16-17.

Además, tuvo la orientación y el apoyo de su padre, el profesor Darío Salas, quien la acompañó durante todo el proceso hasta convertirse en Profesora de Estado en Inglés del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1924. Tras algún tiempo trabajando en liceos de niñas, fue motivada, tanto por Labarca como por su padre, a ingresar a la Universidad de Columbia en Estados Unidos. En esta institución obtuvo el grado de Doctora en Educación en 1930, convirtiéndose en la primera persona chilena que lo recibe.

Una vez en Chile, Labarca encargó a Salas crear el Liceo Experimental “Manuel de Salas” en 1932. Un año más tarde, fue designada directora, cargo que ocupó hasta 1943, mientras que, paralelamente, era profesora del Instituto Pedagógico. Luego de su salida del liceo, presidió la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, cuyo objetivo era “actualizar el hacer pedagógico dentro del marco escolar considerando las nuevas orientaciones del rol social de la educación” para posteriormente “cambiar la organización de la segunda enseñanza”⁸².

Su interés por reformar la educación secundaria quedó reflejado tiempo antes en su tesis doctoral *La composición socio-económica de la población escolar secundaria en Chile* (1930). Para la profesora Emma Salas, el texto fue pionero en el tema y el inicio de su preocupación por la democratización de la educación⁸³. En la misma línea, Núñez considera que fue “el primer producto de investigación profesional y de base empírica que se produce en el país”⁸⁴.

La autora analizó el estado de la educación secundaria chilena a través de la revisión de bibliografía extranjera y la recopilación de datos estadísticos sobre los estudiantes chilenos y sus familias con el propósito de contribuir en el proceso reformista durante la dictadura de Ibáñez. En este trabajo, según lo revisado por Núñez, ella “afirmaba el carácter selectivo de la educación secundaria, llegando a utilizar el concepto de “escuela de clase”⁸⁵, pues, quienes accedían a ésta era un grupo pequeño y adinerado de la sociedad.

⁸² Salas, Emma, 2008, Op. Cit., p. 37.

⁸³ Ibid., p. 21.

⁸⁴ Núñez, Iván. 2002. Op. Cit., p. 40.

⁸⁵ Ibid., p. 44.

Diez años después, escribió dos artículos “Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica” (1941) y “La investigación pedagógica en Chile” (1942) publicados más tarde por la revista *Anales de la Universidad de Chile*, a propósito de su participación en el Octavo Congreso Científico Americano de Washington.

En el primer trabajo⁸⁶, recogió algunas instancias de educación experimental para profesores, adultos y jóvenes que fueron creadas por organismos gubernamentales o universidades de los Estados Unidos. Además, destacó dos puntos de John Dewey, quien fuese el mayor exponente de la pedagogía en dicho país, sobre la dualidad teoría-práctica y el problema social. En primer lugar, se refiere a la necesidad de la teoría y la práctica como parte de un mismo proceso, lo cual, posibilitado por el método científico, terminaría con la sociedad de clases, puesto que podría conjugar educación intelectual y técnica en un mismo espacio. Esta idea va en la línea del primer trabajo de Salas. El segundo punto, tiene relación con el Programa de Defensa de la Democracia incorporado en las escuelas estadounidenses con el fin de visualizar las fallas y perfeccionar la democracia en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.

Respecto a “La investigación pedagógica en Chile”⁸⁷, texto presentado ante el Congreso, hizo una revisión de los trabajos de experimentación pedagógica (donde se observa influencia de la psicología y fisiología) en universidades, escuelas y liceos chilenos desde principios de ese siglo hasta la fecha. No obstante, Salas indica que se encontró con muchas dificultades para hacer la investigación al carecer de recursos económicos e instrumentos de investigación, libros y revistas de investigación.

En ese lugar pidió que se reconozcan los métodos científicos en educación, producto de la formación extranjera (principalmente estadounidense) del profesorado, se elabore un plan orgánico agrupando a los investigadores para que en su conjunto puedan analizar la situación educacional a nivel general y, por último, el intercambio de información y cooperación entre países (sobre todo latinoamericanos) por medio de una revista anual.

⁸⁶ Salas, Irma. “Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica”, 1941. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24526/25869>. Acceso 28-11-2017.

⁸⁷ Salas, Irma. “La investigación pedagógica en Chile”. *Anales de la Universidad de Chile*, 1942. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/27055/28679>. Acceso 28-11-2017.

El Octavo Congreso Científico Americano de Washington resolvió recomendar a los gobiernos de dicho continente actividades de cooperación en materia educacional que contemplaba: la creación de una Comisión Consultiva en cada país para elaborar planes de acción, programas e instrumentos; la elaboración de documentos y su difusión por toda América; compilación de cursos de perfeccionamiento en universidades; entre otros⁸⁸. Desconocemos su real incidencia en Chile, pero durante el gobierno del presidente radical Juan Antonio Ríos se creó la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria que llevó a cabo un plan de acción en algunos liceos.

Finalmente, el Boletín Renovación, órgano de difusión de dicha Comisión, publicó el discurso de Salas para la inauguración del Plan de Renovación de la Educación Secundaria en 1946, donde argumentaba sobre la necesidad de llevar a cabo la “transformación y producir el ajuste entre la institución, todavía de estructura intelectualista y rígida y de carácter selectivo y aristocrático, y su población escolar, de extracción cada vez más popular y democrática y de variadas necesidades, intereses y capacidades”⁸⁹. En este sentido, buscaba por medio del plan poder concluir los problemas de la enseñanza secundaria de al menos treinta años.

Para ello, la autora señala que “de escuela intelectualista transformaremos al liceo en una escuela funcional, reorganizando su contenido alrededor de los problemas fundamentales de la vida humana y dirigiéndolo hacia la formación integral de la personalidad del alumno”⁹⁰. La corriente funcionalista en Chile, si bien tuvo por exponentes principalmente a los maestros primarios agrupados en la AGP, fue penetrando en todos los niveles de enseñanza. Además, sus ideas se plasmaron con mayor fuerza en la Reforma Educacional de 1928 y durante el periodo de los gobiernos radicales.

Con el funcionalismo “en el campo de la educación se desarrolla una tendencia a encuadrar y basar el quehacer docente en los hallazgos de determinadas disciplinas científicas, a las cuales se consideraba fundamentos o inspiraciones de la nueva

⁸⁸ Salas, Irma, 1941, Op. Cit., pp. 118-119.

⁸⁹ Salas, Emma, 2008, Op. Cit., pp. 114-115.

⁹⁰ Ibid., p. 115.

pedagogía”⁹¹. Así, hubo un gran predominio de la psicología y biología en la educación, por lo que era muy común ver la alianza entre médicos y profesores en la primera década del siglo XX. En la década de 1930, tras la ruptura política y económica, las ideas del funcionalismo continuaron y se reelaboraron bajo el Frente Funcional Sindicalista (congregando a ex-AGP), cuyo objetivo era que:

La educación debe favorecer el desarrollo psico-biológico del educando en las diferentes etapas de su crecimiento, procurando que se verifique en su máxima expresión el proceso de diferenciación y libre manifestación de su personalidad ... La educación favorecerá la libre interacción del individuo con su medio, habilitándolo para que sepa extraer elaborar y distribuir los elementos que la naturaleza le brinda en el medio en que actúe ... La educación debe hacer vivir al educando prácticamente la solidaridad a fin de que al integrarse a las Funciones Sociales, como un ente productor, sepa mantener el equilibrio y solidaridad que debe existir en todas ellas⁹².

Estas ideas se expresaban en los principios de: unidad, correlación y continuidad de la escuela parvularia hasta la universitaria; autonomía económica (administración estatal), técnica y administrativa; comunidad de padres, hijos y maestros; coeducación; y descentralización, los cuales fueron llevados a cabo mediante la pedagogía experimental. Núñez advierte que se utilizan conceptos “de claro origen biológico como “sistema”, “unidad del sistema”, “correlación”, “diferenciación”, “diversificación”, etc. Se proclama además el carácter asistencial de la educación”⁹³. Desde esta perspectiva educacional, podemos analizar el discurso de Irma Salas y el Plan de Renovación de la Educación Secundaria, al cual suscribió.

En cuanto a sus principales ideas, coincide con Labarca en terminar con la educación secundaria segregadora (tanto por clase como por género) e incorporar el método científico de las nuevas teorías pedagógicas en las escuelas y las universidades.

⁹¹ Núñez, Iván. “Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”. *Cuadernos chilenos de historia de la educación* 1 (2013), p. 66.

⁹² *Ibid.*, p. 75.

⁹³ *Ibid.*, p. 67.

2.3. Olga Poblete: ejemplo de una práctica educativa

Dentro de las profesoras más reconocidas debido a su labor educativa se encuentra Olga Poblete, quien, al contrario de sus colegas, durante este periodo centró su escritura en la elaboración de programas de estudio.

Poblete egresó de la carrera de Historia y Geografía en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1928. Mismo año de reforma educacional durante la dictadura de Carlos Ibáñez, régimen que no compartía, declarándose abiertamente antifascista⁹⁴. En paralelo, se desempeñaba haciendo clases en un liceo de Santiago y, más tarde, como ayudante del Departamento de Geología. En 1935 ingresó al Liceo Experimental “Manuel de Salas”, recordando en una entrevista a Luis Alberto Mancilla que:

La destacada pedagoga Irma Salas fue designada directora de ese Liceo, que realizaba interesantes y nuevas formas de enseñanza. Se encontró con que el Departamento de Ciencias Sociales era un desastre. María Marchant, que entonces era allí profesora de inglés, sugirió mi nombre para reorganizar ese trabajo y fui nombrada de inmediato⁹⁵.

Además, fue ayudante de Juan Gómez Millas en 1945, quien dividió su cátedra de “Historia Universal” para que Poblete pudiese dictar el curso “La expansión europea”, siendo la profesora de Hernán Ramírez Necochea. Ese año obtuvo una beca en la Universidad de Columbia en Estados Unidos, en donde, debido al ataque acaecido en Hiroshima y Nagasaki, se proclamó antiimperialista⁹⁶. Así, comenzó una lucha pacífica con la fundación del Movimiento Partidarios por la Paz, por lo cual, más tarde, recibió el Premio Lenin de la Paz.

En cuanto a su trabajo, Olga Poblete en colaboración con estudiantes del Instituto Pedagógico llevan a cabo una investigación sobre los problemas dominantes en la sociedad chilena, mediante el análisis de diarios, revistas y documentos sociológicos, que tenía como propósito servir de base para la reorganización del contenido de la educación secundaria desde 1938 hasta 1940⁹⁷. Asimismo, escribió las *Guías de estudio y ejercicios*

⁹⁴ Mancilla, Luis Alberto. “Olga Poblete: su larga marcha”. *Gente del siglo XX: crónicas culturales*, Santiago, LOM, 2010. p. 105.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 105-106.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 108-109.

⁹⁷ Salas, Irma, 1942, *Op. Cit.*, p. 125.

correspondiente al programa de Historia y Geografía de VI año de Humanidades en 1944. Para la autora, la construcción de programas constituye una tarea colectiva entre el Estado y los profesores, además de la aplicación de teorías modernas de educación y de la experiencia misma de la escuela:

Si consideramos el programa escolar como una unidad de vista, en la cual se integran las grandes finalidades de la educación con los intereses y aptitudes individuales y de grupo, y con las actividades y experiencias, nuestra tentativa de presentar dicho programa en toda la rica variedad de sus problemas, puede constituir una valiosa contribución a la grande y permanente tarea renovadora que es la educación pública⁹⁸.

En 1948 realizó “Las Naciones Unidas y los problemas de la comunidad mundial” como parte del programa de Estudios Sociales de III Año de Humanidades del Liceo Experimental “Manuel de Salas” y liceos dependientes de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. En este, Poblete enfatizó que “la unidad no constituye pues un simple agregado al trabajo de clases, sino que es parte integral de un planteamiento nuevo de los objetivos y contenidos de los Estudios Sociales”⁹⁹.

De este modo, la estructuración del programa está compuesto de tres partes: una unidad para el profesor, otra para los estudiantes y una de materiales de consulta. Cuyo enfoque está puesto en lograr que el estudiante pueda situar una organización, a nivel político-territorial y conocer y generar su propia reflexión sobre los diferentes puntos de vista existentes al interior de ésta. Todo ello, mediante un trabajo dirigido por parte del profesor, instando al diálogo y la investigación, lo que, a su vez, permitiría desarrollar en los estudiantes valores, intereses y habilidades ligadas al conocimiento, comprensión e indagación de las distintas realidades respecto a la suya en base al respeto y la cooperación. Donde, a nuestro parecer, se muestran sus preocupaciones antiimperialista y pacifista.

En este sentido, podemos decir que el trabajo de Poblete fue la aplicación práctica de los planteamientos de Labarca y Salas. En su conjunto, entendemos los discursos educativos en el plano de *la mujer ilustrada*, quienes por medio de estudios y perfeccionamientos profesionales produjeron nuevos conocimientos para comprender y cambiar la realidad tanto individual como de la sociedad.

⁹⁸ Poblete, Olga. “Sección “prácticas escolares””. *Educación Moderna* 1 (1950), p. 28.

⁹⁹ Poblete, Olga. “Las Naciones Unidas y los problemas de la comunidad mundial”. *Educación Moderna* 1 (1950), p. 33.

Capítulo III:

Las experiencias educativas

3.1. Liceo Experimental “Manuel de Salas”

Este establecimiento educacional fue fundado en 1932, con el objetivo de “aplicar y experimentar nuevas organizaciones, métodos y programas de educación secundaria; dar a conocer los resultados de sus ensayos para extenderlos; efectuar... investigaciones especiales sobre problemas relacionados con la vida del adolescente y su educación”¹⁰⁰. La institución constituye un punto de encuentro de las tres educadoras: Labarca como su fundadora, Salas como directora y Poblete como profesora.

Sin embargo, sus inicios resultaron dificultosos, según relata Labarca, ya que “prevalece el sistema de lecciones orales, dadas por el profesor y tomadas en apuntes por sus discípulos”¹⁰¹. Con el tiempo la situación fue cambiando, pues, se comenzó a elaborar planes y programas que estimularon la creación en los profesores y el trabajo grupal e investigativo en los estudiantes.

Según el profesor Alberto Arenas: “Los diez años de la dirección de la señorita Salas se caracterizan por un periodo dinámico y constructivo, especialmente en el orden técnico-educacional”¹⁰². A lo anterior, podemos añadir otras innovaciones dentro del liceo durante su cargo como la coeducación¹⁰³, las pocas horas de clase asignadas en el horario, las salas por asignatura para facilitar el uso de materiales y el pago de los docentes a tiempo completo y no por hora¹⁰⁴. Respecto a esto último, Poblete relata que significó un beneficio que le permitió llevar a cabo distintas tareas:

Me di a la tarea de organizar los comités de profesores y alumnos, los diarios murales que informaban de los acontecimientos de Chile y el mundo, las discusiones sobre los grandes problemas de la sociedad chilena. Era un ambiente muy abierto, muy libre y

¹⁰⁰ Núñez, Iván. 2002. Op. Cit., p. 63.

¹⁰¹ Labarca, Amanda, 1939, Op. Cit., p. 316.

¹⁰² Salas, Emma, 2008, Op. Cit., p. 31.

¹⁰³ En la época no pasó desapercibida su fundación, causando gran alboroto según lo relatado por Olga Poblete. Véase a Dinamarca, Hernán. “Olga Poblete: En Chile fue un escándalo el primer liceo de hombres y mujeres”. *El canelo* 72 (abril 1996), pp. 4-8.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 32.

yo me sentí allí a mis anchas, aunque el trabajo era mucho. Adquirí una conciencia definitiva de la docencia y su compromiso social y político¹⁰⁵.

La positiva experiencia de este liceo, permitió la creación de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria encabezado por Salas, cumpliendo la labor de extender sus nuevos métodos, planes y programas a nivel nacional, al alumnado compuesto por hombres y mujeres, hacia mediados de siglo. Lo que se constata por medio de la primera circular de la Comisión¹⁰⁶, donde el proyecto promovió los Centro de Estudiantes, grupos de estudio, Consejo de Profesores, Centro de Padres y Apoderados, entre otras cosas, cuyo propósito nos parece fue dinamizar los procesos de enseñanza y generar las relaciones escuela/gobierno-que-aspira-ser y escuela/familia. Esto que hoy nos suena habitual, comienza a instalarse desde esta época en base a los planteamientos de las autoras.

3.2. *Extensión universitaria*

En relación al trabajo de extensión universitaria en la Universidad de Chile, Labarca realizó una amplia labor desde la primera década del siglo XX, invitada por el Rector Valentín Letelier. Lo mismo hizo el sucesor de Letelier, Juvenal Hernández, quien a propósito de una Conferencia Interamericana de Educación efectuada en dicha casa de estudios, planteó ante el Consejo Universitario en 1935 la necesidad de crear un espacio de intercambio intelectual¹⁰⁷. Para ello, reorganizó la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual, la cual quedó presidida por Amanda Labarca.

Desde esa instancia, surgió la idea de las Escuelas de Temporada¹⁰⁸ dirigida por la educadora entre 1936 y 1942, y luego entre 1949 y 1953, donde se impartieron diversos cursos temáticos de cinco o seis semanas dirigida a estudiantes chilenos y extranjeros en distintos niveles de enseñanza. Asimismo, durante su presidencia en la Comisión, organizó

¹⁰⁵ Mancilla, 2010, Op. Cit., p. 106.

¹⁰⁶ Salas, Emma, 2008, Op Cit., pp. 145-148.

¹⁰⁷ Salas, Emma, 1996, Op. Cit., p. 36.

¹⁰⁸ Departamento de Extensión Cultural. *Función y alcance de las escuelas de temporada: 20 años de labor de las escuelas de temporada de la Universidad de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1954.

la Exposición de Artes Populares Americanas, material que pasa a la Universidad fundando el Museo de Arte Popular en 1943¹⁰⁹.

Al año siguiente, dirigió la Escuela de Educadoras de Párvulos, la cual surge desde la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile y era una propuesta experimental debido a que su formación científica la diferenciaba de la carrera impartida por las Escuelas Normales. Los cursos abarcaban fisiología, psicología, ética, puericultura, psicología del niño y “técnicas” y se desempeñaban principalmente en Jardines Infantiles de las Viviendas de Emergencia de distintas regiones, la unidad Sanitaria de Quinta Normal, la fábrica Vestex y salitreras de Iquique¹¹⁰. Lo que claramente indicaba la preocupación expuesta en sus textos por la ausencia de la madre trabajadora en la crianza y educación de sus hijos, la cual era vital e insustituible, pero que la educación parvularia podía ayudar y proteger al niño de la calle y la miseria.

Además, participó haciendo clases en la Universidad Popular Valentín Letelier, experiencia construida por estudiantes de la Universidad de Chile encargada de la educación de jóvenes y trabajadores. También Olga Poblete colaboró realizando una charla de extensión titulada “La educación chilena, sus problemas y reformas”¹¹¹. No se tiene certeza de cuánto tiempo estuvieron, figuran entre 1946 y 1947, pero sí de que había un grupo de gente (estudiantes, profesores y académicos que participaron en la organización) que adhería a las ideas formuladas con anterioridad por Labarca sobre fomentar y dignificar todo trabajo que ayudase en el progreso de la nación (en este caso, la oferta contemplaba desde carreras técnicas hasta las ligadas al aparato burocrático).

¹⁰⁹ Universidad de Chile, Anales de la. “La universidad de Chile, un proyecto para una nación”, 2012, p. 495. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25432/28678>. Acceso 28-11-2017.

¹¹⁰ Universidad de Chile, Anales de la. “Educación y extensión de la cultura universitaria”, 2012, p. 427. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25429/28676>. Acceso 28-11-2017.

¹¹¹ Oñate, Romina. “La educación al servicio del pueblo y del Estado: La Universidad Popular Valentín Letelier”. En Montoya, Felipe, Antonio Olivares, Romina Oñate y Carolina Riquelme. *Educación mutua y libre: experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile*, Santiago, [s.n.], 2017. pp. 61-62.

3.3. *Entre organizaciones feministas y femeninas*

Hasta el momento hemos revisado el desarrollo histórico de las organizaciones dentro del movimiento de mujeres en la primera mitad del siglo XX. A continuación, veremos qué sucede al interior de éste, pues las autoras nos enfrentan a tres posturas políticas distintas.

Por una parte, algunas sujetas y organizaciones se declararon abiertamente feministas. Sin embargo, aunque compartían ciertas demandas como la igualdad salarial, la protección maternal y la obtención del sufragio femenino¹¹², podemos apreciar dos visiones diferentes del feminismo, cuya diferenciación estuvo en los objetivos principales y el alcance: el feminismo liberal y el feminismo social.

En el primer caso, identificamos a Amanda Labarca en su actuación como dirigente de agrupaciones como el Círculo de Lectura, la Comisión Nacional de Mujeres, la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile (AMUCH), el Partido Cívico Femenino, el primer y segundo Comité Pro Derechos de la Mujer. Si bien algunas de estas organizaciones se abrieron como espacios para demostrar que las mujeres tenían la misma capacidad intelectual y, por ello, económica que los hombres, la principal preocupación de la educadora radicó en la presentación de proyectos de ley a favor del voto femenino. Asimismo, una lectura sobre la extracción de clase de las instancias en las cuales participó Labarca nos indica que eran principalmente mujeres de clase media-alta (tal como criticaba Mistral), lo que nos permite comprender su foco en los derechos educacionales y políticos.

En cuanto al feminismo social, la organización más importante debido a su carácter nacional, masivo y reivindicativo fue el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH)¹¹³, en el cual colaboró Olga Poblete. Si bien no se posicionó explícitamente como de izquierda (lo que interpretamos como una estrategia política en la

¹¹² Lavrín señala que en el Cono Sur durante este periodo muchas veces compartieron exigencias, pues la división no era cortante entre uno y otro, sin embargo, el feminismo liberal se instaló como discurso central. Véase a Lavrín, Asunción, 2005, Op. Cit., pp. 30-31.

¹¹³ El término “feminismo social” fue una decisión personal, porque autoras como Kirkwood y Corinne Antezana-Pernet, que estudiaron el MEMCH, utilizan la categorización de “feminismo progresista”. No lo consideramos adecuado, ya que no fue profundizado y nos parece que para la época la ideología del feminismo en sí fue progresista. Nuestra terminología refiere a la predominancia de los derechos sociales en su discurso.

época según lo señalado por Lavrín para instalar sus demandas en base a la unidad de las mujeres), es reconocida por autoras posteriores como tal debido a las inclinaciones de algunas de sus miembros (como la misma Poblete). Los esfuerzos principalmente estuvieron puestos en las condiciones laborales, la protección maternal y la educación sexual de las mujeres, por supuesto sin abandonar el derecho al sufragio. Esto nos parece que se vincula con su carácter multi-clasista y de consideración de las diferencias étnicas¹¹⁴.

Particularmente Poblete cooperó en la exposición “Actividades Femeninas”, el Segundo Congreso del MEMCH en 1940 -donde dictó un curso de preparación femenina titulado “Evolución social y política en Chile”¹¹⁵- y el ciclo de charlas en conjunto con la FECHIF en 1946. Ya que compartía la labor educadora de la organización, cuyo propósito era que la mujer, a través de la capacitación, tomara consciencia sobre su situación subordinada en todos los ámbitos de la vida para que pudiese disputar el espacio público y, así, lograr su liberación. En relación a esto, más tarde relataba:

Hasta entonces sólo me interesaba mi trabajo profesional, y aunque era profesora de Historia y también de Educación Cívica, prácticamente no había aterrizado en la compleja realidad socio-política de mi propio país. En justicia puedo asegurar que el MEMCH fue mi verdadera escuela de civismo. A partir de ese existencial encuentro me comprometí para siempre con la “emancipación de la mujer”¹¹⁶.

Por otro lado, el feminismo se posicionó socialmente en el espacio público en la década de 1920, generando diversas discusiones. Una de ellas fue la relación entre esta ideología con la feminidad exigida para la mujer (ser delicada, tierna, piadosa). Lo que produjo que “aquellas mujeres que defendían las reformas legales y económicas para la mujer... alimentaban el prejuicio profundo hacia el concepto feminismo, al cual veían como ideología que promovía la masculinización y la competencia con el hombre”¹¹⁷. Además, esta razón llevó a las feministas a aferrarse del discurso del hogar y la maternidad para hacer frente a estas críticas e incorporar a la mayor cantidad de mujeres a su movimiento, estuviesen o no de acuerdo con la ideología.

¹¹⁴ Esto se refleja en la realización de una campaña de defensa de las artesanas indígenas en la vía pública y la asistencia de una delegada memchista a un Congreso Mapuche. Ahora bien, los inicios de la organización y participación política de la mujer mapuche en la década de 1930 no se debieron al MEMCH. Calfio, Margarita. “Mujer mapuche, voces y acciones en dictadura (1978-1989)”. *Nomadías* 9 (2009), pp. 95-96.

¹¹⁵ La mujer nueva. “Olga Poblete”. *La mujer nueva* 26 (1940), p. 2.

¹¹⁶ Poblete, Olga. *Una mujer: Elena Caffarena*, Santiago, Editorial Cuarto Propio, 1993. p. 46.

¹¹⁷ Lavrín, Asunción, 2005, Op. Cit., p. 55.

Desde esta perspectiva podemos entender que Irma Salas no asumiera una postura feminista como sus compañeras, quien, según el testimonio de su estudiante Elena Martínez, prefirió distanciarse de esas ideas por encontrarlas opuestas a la unidad entre hombres y mujeres, dado que ella fue criada por su padre con las mismas oportunidades que un varón. Sin embargo, a propósito de sus viajes en su calidad de profesora, fue adquiriendo conciencia de las limitaciones de la mujer:

En contacto con otras mujeres -pocas- de otros países, aún de naciones de culturas desarrolladas, nació en ella esa llamita que no se apaga ni consume, que va con ella a todas partes, que alumbró toda su tarea de modo imperceptible y presente: la mujer discriminada, en educación superior, en derechos laborales, en percepción de salarios, en horas de trabajo, en raza y sitio de hogar¹¹⁸.

En ese sentido, Salas participó en la AMUCH, organización preocupada por demostrar y mejorar la situación intelectual y económica de las mujeres, y la FECHIF, cuyo propósito era la obtención de derechos políticos. Ambas instancias relevaron ser agrupaciones femeninas (y no feministas), esto por la amplitud que quisieron alcanzar en cantidad de participantes. Por tanto, lo que nos parece suscribir a las demandas del feminismo liberal en la línea de Labarca a nivel discursivo careció de posicionamiento.

De esta manera, observamos que *la mujer ilustrada* vuelve a aparecer, desde la práctica, concretando proyectos alternativos de educación donde aplicaron sus planteamientos teóricos. Y participando además en organizaciones políticas y sociales, combinando sus quehaceres profesionales con sus posturas ideológicas por medio de cursos y charlas. Como mujeres letradas dentro de sus preocupaciones estaba extender la educación a la mayor parte de sus congéneres. Dando cuenta del tránsito desde *la mujer ilustrada* hacia *la mujer emancipada*. A través de la educación y el cuestionamiento de su situación de marginación de género dentro de la sociedad pasaron a disputar derechos sociales y políticos. Es decir, las educadoras conscientes de su posición privilegiada en relación a otras mujeres pero todas oprimidas tanto política, económica y socialmente en mayor o menor grado respecto al hombre, concluyeron que la educación de la mujer, entendiéndola como una herramienta para acceder a saberes generales, era fundamental en la lucha por su liberación (traducida en la pelea por los derechos).

¹¹⁸ Ibid., pp. 92-93.

Reflexiones finales

La incorporación de las mujeres a la educación superior fue, sin duda, un avance en materia educacional, puesto que impulsó la creación de escuelas primarias y secundarias a nivel nacional y la instalación de las mujeres de clase media y alta en el espacio público. Sin embargo, ello no significó su admisión en igualdad de condiciones respecto al hombre en el plano político y económico, pero, a medida que transcurría el tiempo y eran cada vez más las mujeres universitarias, posibilitó que fuese un medio para alcanzar su emancipación en dichos ámbitos.

Tampoco ese hecho garantizó que las mujeres pudiesen acceder al campo intelectual, hasta entonces monopolizado por los hombres, sino que tuvieron que buscar otras estrategias. En el caso de las profesoras mencionadas a lo largo de este trabajo, Amanda Labarca utilizó los apellidos de su esposo y recibió el patrocinio del educador y político Valentín Letelier en los inicios de su carrera profesional, lo mismo sucedió con Irma Salas impulsada por su padre, el conocido Darío Salas. A su vez, se generaron otras redes de apoyo entre las mismas mujeres para poder lograrlo, por ejemplo, Labarca potenció a Salas desde que era estudiante secundaria y ésta última incorporó a su equipo de trabajo a Olga Poblete.

Una vez dentro de este, aprovecharon la instancia para producir discursos críticos, en calidad de profesoras, sobre el panorama educacional. Las autoras, abogaron por una sociedad democratizadora, vale decir, aquella en la que existiera igualdad de oportunidades, tanto para hombres como mujeres sin importar la clase social -es más, donde esta categoría no existiese-, y progresista, de manera individual y colectiva en todos los ámbitos de la vida. Para ello, la educación -por medio de la escuela y universidad- sería el instrumento para lograrlo, pero debía renovarse, incorporando nuevas teorías pedagógicas y métodos de enseñanza adaptadas a la realidad y necesidades de la sociedad chilena.

De este modo, llevaron a cabo en la práctica iniciativas de educación como el Liceo Experimental “Manuel de Salas”, verdadero laboratorio educativo del método científico en la enseñanza secundaria; las Escuelas de Temporada y la participación en una Universidad

Popular, dirigiendo su atención a jóvenes y trabajadores que vieron negada su posibilidad de estudiar o que deseaban perfeccionarse; y la Escuela de Educadoras de Párvulo, cuya finalidad era proporcionar el cuidado y la educación que las familias trabajadoras no podían brindar a sus hijos de forma adecuada. Es decir, cada experiencia fue la realización de los diagnósticos y las propuestas hechas en sus discursos.

Asimismo, las profesoras insertas en el campo intelectual y teniendo en cuenta su posición privilegiada, prontamente manifestaron sus preocupaciones sobre la situación aún limitada de la mujer chilena, principalmente en el escenario político. Desde sus disciplinas y organizaciones, se encargaron de educar a las mujeres para que pudiesen identificar los problemas sociales, políticos y económicos de la sociedad chilena y, en ellos, sus propias dificultades. Cuestionar y disputar la esfera pública para conquistar sus libertades y mejorar su calidad de vida fue la consigna. Unas bajo un feminismo declarado y otras no, fue un movimiento muy heterogéneo que sin dudas, para la época lograron, mediante la unidad, una masiva movilización y propuestas en conjunto.

Sin embargo, es necesario reiterar que las beneficiadas del otorgamiento de derechos políticos fueron las clases medias, las cuales contaban con el requisito de alfabetismo para votar (eliminado en 1970) y mayoritariamente dirigían las organizaciones de mujeres. Si bien el MEMCH fue diverso en tanto clase social y etnicidad, agrupando entre sus participantes y dirigentas a mujeres profesionales, obreras, indígenas, dueñas de casa y empleadas domésticas, no constituyó una excepción. Por otro lado, el acercamiento entre las memchistas y las mujeres indígenas fue en base a que concibieron a las mujeres en tanto trabajadoras, por ello no nos referimos a una mayor conciencia racial por parte de la organización, pues no hubo exigencias que apuntaran a reconocer a las mujeres como indígenas o desmantelar y acabar con los discursos racistas. Es decir, continuaron bajo la lógica de luchas separadas que vimos con Aura Cumes.

Por lo tanto, observamos que los cuestionamientos en las tres autoras, si bien avanzados y controvertidos en ese periodo, fueron limitados a la luz de los desarrollos actuales, ya que no lograron percatarse de la raíz estructural de los problemas para terminar con ellos. Así, replicaron en sus discursos (especialmente Labarca, mientras que en los casos de Poblete y Salas respecto a sus organizaciones) las concepciones imperantes:

racializando a los sujetos, entendiendo a la mujer como madre dentro de un sistema heteronormado y continuando con la división y asignaturas del trabajo por sexo-género dentro del sistema capitalista. No obstante, comprendemos que parte de ello respondió a una estrategia feminista para enfrentar las críticas y lograr masividad de las demandas, sobre todo en el contexto de reciente posicionamiento del feminismo en el espacio público chileno.

Además, aclarar que la intención de este trabajo nunca fue dar prioridad a los escritos de Amanda Labarca por sobre Irma Salas y Olga Poblete, más bien revela el problema que tuvimos que enfrentar con la gran producción ensayística en relación a sus colegas. Asimismo, Labarca nos entregó de mejor forma las herramientas de análisis que buscábamos (es decir, la convergencia entre educación y género en discurso y práctica), mientras que la lectura de Salas y Poblete se efectuó más en base a su experiencia práctica que discursiva. Sin embargo, esto no impide afirmar que todas ellas fueron ideólogas y constructoras del sistema educacional chileno, aunque no lo suficientemente reconocidas como los educadores Valentín Letelier, Darío Salas y Luis Galdames. En este sentido, las educadoras instalaron, a través del ensayo y error, concepciones educacionales que todavía perduran (organización estudiantil, docente y familiar tanto individual como también parte de una comunidad escolar, métodos de enseñanza participativa, establecimientos mixtos). Ahora bien, nos pareció que estos cambios mediante sus discursos no fueron suficientes, aunque entendimos la importancia que significaron en determinado tiempo, por lo que el desafío actual es llevar a la práctica la confluencia entre educación, género y emancipación que en su momento trabajaron las autoras desde una perspectiva feminista, anticapitalista, latinoamericana y descolonizadora como única forma de hacerlos efectivos.

Bibliografía

Antezana-Pernet, Corinne. “El MEMCH en provincia. Movilización femenina y sus obstáculos, 1935-1942”. En Godoy, Lorena, Elizabeth Hutchison, Karin Roseblatt y M. Soledad Zárate, (eds), *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*, Santiago, SUR: CEDEM, 1995. pp. 287-329.

Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2007.

Calfio, Margarita. “Mujer mapuche, voces y acciones en dictadura (1978-1989)”. *Nomadías* 9 (2009), pp. 93-112.

Cisterna, Natalia. “Entre la casa y la ciudad: la representación de la experiencia del sujeto femenino en los espacios público y privado en las novelas de mujeres latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX”. Tesis Universidad de Chile, 2009.

Covarrubias, Paz. “El movimiento feminista chileno”. En Covarrubias, Paz y Franco, Rolando, (Comp), *Chile: mujer y sociedad*. Santiago, UNICEF, 1978. pp. 615-648.

Cumes, Aura. “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio”. *Anuario Hojas de Warmi* 17 (2012), pp. 1-16.

Davis, Angela. *Mujeres, raza y clase*, Madrid, Ediciones Alcal, 2004.

Departamento de Extensión Cultural. *Función y alcance de las escuelas de temporada: 20 años de labor de las escuelas de temporada de la Universidad de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1954.

Dinamarca, Hernán. “Olga Poblete: En Chile fue un escándalo el primer liceo de hombres y mujeres”. *El canelo* 72 (abril 1996), pp. 4-8.

Figuroa, Lorena. *Tierra, indio, mujer: Pensamiento social de Gabriela Mistral*, 2003. En línea: <http://biblioteca.org.ar/libros/89627.pdf>

Fiol-Matta, Licia. “Reproducción y nación: raza y sexualidad en Gabriela Mistral”, 1998. En línea: <http://gabrielamistral.uchile.cl/estudios/nomadias/lfmatta.html>

Foucault, Michel. *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1992.

Fraser, Nancy. “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género”. En Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla, (Comp), *Teoría feminista y teoría crítica: ensayo sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnánim, 1990. pp. 49-88.

Gaviola, Edda, Ximena Jiles, Lorella Lopresti y Claudia Rojas, (Eds), *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*. Santiago, [s. n.], 1986.

Illanes, María Angélica. *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para los pobres y el auxilio. 1890-1990*, Santiago, Junaeb, 1991.

Kirkwood, Julieta. *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*, Santiago, LOM, 2010.

Klimpel, Felicitas. *La mujer chilena (el aporte femenino al progreso de Chile) 1910-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1962.

Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*, Santiago, Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica y DIBAM, 2011.

_____. *Evolución de la Segunda Enseñanza*, Santiago, [s. n.], 1938.

_____. *Feminismo contemporáneo*, Santiago, Zig-zag, 1947.

_____. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, [s.n.], 1939.

_____. *Nuevas orientaciones de la Enseñanza*, Santiago, [s. n.], 1927.

_____. *Mejoramiento de la vida campesina: (México, Estados Unidos, Chile)*, Santiago, Edición Unión Republicana, 1936.

_____. *Realidades y problemas de nuestra Enseñanza*, Santiago, Editorial Universitaria, 1953.

_____. *¿A dónde va la mujer?*, Santiago, Extra, 1934.

Lavrín, Asunción. “Cambiando actitudes sobre el rol de la mujer: experiencia de los países del cono sur a principios de siglo”. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 62 (1997), pp. 71-92.

_____. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay. 1890-1940*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2005.

La mujer nueva. “Olga Poblete”. *La mujer nueva* 26 (1940).

Mancilla, Luis Alberto. “Olga Poblete: su larga marcha”. *Gente del siglo XX: crónicas culturales*, Santiago, LOM, 2010.

Montero, Claudia. “La conformación de discurso feminista en diálogo con los discursos sociales: las mujeres frente a los problemas sociales del 30”. *Universum* 1 vol. 30 (2015), pp. 153-171.

Núñez, Iván. “Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”. *Cuadernos chilenos de historia de la educación* 1 (2013), pp. 65-86.

_____. *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*, Santiago, CPEIP, 2002.

Oñate, Romina. “La educación al servicio del pueblo y del Estado: La Universidad Popular Valentín Letelier”. En Montoya, Felipe, Antonio Olivares, Romina Oñate y Carolina Riquelme. *Educación mutua y libre: experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile*. Santiago, [s.n.], 2017. pp. 49-68.

Pizarro, Ana. “El ‘invisible collage’. Mujeres escritoras en la primera mitad del siglo XX”. En Pizarro, Ana, (Comp), *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia, Universidad de Alicante, 2004. pp. 163-176.

Poblete, Olga. *Una mujer: Elena Caffarena*, Santiago, Editorial Cuarto Propio, 1993.

_____. “Las Naciones Unidas y los problemas de la comunidad mundial”. *Educación Moderna* 1 (1950), pp. 33-40.

_____. “Sección “prácticas escolares””. *Educación Moderna* 1 (1950), p. 28.

Pratt, Mary Louise. “Repensar la modernidad”. *Espiral* 15 (1999), pp. 47-72.

Rama, Ángel. *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del norte, 1984.

Reyes, Leonora. “Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile: (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis Universidad de Chile, 2005.

Rojo, Grínor. “Gabriela Mistral en la historia de la mujer latinoamericana”. En Lillo, Gastón y Renart, Guillermo, (Comp), *Re-leer hoy a Gabriela Mistral. Mujer, historia y sociedad en América Latina*. Ottawa, Universidad de Ottawa-Universidad de Santiago de Chile, 1997. pp. 53-82.

Romero, José Luis. *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

Romero, Laura. “Discursos críticos de mujeres intelectuales chilenas y costarricenses, 1920-1950”. Tesis Universidad de Chile, 2014.

Salas, Emma. *Amanda Labarca: dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*, Santiago, Ediciones Mar del Plata, 1996.

_____. *Irma Salas: educación e innovación en Chile*, Santiago, Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández Jaque, 2008.

_____. *Memorias del escritorio segundo*, Santiago, [s.n.], 2010.

Salas, Irma. “Algunos aspectos de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica”, 1941. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24526/25869>

_____. “La investigación pedagógica en Chile”, 1942. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/27055/28679>

Salomone, Alicia, Gilda Luongo, Natalia Cisterna, Darcie Doll y Graciela Queirolo. *Modernidad en otro tono: escrituras de mujeres latinoamericanas*. 1920-1950, Santiago, Editorial cuarto Propio, 2004.

Showalter, Elaine. “La crítica feminista en el desierto”. En Fe, Marina, (Comp), *Otramente: Lectura y escritura feminista*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001. pp. 75-111.

Universidad de Chile, Anales de la. “Educación y extensión de la cultura universitaria”, 2012. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25429/28676>

Universidad de Chile, Anales de la. “La universidad de Chile, un proyecto para una nación”, 2012. En línea: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25432/28678>