

## FEMINIZACION Y PRIMERA PROFESIONALIZACION DEL TRABAJO DOCENTE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS, 1860-1930\*

MARÍA LORETO EGAÑA BARAHONA\*\*

CECILIA SALINAS ALVAREZ\*\*

IVÁN NÚÑEZ PRIETO\*\*

### Resumen

Se describe el doble proceso de feminización del magisterio primario y de primera o “temprana profesionalización” de las maestras, entre 1860 y 1930. Estos procesos estuvieron asociados al crecimiento de las escuelas de niñas, la creación de escuelas mixtas reservadas sólo a maestras y la escasez de hombres interesados en la docencia. Por otra parte, el Estado contribuyó con la expansión de las escuelas normales femeninas y con normas legales y reglamentarias que no hacían distinciones de género en la organización del servicio público escolar. A pesar de esto, la condición docente femenina fue subordinada. El estudio forma parte de una investigación más amplia, que incluye la temprana, pero menos desarrollada educación primaria de niñas y los debates abiertos al respecto, así como los orígenes del trabajo docente femenino. Comprende también la incorporación de las maestras al espacio público y, en particular, al sindicalismo docente, en las primeras décadas del siglo XX.

### Abstract

*It is described a historical double process in Chilean primary education: first: how the teaching force became mostly feminine, in the 19<sup>th</sup> century; and second: how the first groups of schoolmistresses get professional training and gradually became public servants. These trends were associated to the growing of the number of girls schools, the foundation of mixed schools, managed only by women, and the shortage of men interested in teaching. State supported with indiscriminating rules over the primary school service, and with the expansion of women's normal school. Nevertheless, the female teaching condition remains subordinated. The study is a part of a broad research that includes the early, but undeveloped girls education and the debates associated. Includes also the origins of women teaching activity and, in the other side, the insertion of women teachers in public space, and particularly, their teacher's unions membership, in the firsts decades of XX<sup>th</sup>. century.*

---

\* Este artículo se refiere a una parte del Proyecto FONDECYT N° 1980044, “La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras”.

\*\* Investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

La investigación en que se basa este artículo aplicó un enfoque de género a los orígenes históricos de la educación primaria popular de niñas y a los orígenes de la feminización del profesorado de la educación elemental, cubriendo el período 1860-1930. Se quiso responder preguntas como: ¿por qué, cómo y en qué medida, se logró el acceso de las niñas a la escuela primaria?; ¿cómo se fue constituyendo la docencia primaria en una profesión mayoritariamente femenina?; ¿en qué grado la feminización de la profesión docente significó un aporte a la instalación de la mujer en el ámbito público en Chile?

En una primera parte de la investigación se dio cuenta del debate entre las elites del siglo XIX en torno a la posibilidad y la necesidad de la educación popular y particularmente de la educación de la mujer y de las niñas pobres. Luego se describió la política estatal de educación primaria de niñas y sus efectos en acceso y cobertura, características de las escuelas y currículum, comparando al respecto los sectores femenino y masculino.

Una segunda parte, que reseña este artículo, fue dedicada al doble proceso de feminización del magisterio primario y de “primera profesionalización” de las entonces llamadas “preceptoras”. Se estudió también la incorporación de las mujeres al sindicalismo docente, al desarrollo de su identidad de género y a las relaciones de las preceptoras con el temprano movimiento feminista, todo ello en las tres primeras décadas del siglo recién pasado.

Teniendo en vista el actual debate historiográfico, la investigación intentó realizarse como historia social, referida a niñas pobres y a un actor (o actriz) poco considerado, las preceptoras primarias, pero también trabaja el pensamiento y la acción de las elites y del Estado respecto a educación y género en el período explorado. A pesar de la dificultad de exhumar las voces de las actrices niñas y maestras, se logró seguir la “aventura” educativa de ambas, encontrando indicios significativos en la propia documentación estatal.

## 1. Preceptores y preceptoras en las escuelas primarias antes de 1860

Hacia la fecha de dictación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la gran mayoría de los maestros primarios eran legos. Aunque la primera escuela normal de varones se había establecido en 1842, su producción era insuficiente para los requerimientos de un sistema que empezaba a crecer. En las escuelas de niñas la situación era aún peor. La primera escuela normal femenina se fundó en 1853, con una matrícula reducida. El desarrollo de la educación primaria para niñas tuvo en sus comienzos un problema permanente de escasísima oferta de docentes femeninas con capacidades para la enseñanza.

Los informes o memorias de los Visitadores de Escuelas Primarias proporcionan una imagen del tipo de maestras que proveían enseñanza en el creciente número de escuelas de niñas que se fundaban a lo largo del territorio. La “contracción” o dedicación y la moralidad y buena conducta eran requisitos más importantes que los dominios cognitivos. Véanse algunos ejemplos:

### **Escuela de Niñas de Chillán Viejo, subdelegación 4.**

*“Preceptora: Doña Milagro Pino, nombrada por decreto de 11 de marzo de 1859, es de cortas aptitudes, pero de buena conducta i mui contraida al desempeño de su obligación: cuenta de un año de práctica en la enseñanza.*

*El estado de la enseñanza es mui poco satisfactorio, en ninguno de los ramos hai progreso sensible”<sup>1</sup>.*

### **Escuela Fiscal de Niñas N° 1 de Caldera.**

*“La preceptora es doña Catalina Pineda de Vera. Es de pocas aptitudes i mediana instrucción, aún en los ramos primarios de lectura i escritura. Tiene buen carácter i conducta. No es alumna de la Escuela Normal i cuenta tres años de enseñanza”<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IX, 1860.

<sup>2</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 3, 15 de diciembre de 1858.

### **Escuela N° 2 de Mujeres del Departamento de Cauquenes.**

*“A cargo de doña Ramona Bustos, de pocas aptitudes i buena conducta. Las alumnas nada saben i creemos sea causa los pocos conocimientos de la preceptora”<sup>3</sup>.*

### **Escuela de Niñas de Nacimiento.**

*“Preceptora doña Margarita Robles. No se halla en un pie mui lisonjero. Por recomendación del Sr. Intendente mi visita la practiqué en esta escuela acompañado del señor Gobernador i varios otros vecinos del pueblo i al proceder al examen de las alumnas, noté un atraso considerable en todas las clases, a excepción de la escritura i bordado en las que se nos presentaron trabajos muy regulares.*

*...Pero todo este atraso, señor Ministro no nace de otro principio sino de la falta de aptitudes de la preceptora para la enseñanza de los ramos que se les prescriben, teniendo sí en cambio una contracción decidida i una conducta i moralidad ejemplar”<sup>4</sup>.*

### **Escuela Fiscal de Niñas de la Calle Infante. Departamento de Copiapó.**

*“La preceptora es doña Carmen Aguirre, de buenas aptitudes i regular instrucción. Tiene un carácter suave i bondadoso, buena conducta i decidida aplicación i celo al buen cumplimiento de sus deberes”<sup>5</sup>.*

El patrón femenino de aptitudes y capacidades intelectuales escasas, admitía algunas excepciones:

### **Escuela de Niñas N° 3.**

*“Situada en el segundo distrito de la 7ª. Delegación de San Fernando, distante 4 kilómetros de la ciudad de Copiapó”.*

*“La preceptora es doña Francisca Torralbo de buenas aptitudes i bastante instrucción. Tiene buen carácter i conducta. No es alumna de la Escuela Normal i sirve año tres meses.”*

---

<sup>3</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 10, 15 de julio de 1859.

<sup>4</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 4, 15 de enero de 1859.

<sup>5</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 3, 15 de diciembre de 1858.

*...Esta preceptora se distingue por su capacidad individual, su buen método de enseñanza, su carácter suave i bondadoso i sin carecer de aplicación bastante para llenar cumplidamente sus deberes, es capaz de enseñar por si sola todos los ramos que comprenden el plan de estudios. Lleva en mejor orden i arreglo que las demás preceptoras los libros de registro, de manera que no hai ninguna falta en las instrucciones que a este respecto le he dado”<sup>6</sup>.*

**Escuela Municipal de la calle Lautaro en la subdelegación 3<sup>a</sup>, distrito 5<sup>o</sup> de la provincia de Concepción.**

*“Preceptora: Doña Hersilia Versin. Tiene excelentes aptitudes i moral conducta.*

*...La Srta. Versin merece una especial recomendación, tanto por su idoneidad en el cargo que desempeña, como también por el celo i entusiasmo con que lo atiende. Debido a estos antecedentes son los resultados tan favorables que obtiene en la enseñanza, pues se nota en la mayoría de sus alumnas progresos mui satisfactorios en todos los ramos que cursan”<sup>7</sup>.*

Al iniciarse el período en estudio y según las fuentes que proveen una mirada localizada en las escuelas, las remuneraciones de maestros y maestras eran no sólo muy bajas, sino, además, eran irregulares y heterogéneas, dependiendo de la capacidad o del interés de los organismos que sostenían escuelas: conventos, municipios, particulares y el propio Fisco. Dependía también de los contextos locales, que solían ser muy diversos. Las remuneraciones eran afectadas también por prácticas que contribuían aun más a su dramática precariedad: el pago en especies y la obligación que se imponía a muchos preceptores y preceptoras de proveer el local escolar y su equipamiento, con cargo a sus propios ingresos. Dentro de este contexto, los sueldos de las preceptoras eran consistentemente más bajos que los de los preceptores, al parecer, más por la carencia de la formación normalista que por una expresa voluntad de discriminación en su contra.

<sup>6</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 7, 15 de abril de 1859.

<sup>7</sup> *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo VII, N° 1, 15 de octubre de 1858.

La contrapartida era un servicio prestado por personas no profesionalizadas, no sólo en el sentido de su carencia de estudios especializados, sino como un desempeño que a menudo se combinaba con otras actividades, siendo, como se ha dicho, frecuente la práctica de los o las “*ayudantes*”, que en muchos casos eran familiares del preceptor o la preceptora.

Así, las niñas eran educadas por preceptoras que tenían y transmitían menos conocimientos y carecían de formación pedagógica que, en cambio, empezaban a tener los preceptores varones. En las preceptoras se apreciaban preferentemente aspectos socioafectivos como la dedicación y la moralidad, rasgos que eran una prolongación de la maternidad a un espacio público: la escuela de niñas.

## **2. La ley orgánica de instrucción primaria de 1860: implicaciones para preceptores y preceptoras**

La referida norma legal simboliza el comienzo de superación de la situación antes descrita. Ella estructuró el trabajo docente como parte del servicio público y, en general, procuró no discriminar entre preceptoras y preceptores. Paralelamente, en las primeras décadas de vigencia de la Ley se expandía la atención educativa a niñas y niños, se multiplicaba el número de mujeres ocupadas en la docencia primaria y, en las últimas décadas del siglo XIX, se iniciaba lo que puede caracterizarse como “primera profesionalización” de las preceptoras.

En efecto, la Ley de 1860 prácticamente homologó el currículum de formación en las escuelas normales de mujeres y de varones, aunque ello no tuvo inmediato efecto práctico, porque la formación normalista de mujeres era todavía muy escasa.

Por mandato legal, sobre la base de la formación en la escuela primaria superior, las futuras preceptoras aprenderían, al igual que sus futuros colegas varones, elementos de cosmografía y de física,

historia sagrada, de América y de Chile, dogma y moral religiosa, música vocal y pedagogía teórica y práctica. Es importante destacar la presencia de esta última disciplina, que implicaba que ambos sexos eran formados en el mismo conocimiento constitutivo de una común ocupación o profesión.

Pero también aparecerían distinciones: las maestras no aprenderían química, ni fundamentos de la fe, ni elementos de agricultura y vacunación, pero en cambio aprenderían horticultura y dibujo natural. De nuevo, aquí subyacía la respuesta a una diferencia cultural. Si bien las preceptoras emergerían a la vida pública y desempeñarían una ocupación más allá de su entorno doméstico, su misión sería la de educar niñas que, en su gran mayoría, estarían destinadas al estereotipo de la época. Para educar niñas que, a su turno, debían ser buenas madres y esposas, no se necesitaban nociones de química ni de agricultura. Tampoco las futuras preceptoras requerían conocer la Constitución, en cuanto sus futuras alumnas, ya adultas, carecerían de derechos políticos ni se implicarían en la vida pública.

Lo anterior no significaba que las normalistas recibieran una formación de segunda clase y que se les negase una elemental educación intelectual, para atender sólo a aspectos morales o prácticos, sobre la base de la formación en la escuela primaria superior. En comparación con la formación en la enseñanza secundaria, la formación de los y las normalistas de la época era más limitada, pero era una formación de similar nivel, aunque no idéntica, para aspirantes a preceptores y preceptoras.

Lo que constituyó desigualdad en la naciente profesión magisterial fue que la escuela normal de varones era más antigua y había entregado más promociones durante más tiempo, de modo que el sector masculino del preceptorado contaba con mayor proporción de titulados que el femenino.

Este hecho implicaba que la gran mayoría de las niñas eran atendidas por maestras improvisadas y de escasos conocimientos. Implicaba también que al interior del preceptorado, las mujeres fueran

menos pagadas y que no tuvieran acceso a los puestos directivos. Los cargos de Visitadores que consagró la Ley de 1860 siguieron proveyéndose con varones hasta después del término del período en estudio<sup>8</sup>.

Otro ángulo de la constitución de la fuerza de trabajo docente femenina fue la contratación de mujeres. A fin de compensar la escasez de normalistas, la Ley de 1860 normó los requisitos para el ejercicio de preceptores, sin explicitar diferencias entre hombres y mujeres.

La moralidad sería la primera y principal exigencia a quien quisiera profesar en la instrucción primaria. El diploma de normalista sería la otra condición en las escuelas costeadas por los departamentos o el fisco, pero en su ausencia, además de la exigencia de moralidad, la acreditación de las “*aptitudes necesarias*”. Esto significaba que, como mínimo, debía acreditarse la aprobación de la instrucción primaria para poder desempeñarse como preceptor o preceptora.

La Ley avanzó también en la configuración funcionaria del preceptorado, al disponer que los sueldos de los maestros de escuelas costeados por los departamentos serían fijados por las respectivas municipalidades, con la aprobación del Presidente de la República. Otras disposiciones de la Ley fijaban el sistema de financiamiento de las escuelas. Parte de él provendría de asignaciones anuales del fisco a los departamentos, otra porción provendría de rentas destinadas al efecto por las municipalidades y otra, de donaciones, legados y mandas forzosas. Este conjunto de recursos debían destinarse al pago de sueldos, a la adquisición o arriendo de locales y la adquisición y re-

---

<sup>8</sup> En el Congreso Nacional Pedagógico de 1883, participaron todos los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria. Todos eran varones; ver José Abelardo Núñez (editor), *Congreso Nacional Pedagógico, Resumen de las Discusiones, Actas i Memorias*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890; p. 274. Más adelante se referirá que una de las reivindicaciones igualitarias del gremio de maestros primarios de los años 20 del siglo recién pasado será el nombramiento de preceptoras en cargos de Visitadores.

paración de mobiliario y a la compra de libros y útiles de enseñanza “*que haya de proveerse gratuitamente a los niños que por su pobreza no pudieren costearlos.*”

En estas y restantes normas, que se referían, entre otras materias, a las escuelas normales, a los Visitadores, a la Inspección General de Instrucción Primaria, no se explicitaban diferencias entre escuelas de niños o niñas, ni de preceptores y preceptoras. La reglamentación que siguió a la Ley de 1860 continuó con la tendencia a ignorar las diferencias de género, hecho que, al mismo tiempo, implicaba promoción del acceso de las niñas a la instrucción primaria y de la participación de mujeres en el preceptorado, evitando discriminaciones formales en contra del sexo femenino.

Al parecer, la categoría de ayudantes alcanzó tal entidad que ya fue normada en la reglamentación que implementaba la ley de 1860. En efecto, el Reglamento General de Instrucción Primaria de 1863 establecía que:

*Art. 45. “La dirección de las escuelas elementales será confiada a un preceptor; pero si la asistencia diaria excediere de cincuenta alumnos, se nombrará un ayudante, o los que fueren necesarios, en la proporción de uno por cada cincuenta niños.”*

*“Las escuelas superiores estarán a cargo de un director y un subdirector; pero si la asistencia diaria excediere de ochenta alumnos se nombrará uno o más ayudantes en la proporción de un ayudante por cada cuarenta niños”<sup>9</sup>.*

Para las ayudantías de escuelas superiores, así como para los cargos de directores y subdirectores se preferiría a los egresados de escuelas normales. Pero lo más frecuente era que los y las ayudantes de escuelas primarias elementales fueran personas sin formación.

En los hechos, fuera de la todavía escasa condición de egresado de las escuelas normales, la ayudantía se consideraba como el medio

<sup>9</sup> Manuel A. Ponce, *op. cit.*, p. 23.

de iniciarse en el trabajo docente. Dado el menor desarrollo de las escuelas normales femeninas y la baja proporción de maestras tituladas, las ayudantías fueron el modo principal como las mujeres se incorporaban al servicio de instrucción primaria en la segunda mitad del siglo XIX y, en grado decreciente, en las primeras décadas del siglo XX.

La distinción entre preceptores, preceptoras y ayudantes tenía también implicaciones de economía política de la función docente. Por una parte, dentro de una práctica generalizada de bajas remuneraciones magisteriales, las jerarquizaba y permitía ahorrar recursos fiscales. En efecto, el Reglamento en referencia, en su artículo 74°, fijaba una escala de sueldos. En las Escuelas Superiores, los sueldos anuales serían de \$ 600 para los directores, \$ 400 para los sudirectores y \$ 300 para los ayudantes; en las Escuelas Elementales, \$ 300 para los preceptores y \$ 200 para los ayudantes<sup>10</sup>.

Por otra parte, se reconocía a los ayudantes la condición de empleados públicos y paulatinamente accedieron a algunos derechos o beneficios similares a los de preceptores y preceptoras, entre ellos premios por antigüedad y jubilación. Pero, por su misma calidad de recién iniciados en la carrera funcionaria, esas garantías eran ilusorias.

Uno de los beneficios que no se reconocieron a los ayudantes fue la estabilidad o propiedad de su cargo. La permanencia en el empleo dependía, para los ayudantes, de la medida en que las escuelas sobrepasaban la cifra de asistencia de alumnos fijada por los reglamentos. Si la asistencia decrecía bajo los límites de cincuenta en el caso de las escuelas elementales y de cuarenta en las superiores, se suprimía el cargo de ayudante y éste o ésta obviamente perdía su empleo.

---

<sup>10</sup> Manuel A. Ponce, *op. cit.*, p. 29.

De este modo, se configuraba una jerarquización funcionaria del trabajo docente, en cuya cúspide estaban los Visitadores, luego el personal de directores y los subdirectores de escuelas superiores, los ayudantes normalistas de éstas, los preceptores de escuelas elementales y, finalmente, los ayudantes de éstas, en condición mucho más precaria que el resto.

El escalón más bajo proveía “mano de obra barata” y por su inestabilidad laboral, servía de colchón para amortiguar los flujos de alumnos y evitar que hubiese antieconómicas bajas tasas de alumnos por docente.

La estructuración antes descrita obraba claramente en contra de las mujeres docentes. La escasez de posibilidades de titulación en una escuela normal les impedía acceder a los puestos más altos y las discriminaba salarialmente, además de la discriminación que significaba desde el punto de vista de oportunidades y de responsabilidades en la vida pública y en lo que empezaba a constituirse como profesión docente.

Esta situación comenzó a alterarse gradualmente con un doble proceso. Por una parte, una creciente demanda de trabajo docente femenino, sea porque aumentaba la matrícula de niñas más rápido que la de niños, sea porque se encargó a mujeres la atención de escuelas elementales mixtas. Por otra parte, influyó la fundación, expansión y reforma de escuelas normales femeninas, a partir de los años 70.

En otros términos, se había iniciado un complejo proceso que incluía, por una parte, una tendencia a la feminización de la docencia y, por otra, los primeros avances en un largo proceso de profesionalización de la actividad de enseñanza.

La creación de escuelas mixtas, por circular de 1869, reforzada por un decreto reglamentario de 1881, significó una dotación financiera mayor para estas nuevas instituciones.

*“Art. 3<sup>o</sup> “Las escuelas mixtas serán siempre dirigidas por mujeres, a las cuales se abonará además del sueldo que corresponde al empleo, una gratificación de cinco pesos mensuales”<sup>11</sup>.*

El Inspector General de Instrucción Primaria, José Abelardo Núñez, fundamentaba en los siguientes términos la creación de escuelas mixtas, servidas por mujeres:

*“Se quiso, en primer lugar, favorecer la ocupación de la mujer en el campo de la instrucción primaria, tal como se hace en los países más adelantados de Europa i América, porque está averigüado que la mujer reúne condiciones más ventajosas que el hombre, bajo el punto moral i social, para dirigir la educación e instrucción elemental de los niños. Entre nosotros se observa hoy que las escuelas dirigidas por mujeres están en jeneral, en mejor pie que las que dirigen los hombres.”*

*“Se tuvo también presente que la instrucción de las niñas estaba en el país un tanto descuidada, pues las escuelas de niños figuraban en doble número en nuestros datos estadísticos, i que esta desproporción no podía menos que influir de un modo directo en el atraso moral e intelectual del pueblo”<sup>12</sup>.*

Las preceptoras de escuelas mixtas percibirían un “incentivo” de \$ 5 mensuales, originando así una pequeña discriminación positiva a favor de las mujeres maestras. Con él, se quiso enfrentar un problema estructural en el mercado de trabajo docente, descrito así en un artículo de prensa:

*“A causa del gran número de ocupaciones a que pueden dedicarse, los individuos del sexo masculino reclaman mayor comprensión para tomar a su cargo una escuela que la que conviene a las personas del sexo femenino, a las cuales se proporcionan empleos menos lucrativos y que encuentran siempre más dificultades para ganarse la vida”.*

---

<sup>11</sup> Manuel A. Ponce, *op. cit.*, pp. 110-111.

<sup>12</sup> *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria de 1880*, Santiago, 1881; p. 150.

Un proyecto de ley estudiado en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, en el que se proponía una diferenciación de las remuneraciones de maestros y maestras, a favor de éstas, era descrito así por el mismo artículo:

*“Adoptando este procedimiento la comisión ha tenido en mira tender a que se aumente el número de preceptoras, convencida como está de que la mujer es con frecuencia más apta que el hombre para inculcar a los niños los primeros rudimentos”*<sup>13</sup>.

Desgraciadamente, un Decreto de 1887, sustentado en una glosa presupuestaria, derogó todas las disposiciones dictadas hasta la fecha respecto a *“sueldo, premios y gratificaciones de preceptores”*.

En cambio, el Decreto fundó una nueva clasificación de las escuelas y, conforme a ellas, estructuró una nueva escala de remuneraciones para las escuelas públicas de instrucción primaria<sup>14</sup>. Las de primera categoría serían las escuelas superiores; de segunda categoría, las situadas en las capitales de provincia; de tercera, las de capitales de departamentos; y las de cuarta categoría, las escuelas rurales. Los sueldos correspondientes irían desde \$ 1.000 anuales a los preceptores de la primera, hasta \$ 600, a los de la cuarta. Los ayudantes tendrían sueldos que oscilaban entre \$ 600 y \$ 360. Dado que las escuelas mixtas fueron consideradas rurales y que sus preceptoras, en su gran mayoría no tenían el título de normalistas y, por lo tanto, eran clasificadas como “ayudantes”, puede suponerse que la gran mayoría de las maestras se ubicaban en el escalón salarial más bajo: \$ 360 anuales.

De nuevo, se mantenía la igualdad formal entre los sexos, pero se discriminaba de hecho contra las mujeres, en nombre de princi-

---

<sup>13</sup> “El nombramiento y el sueldo de los empleados de Instrucción Primaria”, *El Mercurio*, Valparaíso, junio 26 de 1884.

<sup>14</sup> Decreto de 26 de mayo de 1887, firmado por el Presidente Balmaceda y su Ministro A. Valderrama, en Manuel A. Ponce, *op. cit.*, pp. 237-240.

pios como remunerar en forma diferencial el trabajo urbano y el rural o como el de remunerar mejor a quienes tenían mayores calificaciones.

### **3. Más escuelas de niñas, escuelas mixtas y más preceptoras**

La voluntad por incorporar a las niñas a las escuelas desde las políticas estatales y desde sus propias familias fue determinando un creciente aumento de las escuelas para niñas a partir de la década de los 50 del siglo XIX. Esto demandó la presencia de docentes femeninas en esas escuelas, ya que no era aceptado que éstas fueran dirigidas por preceptores varones.

La fundación de las escuelas mixtas abrió un campo mayor aún para la presencia femenina en la enseñanza. Estas escuelas debían ser dirigidas por preceptoras puesto que a ellas asistían niñas. La modalidad de escuelas mixtas estaba dirigida a optimizar la oferta educativa, preferentemente en los campos y en localidades pequeñas con cantidades pequeñas de niños y niñas. De esta forma este ámbito de la feminización significó también la “ruralización” del preceptorado femenino con las consecuencias propias de la precariedad de la vida en el campo en aquellas épocas.

Otro elemento que estuvo presente en este proceso de feminización del preceptorado fue el considerar la profesión docente como una fuente de trabajo adecuada para niñas y jóvenes con necesidades de trabajar. Políticos, educacionistas y madres de familia coincidían en que la enseñanza era un campo de trabajo propicio para mujeres.

Así, madres viudas sin recursos solicitaban becas para sus hijas en la Escuela Normal recién fundada, como un medio de asegurar trabajo futuro y para enfrentar la difícil situación económica que vivían. Educacionistas como Miguel Luis Amunátegui propiciaban que mujeres ejercieran las labores de enseñanza, tanto por

sus aptitudes para este trabajo como por la posibilidad de procurarse un sustento.

Los políticos tuvieron también sus razones: consideraban que las mujeres podrían trabajar por salarios menores que los varones y que se podría enfrentar, por una parte, los costos de una educación primaria masiva para el pueblo y por otra, abordar el problema de la falta de interés de los varones para ejercer esta profesión, dados sus bajos salarios.

#### **4. Primera profesionalización de las preceptoras**

Junto al incremento de la proporción de mujeres en la docencia primaria –que en el siglo XX ya se haría francamente mayoritaria– se produjo lo que podría denominarse una “*primera profesionalización de preceptores y preceptoras*”. En este caso, se entenderá como “*profesionalización*” el hecho que los docentes hagan estudios especiales destinados a prepararlos para su desempeño. En la educación primaria, la formación inicial de docentes estaba a cargo de las escuelas normales. La incorporación de egresados o titulados de las escuelas normales al servicio de enseñanza fue un proceso de larga duración, que supuso que paralelamente ejercieran la docencia personas sin esa preparación, contratadas con exigencias o requisitos variables y afectos, en grado también variable, a la oportunidad de calificarse en el servicio mismo.

La formación normalista daría el primer sello profesional al desempeño docente. Las regulaciones de esta formación incluyeron conocimientos de pedagogía teórica y práctica, desde 1860. Es decir, no sólo se fortalecía el precario dominio de las materias a enseñar, sino también se provían los fundamentos conceptuales del ejercicio docente y las prescripciones prácticas correspondientes, según se entendía en la época. Este sello se hizo más nítido con la acción de los pedagogos y pedagogas alemanes de los años 80, que conectaron

la docencia chilena con el conocimiento pedagógico más avanzado de la época.

Los efectos de esta primera profesionalización de la docencia primaria fueron diferenciales, según género. La primera escuela normal del país fue de varones y se tardó doce años en crear una de mujeres, que no fue comparable en calidad y productividad a la normal de hombres. De este modo, si bien las mujeres se incorporaban cada vez en mayor número al ejercicio de la docencia primaria, su profesionalización era prácticamente inexistente, con las consiguientes consecuencias para el aprendizaje de las niñas y para sus posibilidades de equiparación en derechos y en condiciones de trabajo con los docentes.

La fundación de nuevas normales de mujeres y la llegada de educadoras extranjeras a partir de los años 80 abrieron nuevas perspectivas a la educación primaria de niñas y a las preceptoras. Según datos del Censo de 1895, en las escuelas normales de preceptores había 326 alumnos matriculados, en tanto que en las de preceptoras ya había 469 alumnas<sup>15</sup>.

El proceso de “primera profesionalización” fue complementado o reforzado por una legislación que no hacía distinción de género, al institucionalizar y regularizar el ejercicio docente, por lo general, al no discriminar formalmente en contra de las mujeres preceptoras y, en algunos casos, al discriminar positivamente, como fue el caso del sobresueldo asignado transitoriamente a las preceptoras a cargo de las nuevas escuelas mixtas. Así, la feminización y la primera profesionalización de las mujeres docentes primarias se dieron en el marco de una carrera funcionaria que facilitó este inédito espacio de incorporación de mujeres a la vida pública.

El cambio en la composición por sexo en las normales se inicia en las últimas décadas del siglo XIX y se manifiesta en toda su amplitud en el siglo XX.

---

<sup>15</sup> Cifras citadas por Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939, p. 217.

Con todo, la primera profesionalización de preceptores y preceptoras en el cuadro del normalismo y de la carrera docente estatal tuvo como límite y obstáculo, por una parte, la jeraquización o segmentación autoritaria del preceptorado y, por otra, la mezquindad de las remuneraciones y las difíciles condiciones de trabajo de la mayoría de preceptores, preceptoras y ayudantes.

A continuación se da una mirada más cercana a la evolución de la formación normalista como parte fundamental del proceso de profesionalización.

En 1871 se fundó la Escuela Normal de Chillán y en 1874, la de La Serena. Ambas fueron organizadas por doña Mercedes Cervelló, quien había mostrado excelentes dotes en su desempeño docente en Chillán, según lo señalaban insistentemente los informes de los visitantes del Departamento a fines de los años 50 y comienzos de los años 60. Sin embargo, ambas normales en manos laicas debieron suprimirse en 1878, por razones de economía fiscal. La escuela normal femenina de Santiago a comienzos de los años 80 tenía sólo 73 alumnas<sup>16</sup>. La normal de preceptoras de La Serena se reabría recién en 1890.

En la década del 80 se inició la reforma de las escuelas normales bajo la influencia alemana. Ya como Inspector General de las Escuelas Normales, José Abelardo Núñez viajó a Alemania con el encargo de:

*“elegir y contratar ... profesores de uno i otro sexo para las escuelas normales, como asimismo de comprar el material de enseñanza para las escuelas públicas, i de colocar en establecimientos especiales a los preceptores i alumnos normalistas que irán a perfeccionar en Europa sus estudios pedagógicos”<sup>17</sup>.*

<sup>16</sup> “Memoria del Ministerio de Instrucción Pública”, *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, noviembre de 1882, p. 470.

<sup>17</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, enero-febrero 1884, p. 100.

Fruto de la actividad de Núñez, desde 1885 arribaron al país pedagogos y pedagogas de origen germánico, que servirían en las escuelas normales, modelando a través de ellas la profesionalización de preceptores y preceptoras, a través de la concepción pedagógica de J.F. Herbart, incluyendo su didáctica y la introducción de nuevos contenidos curriculares, como canto, trabajos manuales, dibujo, gimnasia y estudio de la naturaleza, todo ello empapado de un marcado autoritarismo disciplinario.

La Escuela Normal de Preceptoras de Santiago fue puesta bajo la conducción de la docente alemana Teresa Adametz, acompañada de un grupo de profesoras alemanas y austríacas. La formación de las futuras preceptoras se vería reforzada por una reforma sustantiva, fundamentada en lo que entonces se entendía ya como pedagogía de base científica. Quedaría atrás la subvaloración de las preceptoras que se observaba a mediados del siglo, cuando se les exigía sobre todo “moralidad” y “contracción a la tarea de enseñar” y no se les exigían competencias cognitivas.

En 1886, Teresa Adametz postulaba una formación normalista que incluía una base teórica inédita:

*“la preparación teórica consiste en la comprensión de los elementos de la psicología i de los principios fundamentales de la educación... de los de la enseñanza en particular, que es la metodología general, i de la teoría de la enseñanza especial de cada ramo primario...”*<sup>18</sup>

A ojos de la educadora alemana, las alumnas llegaban a la Escuela Normal de Preceptoras con muy escasa preparación, contrastante con los ocho años de escuela elemental que tenían sus homólogos de Alemania. El escaso capital cultural de las estudiantes tenía que ver con su origen social. En 1886, al despedir a un grupo de egresadas, Teresa Adametz expresaba:

---

<sup>18</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, septiembre, 1886, pp. 494-495.

*“No olviden jamás hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera; primero buenas alumnas de esta Escuela i después buenas maestras del pueblo”*<sup>19</sup>.

La baja preparación de las alumnas forzaba además a proveer los conocimientos elementales que debían enseñar más tarde, a los cuales debían sumarse los fundamentos teóricos y las metodologías indispensables para su desempeño profesional. Además, estimaba importante las labores manuales y proponía crear cursos de cestería y tejido a telar:

*“para que las futuras maestras puedan introducir estas industrias en provincias ... de esta manera se abrirá para muchas familias pobres un manantial de recursos pecuniarios...”*<sup>20</sup>

En los planes para las escuelas normales aprobados en 1883, las diferencias de género eran las que siguen: en el plan de las femeninas, no se incluían “*elementos de derecho constitucional*”, “*elementos de geometría*”, “*nociones de teneduría de libros*”, “*química y mecánica*”, “*nociones de vacunación*”, “*elementos de agricultura*” y “*ejercicios militares*”, que estaban presentes en el plan de las normales masculinas. En cambio, en el plan femenino se consideraban “*nociones de arboricultura y jardinería*” y “*ejercicios calisténicos*”, además de “*nociones de economía doméstica, costura, tejidos, bordados y demás labores de mano*”. Como puede observarse, persistía una tendencia de la enseñanza masculina hacia la vida pública y la economía y de la enseñanza femenina hacia la vida doméstica. Por otra parte, ambos géneros se beneficiaban de un plan de cinco años

<sup>19</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, septiembre de 1886, p. 505.

<sup>20</sup> *Anales de la Universidad de Chile*, septiembre, 1886, p. 503.

de duración y compartían la misma formación específicamente profesional, en términos de dos ramos: “*pedagogía teórica*” y “*pedagogía práctica*”<sup>21</sup>.

Ya bajo la conducción alemana, la reforma de 1890 avanzaba en los elementos comunes a ambos sexos. Las diferencias de género fueron, en el plan de las normales de mujeres, “*lenguaje e historia literaria*” en vez de “*castellano*” para las de hombres; “*un idioma vivo*”, en vez de “*alemán*”, prescrito para las de hombres, y “*matemáticas*”, en vez de “*aritmética*” y “*geometría*”. Puede indicarse que el plan de las normales de mujeres representaba un giro desde la tendencia “*doméstica*” de los anteriores, hacia una cierta aceptación de una formación académica y cívica para las preceptoras. Ello se observaba en la presencia de materias como “*un idioma vivo*”, “*historia natural e higiene*”, “*física y química*”, “*nociones de historia universal, de Chile y de América*”, “*geografía y cosmografía*”, “*trabajos manuales*” (en vez del tradicional ramo de costura y bordado), e incluso “*derecho público*”. La tendencia a la equiparación se manifestaba también en la mantención de un plan de igual duración (cinco años) y de una común formación profesional, a través de “*pedagogía teórica*” y “*pedagogía práctica*”.

Tras el esfuerzo de reforma de la enseñanza normal femenina y la creación de nuevas instituciones de esta especie, estaba presente en los poderes públicos la aceptación de la necesidad de la educación de las niñas pobres y la convicción de que las mujeres podían desempeñarse adecuadamente en el preceptorado, a condición de que se les preparase en los términos que proponían las pedagogas alemanas.

Sin embargo, la preocupación por la educación de niñas y la calidad de sus maestras, se desarrollaba en el marco de una política estatal que no podía llevar el interés por la educación de niños y

---

<sup>21</sup> Ver Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *Procesos de Formación y Feminización de la Profesión Docente*, Santiago, REDUC, octubre de 1889.

niñas pobres más allá de los límites que imponía la capacidad económica del Estado. La precariedad de la infraestructura, del equipamiento didáctico y, particularmente, las bajísimas remuneraciones de preceptores y preceptoras, eran la otra cara de la preocupación estatal por la enseñanza primaria.

## 5. Las profesoras en el Congreso Nacional Pedagógico de 1889

En 1889, el gobierno de Balmaceda convocó a un Congreso Nacional Pedagógico, para el cual se abrió un certamen de trabajos escritos por el preceptorado y se fijaron temas de discusión en el Congreso mismo, para lo cual invitó a preparar ponencias escritas a las personas que participarían en el evento<sup>22</sup>.

Se presentaron 82 trabajos, de los cuales 65 eran memorias de preceptores y ayudantes de escuelas, relativas a los temas de certamen. Pero las fuentes no permiten distinguir el sexo de los autores. Sin embargo, José A. Núñez, en su Informe sobre el Congreso, afirmaba que:

*“Entre los trabajos presentados, tanto al certamen como a los temas de discusión, hubo un buen número suscrito por diversas preceptoras, cuya concurrencia no puede menos que ser estimada de feliz augurio. El noble empeño manifestado por estas maestras revela un espíritu de adelanto del que, por cierto mucho se puede esperar<sup>23</sup>.”*

Si bien el número de trabajos revelaba interés de preceptores y preceptoras por expresarse y aprovechar la oportunidad de comunicar reflexiones o experiencias, la calidad de los mismos, según los informes de los jurados que se designaron para cada tema, dejaba

---

<sup>22</sup> Ver José Abelardo Núñez (editor), *Congreso Nacional Pedagógico, Resumen de las Discusiones, Actas i Memorias*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.

<sup>23</sup> José A. Núñez, *op. cit.*, p. VI.

mucho que desear y en varios temas, no se asignaron premios. En los casos que hubo premios, todos fueron adjudicados a preceptores; sólo una preceptora mereció algo como una “mención honrosa”. De este modo, el juicio referido por Núñez tenía que ver más con el entusiasmo o “la contracción” de las preceptoras que con un buen nivel de profesionalismo. Con todo, era sintomático que en 1889 mujeres que no eran de la elite chilena escribieran trabajos destinados a un evento público y solemne como fue el Congreso.

Además del hecho que un número de preceptoras de instrucción primaria elaborase y presentase trabajos escritos al Congreso Nacional Pedagógico, hubo presencia importante de mujeres en las sesiones del Congreso mismo.

Participaron en el Congreso un total de 39 docentes de escuelas normales. 23 de ellos eran varones y 16, mujeres. Parte de ellos eran alemanes o austríacos y el resto, chilenos y chilenas.

Además, asistieron preceptores y preceptoras de escuelas. A cada una de las provincias se asignaron 2 cupos, excepto a las de Santiago y Valparaíso, que gozaron de 12 y 7 cupos respectivamente. El Inspector General de Instrucción Primaria, José A. Núñez, designó 65 preceptores de escuelas, de los cuales 22 fueron mujeres.

Revisando las actas del Congreso, se pueden cuantificar las intervenciones de mujeres (directoras, profesoras de escuelas normales y preceptoras) en las diez distintas sesiones de discusión del temario.

En general, dos de las pedagogas alemanas participaban activamente y, a veces, en profundidad. Las intervenciones de profesoras y preceptoras chilenas fueron proporcionalmente menores en número y generalmente más acotadas y concretas. Se registraron 9 intervenciones de las pedagogas alemanas y 16 de las preceptoras. Por otra parte, es interesante registrar que en ambos grupos (normalistas y preceptoras) la participación se concentró en dos o tres personas. En el caso de las normalistas, la Directora de la Normal de Mujeres de

Santiago, Teresa Adametz, y su Subdirectora, Guillermina Froemel, con 4 y 5 intervenciones respectivamente. En el caso de las preceptoras, Enriqueta Courbis de Valencia, de San Felipe, con 7 intervenciones, Carmen Silva, de Santiago, con 2 intervenciones. Otras 7 preceptoras registraron sólo una intervención a lo largo de todo el Congreso.

En general, en las discusiones del Congreso predominaron los enfoques que no diferenciaban según género. Sin embargo, hubo distinciones. Desde luego, en el referido tema de los trabajos manuales “en las escuelas de ambos sexos”. Aquí la discusión se centró más bien en los trabajos manuales para niños, respecto de los cuales había varias alternativas. Pero también se hizo una alusión explícita para las escuelas de niñas, acordándose que:

*“La enseñanza de las labores de mano debe organizarse de una manera sistemática. Estas deben ofrecer una dificultad progresiva i comprender todo aquello que pueda ser de utilidad más o menos inmediata para las niñas. Debe escluirse todo objeto de lujo”*<sup>24</sup>.

También aparecen obvias distinciones de género en el tema “Desarrollo que debe darse a la gimnasia y a los ejercicios militares”. El Congreso acordó que la gimnasia debía enseñarse obligatoriamente en las escuelas públicas de ambos sexos, como complemento indispensable de la educación intelectual y moral, y que debían enseñarse también los ejercicios militares. Se reservaban estos últimos a los niños varones mayores de diez años.

En el tema “enseñanza de la higiene”, la discusión no se centró en su necesidad, respecto a la cual había pleno consenso, sino acerca de aspectos técnico-pedagógicos, en los que varones y mujeres participantes tuvieron diversas opiniones que no se diferenciaban por sexo. Sin embargo, la preceptora Enriqueta Courbis dedicó toda su inter-

---

<sup>24</sup> José A. Núñez, *op. cit.*, pp. 9-21.

vención al rol de la preceptora, de las niñas y la relación de ambas con sus familias, en este ámbito:

*“Mui grande i mui eficaz puede ser la influencia de la preceptora de escuela para corregir los malos hábitos hijiénicos de nuestra clase pobre, i para ejercerla le basta no dejar pasar un sólo acto de sus alumnas que se relacione sin aprovecharlo para corregir aquellos malos hábitos que naturalmente ellas llevan a la escuela... Empéñese la maestra en afean a las alumnas esas costumbres, en acostumbrarlas al aseo, que si esto lo consigue esté segura que al cabo de poco tiempo esas niñas corregirán todos esos defectos en sus casas. Por experiencia propia puede asegurar que desaparecen las enfermedades en aquellos hogares cuyas hijas han adquirido en la escuela hábitos arraigados de aseo i de higiene doméstica, porque van i los imponen a sus padres i hermanos.”*

*“Puede también la preceptora dar directamente sus consejos a las madres de las niñas, aprovechando la inasistencia de éstas por enfermedad i averiguando la habitación en que viven i la manera como viven para demostrarles donde está la verdadera causa de la enfermedad de la niña i la manera de evitarla. Conocida es la costumbre anti-hijiénica de nuestro pueblo de tenerlo todo i hacerlo todo en su pieza de dormir, prender carbón, lavar, aplanchar i cuanto quehacer doméstico ocurre, aunque tengan otras piezas o un patio. Esta costumbre no nace sino de los hábitos de desaseo, salvo pocas escepciones de estremada miseria.”*

*“Del celo i caridad de las preceptoras dependerá pues, en gran parte la difusión de los conocimientos hijiénicos en el pueblo, i el país tiene derecho a esperar que desplegarán toda actividad en esta agradable empresa tan propia de su majisterio”<sup>25</sup>.*

En algunos momentos del debate, pedagogas y preceptoras superaban la visión uniformante y presentaban puntos de vista que recogían o valorizaban la experiencia de las mujeres en educación. Así, en una intervención relativamente larga respecto a medios para atraer

---

<sup>25</sup> José A. Núñez, *op. cit.*, p. 73.

la asistencia de alumnos, Teresa Adametz reivindicaba el efecto de la escuela misma y del preceptor y daba como ejemplo lo ocurrido en la escuela anexa a la Normal, en que *“asisten las niñas aun en los días de fuerte lluvia, en que jeneralmente se oponen sus padres”*. Luego, refiriéndose a estrategias para conseguir que los padres matricularan oportunamente a los alumnos, volvía a poner el ejemplo de la referida escuela anexa, en que *“se ha fijado una sola hora para la matrícula en un solo día, i en ese día i en esa hora acuden todas, la calle se ve llena de jente que se agolpa a las puertas del establecimiento a matricular sus niñas, cuyo número no baja de 150”*<sup>26</sup>.

En síntesis: el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 fue un hito en el desarrollo de la educación primaria chilena. Desde el punto de vista de este estudio, por una parte mostró cuán extendida y arraigada era la mirada dominante sobre educación de niños y niñas y sobre preceptores y preceptoras. Era una mirada que no prohibía ni formalmente desatendía la educación de las niñas. Podría suponerse que era una mirada igualitaria, pero al ignorar las diferencias, discriminaba en contra de niñas y preceptoras.

No obstante, el Congreso mostró que algo estaba cambiando. Dejando a un lado a las pedagogas alemanas, que participaron con la seguridad que les daba su condición de “expertas” y el prestigio de su nacionalidad, las preceptoras chilenas comenzaban a irrumpir en un espacio público y a hacer oír una voz propia. No era todavía un espacio conquistado. La presencia de 22 preceptoras debía mucho a una voluntad de discriminación positiva del Inspector General José Abelardo Núñez. Pero el espacio ofrecido fue bien ocupado por mujeres como Enriqueta Courbis o Carmen Silva.

---

<sup>26</sup> José A. Núñez, *op. cit.*; p. 47.

## 6. Las preceptoras en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902

En 1901, el Rector de la Universidad de Chile invitó a “*muchos distinguidos profesores i personas consagradas a la enseñanza pública, con el objeto de organizar un Congreso Jeneral*”<sup>27</sup>.

Este Congreso, a diferencia del de 1889, tuvo como campo referencial el conjunto de los niveles o ramas del sistema de educación formal: primaria, secundaria, especial (técnico-profesional) y universitaria. En el informe sobre el Congreso, se publicó una lista de todos los miembros del Congreso, separados por sexo, aunque no se dan otras indicaciones sobre cada participante que permitan discernir a qué rama de la educación o a qué institución representan.

En todo caso, el listado de participantes incluía “*177 señoras*” y “*541 señores*”<sup>28</sup>. Resulta imposible distinguir cuántas de las señoras eran preceptoras de instrucción primaria. Parte de las mencionadas eran profesoras chilenas y alemanas de las escuelas normales y otras eran profesoras secundarias. Pero, comparando con la lista de 16 directores y profesoras de escuelas normales participantes en 1889, se repitían 8 nombres. Cotejando con la lista de 22 preceptoras participantes en 1889, se encuentran en 1902 sólo 3 nombres ya conocidos: Enriqueta Courbis de Valencia, Pabla Briones y Matilde Barbé viuda de Lanas.

Una revisión de las actas de la Comisión de Instrucción Primaria del Congreso de 1902 muestra pocas intervenciones de mujeres. Sólo 9 de las 177 señoras usaron de la palabra, algunas de ellas en asuntos puramente procedimentales. Pero de ellas, Enriqueta Courbis parecía equilibrar el déficit, con decenas de intervenciones, varias de

---

<sup>27</sup> *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902. Actas i Trabajos*, Tomo I, Santiago, Imprenta Litografía i Encuadernación Barcelona, 1904, p. 7.

<sup>28</sup> “Congreso Jeneral...”, *op. cit.*, pp. 55-62.

ellas, de fondo. Además de la ponencia de Verónica Schaefer sobre enseñanza de la economía doméstica en las escuelas de niñas, también se incluyó en el informe del Congreso una presentación escrita de María Espíndola de Muñoz, titulada “*Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual i a la vez práctica*”:

Sostuvo María Espíndola:

*“Nacida para ser la compañera del hombre, dotada de las mismas facultades intelectuales i teniendo los mismos derechos que él, se ve privada de la savia de la instrucción; por más esfuerzos que haga por hacer feliz a su compañero i mantener con dignidad el puesto que le corresponde, no puede hacerlo, porque la han colocado en una esfera intelectual inferior.”*

*“¡Cuán distinta sería la condición de la mujer si diéramos a nuestras HIJAS, tanto como a nuestros HIJOS!”*

*“No la veríamos como hoi (con raras excepciones) esclava sumisa i ardiente defensora de las preocupaciones que apocan el espíritu i coartan la libertad; i, por el contrario, sería la antorcha luminosa que esparciera la luz de la verdad, desde su hogar a la sociedad, de la sociedad a la nación i de la nación a la humanidad.”*

*“No la veríamos, como hoy, desdeñar el trabajo ... Hasta hoy la mujer consume mas que lo que produce, por consiguiente es una carga para el hogar”*

*“Si la mujer produjera como el hombre trabajador i económico, más que lo que consume, habría abundancia en los hogares i tendría solución el gran problema de economía social, que jamás podrá tenerlo mientras la mujer no tome la parte que le corresponde en la sociedad conyugal.”*

*“Pero, cuánto costará abrir campo a la hermosa idea del trabajo; el único que, unido a la instrucción, podrá formar de la mujer un ser independiente, un individuo útil a si mismo i a la sociedad.”<sup>29</sup>*

La significativa presentación de María Espíndola permitió que se aprobara como parte de las conclusiones del Congreso Jeneral:

<sup>29</sup> “Congreso Jeneral...”, *op. cit.*, pp. 246-248.

*“La mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida i llenar debidamente los deberes que le impone el hogar.”*

*“Necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente; para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida i ser un factor principal de la riqueza pública i privada.”<sup>30</sup>*

Las pioneras ideas de María Espíndola no significaban que el Congreso se hubiera pronunciado por la emancipación de la mujer. Junto a esta ponencia y estas conclusiones, había trabajos y conclusiones sobre la enseñanza de la economía doméstica, que atribuían a la mujer un destino puramente hogareño. Por otra parte, como el Congreso de 1889, el de 1902 tenía en general una visión indiferenciada de la educación que, sólo excepcionalmente, distinguía entre educación de niños y niñas y entre preceptores y preceptoras.

## **7. Las preceptoras al comenzar el siglo xx**

### *7.1. Feminización y profesionalización subordinada en las primeras décadas*

La tendencia a la feminización de la docencia primaria se mantuvo en las primeras tres décadas del siglo XX. En 1908, el Ministro de Instrucción Pública Domingo Amunátegui sostenía que:

*“... de día en día, se va haciendo más indispensable el ingreso del elemento femenino en la dirección de las escuelas, a causa de la resistencia que se nota en los hombres para consagrarse a las tareas del magisterio.”*

*“La escasez de sueldos del preceptorado, por una parte; i los halagos i ventajas pecuniarias que ofrecen los trabajos de la industria y del comercio, por la otra, alejan a los hombres, de una manera sensible, de las labores de la enseñanza primaria.”*

---

<sup>30</sup> “Congreso Jeneral...”, *op. cit.*, pp. 209-210.

*“De año en año, se han notado mayores obstáculos para que las escuelas normales de hombres completen su cuadro de alumnos; i ha sido necesario en los últimos tiempos nombrar comisiones ambulantes de profesores para que vayan recojiendo alumnos preparados dentro del distrito de cada escuela.”*

*“En nuestro país, como es mui sabido, hai escasez de brazos en todas las industrias.”*

*“Este alejamiento de los hombres no está llamado, por lo demás, a causar perjuicios apreciables en la educación del pueblo.”*

*“La influencia de una mujer intelijente e idónea en la educación de los niños es incalculablemente más fructífera que la de un hombre con las mismas cualidades.”<sup>31</sup>*

Así, en 1915 ya había 6.230 docentes de instrucción primaria, de los cuales 4.685 eran mujeres (75% del total). En 1925 subían a 9.820, de los cuales 7.407 eran mujeres (75,4% del total).

No sólo había una alta proporción de mujeres en la enseñanza. Se avanzaba también en lo que puede denominarse la “primera profesionalización”, posibilitada por la expansión de las escuelas normales y, dentro de ellas, de las normales de mujeres. Al comenzar el siglo, había sólo tres normales: la de Santiago, la de La Serena y la Escuela Normal del Sur, en Concepción. La primera década fue prolífica en la instalación de nuevos centros de formación de preceptoras: la Escuela Normal N° 2 de Santiago (1902), la Normal N° 3 de Santiago (1905), la de Limache (1905), la de Talca (1906) y la de Puerto Montt (1908). Algunas tuvieron corta vida, como la N° 3 de Santiago, la de Limache, la de Puerto Montt. Pero en la década siguiente, en cambio, se creó otra que perduraría, la Escuela Normal de Angol. A lo anterior, debe agregarse la creación de escuelas normales particulares, ligadas a la Iglesia. La orden de religiosas salesianas fundó en 1904 la Normal “María Auxiliadora”, en Santiago, que funcionó hasta 1911 (aunque se reabrió en 1932). En 1907 se estableció la Normal Santa Teresa, también en Santiago. Caso aparte

<sup>31</sup> *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*. Santiago, 1908, p. 46.

fue la Universidad de Concepción que en 1926 abrió, en su Escuela de Educación, un Curso Normal mixto y que funcionó con egresados de humanidades en un plan de dos años de duración.

Además de la expansión de las oportunidades de formación, en términos de número y distribución territorial de escuelas normales, en las primeras tres décadas se produjeron tendencias de diversificación y cambio cualitativo. A fines del siglo XIX el modelo alemán se había implantado de modo indiscutido y las pedagogas de ese origen conducían férreamente las normales. La creación de nuevas normales femeninas abrió paso, por una parte, a liderazgos nacionales en la formación de preceptoras y, por otra, a la paulatina influencia de alternativas como la pedagogía de origen norteamericano.

En efecto, desde 1903 se hace cargo de la Normal N° 1 de Santiago la pedagoga chilena Brígida Walker, que fue parte de la primera promoción de preceptoras formadas en la reforma alemana. En 1922, en la misma importante dirección fue sucedida por Filomena Ramírez, formada en la Normal del Sur y el Instituto Pedagógico, con estudios en Europa y particularmente en Italia, desde donde importó el sistema montessoriano. A Isabel Bongard, en la Normal de La Serena, le sucedió Enriqueta Courbis de Valencia, a comienzos del siglo. La primera Directora de la Normal N° 2 de Santiago fue Matilde Barbé v. de Lanas, y la segunda, la norteamericana Inés Brown, que también dirigió la Escuela Normal del Sur. Las dos primeras directoras de la Normal N° 3 fueron chilenas, como las dos primeras de la normal de Talca y las fundadoras de las normales de Limache, Puerto Montt y Angol. Esta chilenzación de las escuelas normales femeninas no excluyó que en la primera década se contrataran dos nuevas pedagogas alemanas, Adela von Hagen y María Papekort y las norteamericanas Cecilia Brennan, Wilfrida Buxton e Inés Brunson, que desempeñaron diversos cargos en las normales, a lo largo de las primeras dos décadas.

Aunque físicamente las pedagogas alemanas no persistieran en la dirección y en la enseñanza de las normales, su sello se mantuvo a

través de las pedagogas chilenas que se habían formado en la pedagogía herbartiana que las alemanas habían importado. La presencia de pedagogas norteamericanas y el envío de preceptoras chilenas a estudiar a Europa y Estados Unidos, a la vez que la llegada de las corrientes de pedagogía funcional, activa y paidocéntrica, se combinaron con la continuidad del modelo alemán.

El movimiento gremial del magisterio primario, en la tercera década del siglo XX, fue particularmente crítico de la formación normalista de ambos sexos. La apropiación de la pedagogía científica por parte de preceptores y preceptoras en esa década fue más fruto de un colectivo afán de perfeccionamiento de los docentes en servicio que de su formación inicial en las normales<sup>32</sup>. Cuando el movimiento magisterial propuso una “reforma integral de la educación” en 1927, y el gobierno de la época le encargó la ejecución de dicha propuesta, uno de los cambios que intentó el gremio de preceptores fue la reestructuración de las escuelas normales, en tres sentidos: i) elevar el nivel académico de las mismas, al decretar que se ingresaría a ellas ya no desde el término de la primaria, sino después de haber cumplido el primer ciclo de la educación secundaria y, en una perspectiva más larga, después del egreso del Liceo; ii) la fusión de varias de las normales a fin de potenciar sus capacidades formativas; y iii) ponerlas bajo la dependencia de la Universidad, como un modo de avanzar a la unificación de la formación de docentes y de superar la segmentación social y profesional de quienes se desempeñaban en la enseñanza pública. La reestructuración de las normales y una apuesta a la capacidad de autoperfeccionamiento colectivo de maestros y maestras, fueron intentos de respuesta a la insatisfacción respecto a la formación inicial heredada del siglo anterior. De haberse estabilizado una alternativa de este carácter, se habría iniciado en los años 20 una profesionalización de “segunda generación”.

---

<sup>32</sup> Ver Iván Núñez P. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. PIIE. Serie Resultados de Investigación N° 2, Santiago, 1987.

A pesar del incremento de escuelas normales, en las primeras tres décadas todavía había porcentajes importantes de maestras y maestros sin formación profesional (“los interinos”). La proporción de normalistas titulados en el servicio de enseñanza primaria evolucionaba desde un 28,70% en 1911 a 39,96% en 1915<sup>33</sup>.

No obstante, en los años 20 y a pesar de la sostenida expansión de las matrículas, paradójicamente se detectaban fenómenos de desocupación de normalistas, que afectaban discriminatoriamente a las jóvenes egresadas. Probablemente esta situación se asociaba a otra: la arbitrariedad y el clientelismo, que campeaban de hecho en los servicios escolares. La designación de personas sin formación en cargos de ayudantes o empleos interinos de preceptores era una frecuente práctica en el juego de la política de partidos. Darío Salas, amplio conocedor de la cotidianeidad escolar, denunciaba en 1917:

*“Y el pobre maestro y la pobre maestra que necesitan recurrir a la Oficina Central por una dificultad cualquiera ... forzosamente han de ir perdiendo también, a medida que aprendan a buscarse protectores y a pedir por gracia lo que es de justicia, algo más valioso que todos los ascensos y todas las gracias que se pueda dispensarles, el respeto de sí mismos.”*<sup>34</sup>

En este marco, la situación particular de las preceptoras primarias era compleja. Por una parte, se reafirmaba y ampliaba la profesión docente como oportunidad de integración de un sector extenso de las mujeres a la vida del trabajo y al espacio público. Se mantenían las políticas y normas estatales formalmente no discriminatorias al interior de la función pública educacional: iguales remuneraciones, acceso a la formación profesional normalista y acceso a los cargos directivos en las escuelas de niñas y de las normales, aunque, a

---

<sup>33</sup> Darío E. Salas. *El problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, 2ª Edición. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación, Santiago, 1967, p. 146.

<sup>34</sup> Citado por Darío E. Salas, *op. cit.*, p. 150.

diferencia de los varones, las normalistas no eran seleccionadas para los cargos de Visitadores (los supervisores y autoridades intermedias de la época).

Desde el punto de vista profesional, el cuerpo docente era heterogéneo. Parte mayoritaria se había formado en las escuelas normales, a través de cinco años de estudios postprimarios. Pero una fracción minoritaria no había recibido esa formación. Personas con la licencia secundaria, o a veces con unos pocos años de estudios secundarios, trabajaban como maestros interinos. Pero en la enseñanza primaria había exámenes y cursos exigibles para los maestros interinos con cierta antigüedad.

Dada la alta proporción de escuelas y matriculados en el sector público, la gran mayoría de las preceptoras y preceptores eran funcionarios estatales. Ya había leyes de escalafón, con un sentido impersonal y protector. Sin embargo, en el contexto de la república parlamentaria, los docentes tenían que subordinarse a las influencias políticas para lograr el ingreso al servicio escolar, para la movilidad horizontal en el mismo y para los ascensos hacia los puestos directivos. La arbitrariedad facilitaba el clientelismo político en general y en particular, el acoso sexual respecto a las preceptoras. En este último aspecto, Alejandro Venegas hizo quemante denuncia en su obra respecto a las

*“... asechanzas permanentes de la lujuria de los visitadores i de todo el personal de la Inspección Jeneral de Instrucción primaria ... Los gobernadores i aun los subdelegados también exigen el reconocimiento de su derecho de pernada, cuando no hacen trasladar a una maestra honrada i competente, para colocar a una querida, como no hace mucho aconteció en una cabecera de departamento que no alcanza a distar 40 kilómetros de Santiago, con grande escándalo de todo el vecindario.”<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> Dr. Julio Valdés Canje (Alejandro Venegas). *Sinceridad. Chile Intimo en 1910*. Ediciones CESOC, Santiago, 1998, pp. 102-103.

Las remuneraciones de preceptores y preceptoras expresaban, por una parte, la baja consideración social que les tenían los sectores hegemónicos. Por otra, expresaban la política estatal de restricción del gasto público, que no quería recurrir a elevar la carga tributaria, en un sentido de redistribución.

Un documento oficial de 1906 reproducía una larga lista de sueldos mensuales de servidores públicos, que se escalonaban entre \$ 250 y \$ 40. Los Directores de Escuelas Superiores con más de diez años de servicio percibían \$ 150. Sobre este tipo de empleo había otros como Mayordomo de coches de los Ferrocarriles (\$ 158), Boletero de 2ª. Clase (\$ 160), Zapatero de la Armada (\$ 180), Ayudante de estación de 2ª. Clase (\$ 200), Bodeguero de 1ª. Clase (\$ 250).

En el otro extremo, un Ayudante de Escuela de 4ª. Clase (preceptor rural) tenía un sueldo mensual de \$ 40, equivalente, por ejemplo, al de músico 1º del Ejército, Cocinera del casino de oficiales de la Escuela Militar o Zapatero de la Escuela Militar. Ese mismo sueldo era inferior al de Costurera del taller de sastrería de la Escuela Militar (\$ 45) y Carretonero de la policía (\$ 50)<sup>36</sup>.

Un diario de Santiago editorializaba sobre la “situación del más exagerado pauperismo” del profesorado primario y señalaba que podía hacerse una comparación con las remuneraciones de los “*chauffeurs*”, de los guardianes de policía y de los mozos de hotel, para ver “*cuanto hay de injustificado, de doloroso, de cruel en la condición actual de estos abnegados factores del progreso nacional*”<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Ministerio de Instrucción Pública, Sección Administrativa. “Investigaciones practicadas acerca de la situación económica del preceptorado en Chile”. En: Boletín N° 5, 1906, citado por Mario Monsálvez B., “...Y el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para la historia de la Instrucción Primaria, 1860-1920*, Santiago, DIBAM, Universidad Católica “Blas Cañas”, 1998, pp. 93-99.

<sup>37</sup> *El Mercurio*, 13 de agosto de 1922.

A los bajos sueldos se sumaba la irregularidad en el pago de los mismos, debido a las penurias de la caja fiscal y la rápida desvalorización de los sueldos. Los reajustes que pudieran compensar la pérdida de los ingresos debían ser objeto de ley, lo cual colocaba al preceptorado a merced de la voluntad del Ejecutivo, que podía proponer los aumentos salariales, y del Poder Legislativo, que debía aprobarlos.

La condición docente era, en consecuencia, una condición subordinada. Su profesionalización seguía manteniendo los límites de la insuficiencia cuantitativa y cualitativa del normalismo, las pobres remuneraciones y la inserción de preceptores y preceptoras en una estructura funcionaria caracterizada por la jerarquización y el autoritarismo administrativo y académico. Así lo testimoniaba en la época Amanda Labarca:

*“En Chile, toda la labor mental de importancia en materia de educación intentan hacerla las autoridades centrales. Al profesor se le obliga sólo a repetir, más o menos inteligentemente. Esta esclavitud moral que deprime todos los días y que a la larga mata las iniciativas es lo que hace del pedagogo una criatura artificial y adocenada.”*<sup>38</sup>

Esta subordinación de ambos géneros, sin duda, se veía agravada por la subordinación particular de las mujeres, que era parte de la cultura dominante, a pesar de los limitados avances que se han señalado en el sentido de la igualdad.

### **Algunas conclusiones**

Del estudio de toda la “aventura de niñas y maestras”, en la educación primaria chilena entre 1860 y 1930, puede concluirse lo que sigue:

---

<sup>38</sup> Amanda Labarca. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Imprenta Universitaria, Santiago, 1927.

1. Hubo una temprana política estatal de oferta de educación primaria popular que si bien se inició prefiriendo a los niños, se extendió luego y con fuerza también a las niñas pobres. Tras ese proceso se encontraba la convicción de las elites, predominante aunque no unánime, en el sentido de “civilizar” a la población, para lo cual se identificaba como decisiva la influencia de la familia y particularmente de las madres. En otras palabras, se empieza a educar a las niñas pobres en vista de su potencia como futuras madres “moralizadoras” de las nuevas generaciones.
2. Aunque inicialmente hubo diferencias entre la transmisión educativa hacia niños y niñas, la tendencia fue a una creciente homogeneización del currículum formal ofrecido a unos y otras. También se admitió tempranamente la licitud de capacitar a las niñas para trascender el ámbito privado y familiar y poder incorporarse a los mercados de trabajo y, en una medida subordinada, también a la vida pública. Al término del período, niñas y niños han equiparado su acceso a la escolaridad.
3. Las maestras de los años 50 a 90 del siglo pasado compartían con los varones la precariedad del oficio docente y se dedicaban solamente a la educación de niñas; pero desde entonces experimentaron un triple proceso: i) la ampliación de su mercado de trabajo hacia escuelas mixtas, primero, y escuelas de hombres, más tarde, hasta hacerse mayoritarias en el sector docente a fines del siglo XIX; ii) el acceso a una primera profesionalización, posibilitada por la expansión de las escuelas normales femeninas; y iii) un paulatino debilitamiento de los componentes diferenciados (y correlativamente una homogeneización) del currículum de su formación pedagógica y, con ello, una equiparación de las regulaciones estatales de la profesión.
4. Aunque no se presentó en este artículo, la investigación demostró que en las primeras décadas del siglo XX las preceptoras compartieron con sus colegas varones la movilización sindical,

llegando incluso a organizarse diferenciadamente como mujeres al interior de la institución magisterial de los años 20 y a conectarse con el temprano movimiento feminista. De este modo, la primitiva profesión docente constituyó una oportunidad para que un sector masivo de mujeres se incorporara a la vida pública, no sólo en el espacio escolar, conectado estrechamente con los hogares y las familias, sino también en el espacio más amplio de un movimiento social y de reforma educativa. La participación femenina en los Congresos de 1889 y 1902, y en el gremialismo magisterial de los años 20, fue un tímido anticipo de una posterior presencia pública de las maestras primarias, que no ha sido estudiada ni valorada suficientemente.