



Trashumante. Revista Americana de Historia Social

ISSN: 2322-9381

ISSN: 2322-9675

Universidad de Antioquia

Salinas-Urrejola, Isidora Amparo
Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características
del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900
Trashumante. Revista Americana de Historia Social, núm. 12, 2018, Julio-Diciembre, pp. 76-97
Universidad de Antioquia

DOI: 10.17533/udea.trahs.n12a05

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455657102005>

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

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900

Resumen: Esta investigación es sobre la conformación del preceptorado femenino en el siglo XIX, para lo cual se atiende a las condiciones prácticas de la enseñanza y al impulso que dio el Estado a su profesionalización en las escuelas normales, como respuesta a las exigencias de una sociedad en tránsito hacia la modernidad y que observaba con distancia la cultura del mundo popular. Las mujeres fueron vistas como sujeto idóneo para la enseñanza debido a su naturaleza femenina, lo que tuvo como efecto una feminización de la profesión que tensionó hacia finales de siglo al sistema educativo por dentro, debido a la reproducción de desigualdades que impactaron en el trabajo de las mujeres.

Palabras clave: preceptoras, instrucción primaria, profesionalización, feminización, trabajo docente.

Training and development of Chilean female Instructors. Characteristics of teaching work and professionalization, 1840-1900

Abstract: We address the formation of the female instructors in the nineteenth century, taking into account the practical conditions of education and the state impulse towards the professionalization of education in the *escuelas normales*, in response to the demands of a society that staked its transit towards modernity on its distance from the culture of popular world. Women were seen as the ideal agent for teaching due to their feminine nature; this had the effect of feminizing the profession, which by the end of the century put stress on the educational system from within, reproducing inequalities that impacted on women's work.

Keywords: female instructors, primary education, professionalization, feminization, teaching work.

Formação e desenvolvimento das preceptoras chilenas. Características do trabalho docente e profissionalização, 1840-1900

Resumo: Essa investigação aborda a formação da preceptoria feminina no século XIX, levando em conta as condições práticas do ensino e o impulso dado pelo Estado à sua profissionalização nas escolas normais como resposta às demandas de uma sociedade em transição à modernidade que observava à distância a cultura do mundo popular. As mulheres foram vistas como sujeito ideal para o ensino devido à natureza feminina, o que teve como efeito feminizar a profissão, tensionando o sistema educacional por dentro, no final do século, devido à reprodução de desigualdades que impactavam o trabalho destas.

Palavras-chave: preceptoras, instrução primária, profissionalização, feminização, trabalho docente.

Cómo citar este artículo: Isidora Amparo Salinas Urrejola, "Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900", *Trashumante. Revista Americana de Historia Social* 12 [2018]: 76-97.

DOI: 10.17533/udea.trahs.n12a05

Fecha de recepción: 15 de octubre 2017

Fecha de aprobación: 12 de abril 2018



Isidora Amparo Salinas Urrejola: Doctora en Historia por la Universidad de Chile. Docente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Correo electrónico: isalinas.urrejola@gmail.com

Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900*

Isidora Amparo Salinas Urrejola

Introducción

Abordar los orígenes y el desarrollo histórico de la profesión docente femenina en Chile requiere identificar los diversos fenómenos que operaron en su proceso de construcción como sujeto histórico. Esto implica entender, a la manera en que lo propone Edward Palmer Thompson para el concepto de “clase”, que las preguntas sobre cómo llegó el profesorado femenino a constituirse como tal y cómo llegó a tener un determinado rol en la sociedad chilena constituyen problemas de orden histórico. Esto nos lleva a identificar el momento de su aparición en un período previo a la creación de las escuelas de formación de preceptoras en 1854, para luego observar su construcción como sujeto en interacción con el desarrollo de la profesión delineada desde el Estado, lo que va configurando en la segunda mitad del siglo XIX el paso hacia la definición del preceptorado femenino como un sujeto colectivo.¹

Por otra parte, cuando la educación femenina se transformó en un problema de Estado, particularmente a partir de los debates parlamentarios que dieron paso a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1860, la formación de docentes de primaria se justificó por la pertinencia del sexo femenino en el ámbito de la instrucción primaria, entendido como una extensión de su rol materno. Fue así que el crecimiento de las escuelas normales de preceptoras se vio favorecido por el “virtuosismo” de su sexo. Es por esto que nos parece pertinente entender la educación femenina como un problema vinculado a la construcción de la sociedad nacional y del Estado, y tomar como eje de análisis la categoría de género

* El presente artículo se deriva parcialmente de la tesis de doctorado en Historia, Isidora Amparo Salinas Urrejola, “Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)” (Tesis de doctorado en Historia, Universidad de Chile, 2017). La investigación fue beneficiada por la Beca de Doctorado Nacional del Programa Capital Humano Avanzado, FONDECYT.

1. Edward Palmer Thompson, *Obra Esencial* (Barcelona: Crítica, 2002) 13-14.

conforme observamos que las ideas y pautas que fueron configurando la profesión docente femenina se fundaron en las percepciones diferenciadas del ser hombre y ser mujer. Esta diferenciación operó preferentemente en las élites —liberal y católica—, pero repercutió en la cultura del mundo popular conforme avanzó el desarrollo de la educación primaria —femenina— estatal.²

En un contexto de diversas experiencias y visiones sobre la educación femenina, la perspectiva de las mujeres que llegaron a convertirse en preceptoras en el siglo XIX y la consideración de sus condiciones materiales y motivaciones permiten, en primer lugar, identificar al interior del “mundo popular” distintas realidades y sujetos femeninos.³ Tal como señalan los historiadores chilenos Gabriel Salazar y Julio Pinto fueron al menos cinco las vías de liberación y desarrollo social de las mujeres del “bajo pueblo” que se expresaron en distintos momentos históricos. En este sentido, podemos identificar a las preceptoras decimonónicas con las vías de liberación de las mujeres independientes del bajo pueblo, y más tarde, desde 1920, —aunque sin perder la identidad de su origen popular— con un estrato funcional identificado con los grupos medios y profesionales.⁴

En segundo lugar, observar específicamente el proceso histórico de las preceptoras en el desarrollo de la educación estatal permite distinguir las etapas de construcción identitaria y profesional en la segunda mitad del siglo XIX. Cada una de estas etapas se va configurando con el desarrollo de la profesionalización, que toma forma principalmente a partir de la década de 1880, cuando se produce una reforma de las escuelas normales.

2. La categoría de género puede ser de utilidad si atendemos a que las relaciones entre sexos son construidas socialmente, tal como señala Joan W. Scott, con lo que dejan de ser un concepto asociado o “relativo” a las mujeres para trabajar su potencialidad analítica, poner en cuestión y transformar los paradigmas históricos haciendo cruces con otras categorías y realidades. También es pertinente tomar el género para explicar las desigualdades, distancias y jerarquías basadas en el sexo en articulación con otras formas de desigualdad que, además, resultan en discriminaciones. Véase Joan W. Scott, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, comp. Marta Lamas (México: Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa, 1996) 265-302; Teresita de Barbieri, “Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica”, *Revista Debates en Sociología* 18 (1993): 145-169.
3. En el siglo XIX, a las maestras de primaria se les conocía con el término de “preceptoras”, aludiendo al carácter de instrucción elemental que correspondía a su labor educativa. Posteriormente pasaron a denominarse maestras primarias, y más tarde, hasta el presente, como profesoras de enseñanza básica.
4. Las cinco vías son las siguientes: 1) “la vía del trabajo productivo independiente en compañía de un hombre”, 2) la “oferta de servicios varios” por parte de mujeres abandonadas o independientes; 3) “a través del trabajo asalariado”; 4) “tomando el rumbo de los bajos fondos” y 5) la “vía política de asociarse a las organizaciones sindicales, mutualistas o partidos en la lucha por reformas al sistema de dominación”. Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia Contemporánea de Chile. Hombres y feminidad (Construcción cultural de actores emergentes)*, T. 4 (Santiago: LOM Ediciones, 2002).

1. El origen popular del preceptorado femenino: entre la gestión y la demanda hacia el Estado [1810-1850]

Durante las primeras décadas de la República (1810-1842) no existió una política sistemática de formación del preceptorado, por lo que la enseñanza primaria se desplegó en el territorio nacional inorgánicamente con altos niveles de improvisación y como iniciativa individual de quienes se sentían convocados(as) —por distintos motivos— a la labor de enseñar. Esta etapa ha sido denominada por el investigador chileno Iván Núñez como la “prehistoria” de la formación inicial en atención a la ausencia de un sistema regular de formación docente delineado por el Estado; de esta manera señala: “lo dominante fue la escasez, la improvisación y los bajos niveles culturales de quienes ejercían la enseñanza, tanto en las escuelas elementales como en los colegios más complejos. En estos últimos hubo aportes de mayor calidad de parte de extranjeros que fundaron establecimientos destinados a las élites”.⁵

La falta de “idoneidad” del preceptorado y su pertenencia a las capas “menos estimables” de la sociedad contribuyeron a la poca valoración del oficio docente, lo que, a su vez, representó un serio obstáculo contra los adelantos de la enseñanza estatal. De acuerdo con María Loreto Egaña, las escuelas primarias estatales que funcionaron en la década de 1850 “lo hicieron con maestros del lugar, que no contaban mayoritariamente con una capacitación especial, constituyendo generalmente una prolongación del espacio cultural familiar”. Este preceptorado entregaba una instrucción elemental que estaba centrada en “las habilidades mínimas que los padres consideraban necesarias para sus hijos, existiendo pautas culturales comunes a niños, padres y maestros”. La función de este tipo de labor instructiva asignaba a la escuela una “función instrumental, la asistencia esporádica y discontinua de los alumnos, los pocos recursos con que contaban los padres, no requería ni permitía otra práctica escolar”.⁶

Las clases populares entonces no consideraban la educación como un medio de ascenso social y más tarde, cuando el Estado pasó a ser el articulador de un sistema nacional estatal, fue un medio para adquirir habilidades que podían desarrollar en trabajos mejor remunerados. De acuerdo con Egaña, para la gran mayoría de las capas populares la instrucción primaria no tuvo gran importancia:

Su inserción en el sistema económico y político era claramente marginal [...] Sólo a fines de siglo, cuando nuevos espacios políticos comenzaron a abrirse, cuando el orden económico existente fue incapaz de promover el desarrollo del país, el pueblo comenzó a valorar la necesidad de la instrucción y que la educación sí podía ser un camino de cambio en su condición.⁷

5. Iván Núñez, “La formación de docentes. Notas históricas”, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, comp. Beatrice Avalos (Santiago: Ministerio de Educación, 2002) 15.

6. María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* (Santiago: LOM Ediciones / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000) 124.

7. Egaña, *La educación primaria popular* 123.

Por su parte, son numerosas las fuentes que dan cuenta del origen popular y preferentemente rural del preceptorado, así como los trabajos historiográficos que entregan información sobre la persistencia de la práctica docente pese a las malas condiciones en las que se desarrollaba a mediados del siglo XIX.⁸ La retribución salarial era escasa —o no existía— y había enormes dificultades para su ejercicio no solo por la falta de recursos, sino también por el sinnúmero de prejuicios sociales que las mujeres del pueblo debieron afrontar. No obstante, como han constatado Egaña, Núñez y otros autores, desde temprano fueron principalmente mujeres las que ejercieron como maestras en pequeñas localidades y también en ciudades con lo que se produjo más tarde un proceso de feminización de la profesión docente.

Si se atiende a las características que tienen las preceptoras en la primera mitad del siglo XIX, es posible identificar una primera fase en la que coexistieron formas autodidactas de enseñanza con una todavía incipiente orientación estatal. Este proceso constituye, en términos de construcción de sujeto docente, una fase de desarrollo individual caracterizada por la “disgregación” de prácticas, experiencias y motivaciones de las preceptoras. La experiencia individual constituye un proceso de vivencias específicas y únicas en las que la construcción de las maestras es “hacia adentro”, sin encontrarse todavía entre ellas.

Esta etapa asiste a un desarrollo autónomo de la enseñanza como práctica de auto formación y, según los registros revisados, en paulatina interacción con los visitantes de escuela, las autoridades locales y las comunidades. A partir, por ejemplo, de la interacción con la figura del visitador podemos conocer hoy día algunos aspectos de su vida cotidiana. Son precisamente sus informes los que dan cuenta de las necesidades y demandas de las preceptoras, su preparación y métodos de enseñanza, su “moralidad pública” y la condición de sus alumnas.⁹

Por su parte, los preceptores parecen haber gozado de mayor “prestigio” social e influencia en el plano local, al constatare la articulación de agrupaciones de preceptores municipales de sexo masculino orientadas al mejoramiento de la enseñanza a nivel comunal. Todo indica que hubo un sector del preceptorado

8. Las fuentes corresponden a cartas y solicitudes de preceptoras a las autoridades locales y a informes de visitantes de escuelas a los que referiremos más adelante. Entre algunos autores importantes se encuentran los aportes de quienes se inscriben en una historia social de la educación, cuyos principales exponentes en Chile son María Loreto Egaña, María Angélica Illanes, Mario Monsalve, Gabriel Salazar y Leonora Reyes.

9. Los informes de visitantes de escuelas son una de las fuentes de mayor valor en tanto entregan información sobre la vida cotidiana, los problemas y el funcionamiento de las escuelas. El visitador fue un elemento articulador entre la administración central y la escuela. Sus orígenes preceden a la Ley de Instrucción Primaria de 1860, normativa que reglamentó su práctica de hecho, subordinándolo a la autoridad de un agente de inspección provincial, y convirtiéndolo en un empleado estatal clave en el funcionamiento del sistema educacional. Entre sus principales obligaciones estaba la inspección de las necesidades materiales de las escuelas primarias, mejorar la enseñanza elemental a partir de una rigurosa investigación de los aspectos deficientes a la que se veía expuesta, supervisar el exacto cumplimiento de las leyes, decretos y demás disposiciones provenientes del gobierno central.

que contó con el estatus para gestionar mejoras en la enseñanza municipal, que disponía, además, del respaldo de las autoridades locales. Una publicación del período informaba sobre las actividades de una “sociedad preceptores” de Santiago en 1849:

La Sociedad de Preceptores. Compuesta en su mayor parte de preceptores municipales, continuará en breve sus sesiones presidida por el señor Rejidor protector de escuelas, quien, se nos asegura, se halla en buena disposición de hacerlo. La Sociedad de preceptores [...] contribuyó eficazmente al arreglo de algunas de las escuelas municipales de la ciudad. Se ventilaron por ella cuestiones de importancia, se sistemó la enseñanza en lo posible, se uniformaron los textos i se hicieron otras mil indicaciones útiles, que encontramos adoptadas en las mejores escuelas de la Municipalidad.¹⁰

De acuerdo a lo anterior, es posible identificar una dimensión asociativa que no se expresa en el caso de las preceptoras y distingue al preceptorado masculino en una faceta de mayor trascendencia pública que la experimentada por las mujeres en este período. De ellas siguieron dando cuenta pública los informes y las solicitudes que describían sus realidades particulares sin que aparentemente se hayan producido interrelaciones ni vías directas de asociación, como fue el caso de las sociedades de preceptores. Una explicación de ello puede encontrarse en que la profesionalización de los varones se inició con la creación de la primera escuela normal en 1842, adelantándose por más de una década a la profesionalización de las mujeres.

Dadas las condiciones del mundo popular del siglo XIX, y particularmente las de las mujeres solas —viudas, abandonadas—, es posible plantear que la labor de maestra presentaba para estas mujeres la “ventaja” de estar asociada a la prolongación del rol materno, es decir, actuaba en un espacio que “por naturaleza” les pertenecía y que, por lo tanto, en el cual se podían desenvolver con cierta “legitimidad” social. Quienes optaban por la vía educativa escapaban así de lo que Gabriel Salazar denomina “el viejo estigma de la inmoralidad intrínseca de ‘toda’ mujer de pueblo”.¹¹ Además, su ejercicio estaba favorecido por la falta de regulaciones, bastaban algunos pocos rudimentos para poder ejercitar su labor.¹² El ejercicio docente en este período constituyó, entonces, un conjunto de prácticas aisladas sin reconocimiento público, que se desarrollaron en un ambiente de precariedad material y laboral. La calidad de la enseñanza y la infraestructura escolar eran precarias. En diversos documentos se dan a conocer las falencias de formación de las

10. *El Monitor de Escuelas Primarias* (Santiago) 15 de septiembre de 1852: 58.

11. *El Monitor de Escuelas Primarias* (Santiago) 15 de septiembre de 1852: 150.

12. De acuerdo con Iván Núñez, a principios de siglo XIX una parte de los preceptores era personal religioso y los maestros laicos eran pagados con fondos municipales o gubernamentales, cuando no financiados por los propios padres, muy lejos de las condiciones contractuales propias del funcionario público.

propias preceptoras que enseñaban en las escuelas que, en algunos casos, consistía en apenas saber leer y escribir de forma regular.

Aun así, hay indicios que permiten plantear la inserción de las maestras en las comunidades donde ejercían el trabajo de enseñar. En primer lugar, si lo observamos desde la perspectiva asociada a la idea básica de autogestión de la vida y resolución de problemas comunes que afectaban a las mujeres populares y sus comunidades, nos parece pertinente la idea del historiador chileno Gabriel Salazar, cuando señala que el “bajo pueblo” históricamente ha desarrollado una forma de vida “comunitaria”, a través de “servicios solidarios en reciprocidad” con los que se desarrolla una cultura social de simple camaradería, en la fraternidad del acompañamiento.¹³

Lo anterior permite observar que el recorrido de este primer tránsito parte de la figura de una mujer pobre que transforma su escaso conocimiento en medio de la subsistencia, y que en el desarrollo cotidiano de su labor adquiere un particular conocimiento de la realidad social. Una mirada que se extiende desde los problemas propios de una educación precaria, las aflicciones y privaciones de los pobres y los prejuicios que sobre las mujeres recaían. Ellas son, en muchos casos, objetos de vejación y acoso, pero en el ejercicio de su labor también encuentran una vía de liberación.¹⁴ No podría explicarse de otra forma que pese a todo persistieran. De ahí su natural convergencia, en los inicios del siglo XX, al proyecto transformador del gremio del magisterio primario.

Su punto de partida fue, entonces, el reconocerse y valorarse como preceptoras no solo como resultado de una transformación interna, sino como consecuencia de una práctica comunitaria construida desde la miseria de la existencia, pero que progresivamente se fue transformando en una vía de liberación para las mujeres pobres. Su transición hacia un sujeto colectivo estuvo marcada por los mismos cambios estructurales que afectaron al conjunto de los pobres en la segunda mitad del siglo XIX, así como de las condiciones particulares del ser mujer.

1.1. Las condiciones de trabajo de las preceptoras

En el caso de las mujeres pobres la opción por el preceptorado parece haber significado en este período una posibilidad concreta de sobrevivir, tal como lo fueron otro tipo de actividades en el campo, en el comercio o más entrado el siglo en el trabajo industrial.¹⁵ Ser preceptora primaria constituía una vía de salida “decente”

13. Gabriel Salazar, *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)* (Santiago: LOM Ediciones, 2009) 7.

14. Si observamos este proceso a partir de las vías de liberación identificada por Salazar y Pinto, en el caso de las maestras populares se dieron por lo menos cuatro de estas vías en un proceso casi simultáneo. Salazar y Pinto 138.

15. El censo general realizado en 1864 arroja, por ejemplo, la existencia total de 1,057 profesionales preceptores distribuidos en las 14 provincias de la República: 705 preceptores y 352 preceptoras. En todas las provincias el número de preceptores supera con creces el de preceptoras, a excepción

para mujeres solas y con hijos que veían en esta práctica la posibilidad de independencia económica a través de la paulatina “salarización” de la profesión docente que, aunque muy insignificante, alimentaba la aspiración de una mejor vida.

De acuerdo con Gabriel Salazar, el salario recibido por el preceptorado femenino y masculino durante gran parte del siglo XIX, así como sus condiciones de vida material, habrían sido iguales a las de un peón, quien es definido en la historiografía social como un trabajador de origen rural cuya principal característica en el siglo XIX fue su movilidad y falta de especialización laboral. Debido a estas características, el peonaje fue considerado por las élites como una “clase peligrosa”, aunque de reconocida capacidad de trabajo físico.¹⁶ Particularmente, la situación de las preceptoras en el período que va desde 1820 a 1860 podía caracterizarse de la siguiente manera: “el preceptorado a cargo de la educación preparatoria (llamada también “educación popular”) fue, en rigor, un peonaje femenino tratado como tal por todos los estamentos patronales del orden portaliano”.¹⁷

Los salarios del preceptorado se ubicaban en los escalones más bajos de las remuneraciones a nivel nacional, situación que fue recurrentemente informada por los visitantes de escuela, quienes daban cuenta del pauperismo general que caracterizaba al preceptorado primario municipal. El siguiente informe de un visitador de escuelas expone el estado de los sueldos en 1858:

Dotadas las escuelas con honorarios demasiados escasos, los preceptores están condenados a una perpetua indigencia i a sufrir a veces los rigores del hambre a causa de la carestía de alimentos. [...] una persona en la ciudad no puede gastar menos de 20 pesos en comida i lavado, ni menos de 14 en el campo. Ahora bien, con 25 o 20 pesos mensuales ¿cómo podrá el preceptor sostenerse ni medianamente?¹⁸

En el caso de las escuelas municipales las fuentes indican que las preceptoras recibían entre 150 y 300 pesos anuales; debían la mayoría de las veces proveer los locales y los útiles que requería la escuela con una parte de su salario. Esta fue una característica de la práctica docente en este período:

de Valparaíso en donde las mujeres sumaban 54 mientras que los hombres sumaban un total de 53. Véase Oficina Central de Estadística, *Censo Jeneral de la República de Chile levantado el 19 de abril de 1865* (Santiago: Imprenta Nacional, 1866).

16. Según Gabriel Salazar, “No existe duda, pues, sobre que el preceptor primario del siglo XIX, algo menos que funcionario de un sistema nacional de educación, no era más que un ‘peón docente’ [...] El salario del preceptor promedió 70 reales entre 1820 y 1840. Saltó a 140 en la década de 1840, pero bajó a 90 después de 1857. En todas las etapas coincidió con el salario de peón, excepto entre 1840 y 1850”. Gabriel Salazar, “Los dilemas de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones* 15 (1987): 93.
17. Salazar, *Del poder constituyente* 59. El término “orden portaliano” refiere al orden conservador que fue inaugurado bajo el sello del ministro Diego Portales.
18. “Informe del Visitador de Escuelas Tristán Letelier”, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) 10 de julio de 1858: 2.

La señora Castro dirige una escuela de niñas en el Barón, subvencionada por la ilustre Municipalidad con 2 pesos por la enseñanza de 50 alumnas agraciadas, quedando de cuenta de la preceptora el pago del arriendo de la casa en que está la escuela, el cual monta a ocho pesos el mes [...] Las señoras Freire e Ibáñez son peor pagadas aún. Se les da 11 pesos 2 reales para la enseñanza de 30 alumnas agraciadas con cuya subvención no alcanzan a pagar la casa en que está la escuela.¹⁹

Sumado al costo del local de la escuela y el mobiliario, el preceptorado debió resolver el problema de la casa habitación propia ocupando las mismas instalaciones de la escuela para “arrancharse” con sus hijos(as). Con su salario no le alcanzaba para vivir, y la casa escuela significaba una posibilidad concreta de resolver el techo y resguardo para ella y su familia. Las descripciones de los visitantes permiten imaginar la pobreza cotidiana que rondaba en las escuelas de las provincias, reflejaban el carácter espontáneo e improvisado de la enseñanza elemental. En un informe del año 1852 el visitador general daba cuenta de este problema cuando señalaba la escasez general con que funcionaban las escuelas de niñas:

Allí tiene ésta que hacer sus clases, comer, dormir i todas las demás necesidades de la vida [...] La escuela municipal de niñas de la calle Angosta carece igualmente de un buen local [...] Las alumnas permanecen sentadas en sus respectivas silletas todo el tiempo de clase, confundidas entre los baúles i catres de la preceptora. Esta misma escasez de útiles se nota en las escuelas municipales que dirijen las preceptoras doña Juana de Dios Mesías, doña Victoria Campino, doña Magdalena Fuenzalida, doña Isabel Villanueva [...] pero ¿para qué continuar? Necesitaría pliegos de papel si hubiese de apuntar en un informe todas las necesidades que he notado en las escuelas principalmente en las municipales de niñas.²⁰

El siguiente informe de un visitador de escuelas verifica las malas condiciones materiales en que se desarrollaba comúnmente la educación municipal de primeras letras:

El local es malo, paga la Municipalidad por su arriendo 6 ps. Mensuales: una parte está sin enladrillar, tiene un callejoncito, en lugar de sitio, que mide 8 metros i medio de largo i 3 de ancho; en un extremo existe el lugar escusado, i tanto por esto cuanto por verter casi el agua, las alumnas permanecen dentro de la pieza la hora de recreo. Deseando remediar males de tanta trascendencia, que la preceptora viviera en la misma casa i no tuviera que pagar de arriendo la mitad de su mezquino sueldo, toqué varios recursos; pero nada conseguí. Es pues, indispensable aumentar el sueldo a la señora Arias o proporcionarle casa de habitación a fin de recompensarle sus trabajos i no verla morir de hambre junta con sus hijos.²¹

19. J. B. Suárez, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) 15 de agosto de 1852: 62.

20. J. B. Suárez, “Informe presentado al Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 10 de octubre de 1852”, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) 15 de noviembre de 1852: 99.

21. “Memoria del Visitador de la Provincia de Valparaíso para al señor Ministro de Instrucción Pública, de la practicada en el Departamento de Quillota”, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) abril de 1860.

La situación de precariedad de la enseñanza o la instalación de escuelas sin una organización previa llegó incluso hasta avanzado el siglo XIX, aun cuando ya se había puesto andar decididamente el sistema formal de enseñanza y sus instituciones. Numerosas son las peticiones de preceptores y preceptoras que escriben al municipio con el fin de informar sobre el estado de sus escuelas, muchas veces levantados por cuenta propia para obtener una subvención municipal o un salario para seguir subsistiendo. La siguiente acta de una sesión municipal en Los Ángeles, 1882, expone esta realidad:

Se dio cuenta en seguida:

1º De una solicitud de Doña Liduvina Gómez en que pide por vía de gracia se le pague o se le remunere sus servicios con la suma que la I. corporación crea conveniente, a consecuencia de haber rejentado una escuela particular durante el presente año con una asistencia de cuarenta alumnos, hecho que los justifica con certificados del subdelegado del lugar i de dos vecinos. Discutido que fue este asunto, se acordó por la sala se paga se a la solicitante la suma de cincuenta pesos del ítem i partida correspondiente del presupuesto municipal.²²

A través de las fuentes podemos conocer sobre la existencia del preceptorado femenino decimonónico que sin formación profesional desarrolló su labor docente en un contexto de carencias materiales. Además de su tardía profesionalización en relación a la de los hombres, encontramos testimonio de que la escuela sirvió recurrentemente como casa habitación, lo que permitía paliar los bajos salarios que recibían las mujeres en comparación a los varones durante todo el siglo XIX. Por otra parte, cuando se puso en marcha la profesionalización se adoptó la colocación preferente de mujeres en establecimientos de provincias distanciadas de los centros urbanos donde se disponía de menores medios y recursos. Esto tuvo como resultado, como veremos más adelante, que los procesos de feminización de la profesión y la salarización no tuvieran como efecto una mejora sustantiva en las condiciones en las que las mujeres vivían y ejercían la enseñanza.

2. La primera profesionalización en las escuelas normales

A partir de la creación de la primera escuela normal de preceptoras en 1854 comienza una lenta pero progresiva profesionalización que se visualiza en términos más concretos hacia la década de 1880, cuando se aprecian transformaciones sustantivas en los niveles de perfeccionamiento y desarrollo de la identidad profesional. Este período corresponde a la etapa que ha sido denominada como “primera profesionalización” durante la cual se crean las tres primeras escuelas normales

22. “Sesión ordinaria 24 de noviembre de 1882”. ANC, Santiago, Fondo Municipalidad de Los Ángeles, vol. 7.

de preceptoras; a la fundada en Santiago en 1854 se suman las de las ciudades de Chillán en 1871 y La Serena en 1874.²³

Los educadores de la época observaban con atención la experiencia normalista de los países europeos y de Estados Unidos y adoptaban sus principios referidos al rol de la mujer en la educación elemental. La idea central consistía no solo en la importancia que cobraba en las sociedades modernas la instrucción de las mujeres trabajadoras, sino que además era imprescindible instruir maestras, porque su condición de madre llamaba a la mujer “a prestar servicios auxiliares en la educación del hombre”.²⁴ Desde esta perspectiva, la importancia que otorgó el Estado a la formación de preceptoras se vinculó a la creencia en la virtud femenina como esencia del buen funcionamiento del orden social, en el que inculcando virtud y nuevas costumbres a las niñas se podría modificarla “barbaridad” del “bajo pueblo”. La educación de las mujeres fue vista como una necesidad de progreso cultural, acorde con los procesos de modernización liderados por Europa y Estados Unidos, principales referentes de las ideas de modernidad que adoptaban los líderes de las nuevas repúblicas de América.²⁵

Por su parte, el escaso desarrollo de la “profesionalización” de las mujeres en comparación con los varones llevó al Estado a mostrar interés por la formación de “niñas” pobres para que ejercieran la profesión docente. Esto tuvo como uno de sus efectos una transformación —desde arriba— de la cultura femenina popular que la despojó de algunas de sus características. Una de las formas en que se produjo esta transformación cultural fue la exigencia de requisitos de ingreso orientados más a la calidad moral de la futura maestra que al nivel de conocimientos y la inteligencia que demostraba tener: “Los requisitos de ingreso a las escuelas normales eran mínimos: tener a lo menos 18 años, saber leer y escribir regularmente y acreditar por medio de una información buena conducta, decidida aplicación i pertenecer a una familia honrada i juiciosa”.²⁶

Pero las ideas en favor de la profesionalización de las preceptoras no eran compartidas por los sectores ligados a la iglesia y al mundo conservador, que fueron resistentes a la instrucción femenina y a la intervención estatal en la educación de los hijos. Fue necesario generar un consenso que asegurara la tranquilidad y los intereses de las distintas partes en disputa: la primera escuela normal de mujeres quedó bajo la dirección de la congregación del Sagrado Corazón de Jesús “para allanar los tropiezos que pudiera encontrar esta idea en el bando pelucón”.²⁷ Se

23. Desde el punto de vista de la élite, la instrucción era concebida como principal mecanismo de reproducción ideológica y de valores, por lo que el Estado fomentó la educación femenina dando un paso importante con la apertura de la Escuela Normal de Mujeres.

24. “Escuela Normal de Mujeres”, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) 15 de febrero de 1853: 193-194.

25. María Loreto Egaña, “Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile”, *Proposiciones* 24 (1994): 328-334.

26. Egaña, *La educación primaria popular* 190.

27. El término “bando pelucón” refiere al sector conservador del Estado y a la sociedad política nacional en el siglo XIX. Por su parte, mientras la primera escuela para preceptores fue dirigida por el propio

debió esperar tres décadas más para que se creara una escuela normal femenina con tendencia “menos colonial”.²⁸

Respecto al perfil de las interesadas que solicitaban ingresar a las escuelas normales, por lo general correspondía a niñas pobres que eran postuladas principalmente por sus madres para ser beneficiadas con una beca de ingreso. Una forma de “postulación” común fueron las cartas de mujeres pobres, por lo general viudas o abandonadas, madres de familias numerosas, que pedían a las autoridades locales permitir a sus hijas estudiar para ser preceptoras. La siguiente carta de Dolores Gálvez, dirigida al Ministerio de Justicia en el año 1854, es representativa de esto:

Exmo. Sr.

D^a Dolores Gálves madre de cinco hijos casi huérfano, á V.E. con el más profundo respeto espongo: que encontrándome como en el estado de viudedad por no saber el paradero de mi marido que fue á California más há de cinco años, y al mismo tiempo con cinco hijas sin poderles proporcionar alguna educación, me veo en el caso de ocurrir á V.E. porque siquiera dos de estas desventuradas criaturas sean colocadas en la Escuela Normal de niñas que con tanto acierto fue creada por el Supremo Gobierno. Detallar la triste situación mía y de mis hijas, sería importunar á V.E., cuando es público el estado de pobreza en que nos encontramos.

Segura de que V.E. acogerá tan justa pretensión, señalaré desde luego las hijas que se hallan en actitud de recibir esta educación gratis y son Catalina y Domitila Echavarría. En consecuencia, suplico, que tomando en consideración lo que dejo espuesto, se sirva proveer como solicito, por ser conforme á justicia.²⁹

De estas solicitudes se puede desprender que la política de creación de escuelas normales se presentó para los pobres como la oportunidad para vivir decentemente cumpliendo una función que, además, estaba asociada a la naturaleza femenina. Por otro lado, para muchas familias la gratuidad de la escuela normal, así como su régimen de internado y becas, representaba la posibilidad de mantener a sus hijas en el plazo inmediato y luego asegurarles un mejor futuro.

Desde el punto de vista de la élite una de las ideas predominantes en favor de la formación de preceptoras era el consenso general sobre la idoneidad de las mujeres para desempeñar la instrucción primaria, afirmados en la idea de la mujer-madre. Esta condición garantizaba una suerte de “marco natural” para el desarrollo del proceso de instrucción, y aseguraba el traspaso de conocimientos elementales para

Domingo Faustino Sarmiento, quien además daba clases en ella, la primera escuela de preceptoras nació con el sello “evangelizador” de las monjas del Sagrado Corazón de Jesús. Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional 1810-1960* (Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960) 26.

28. Amanda Labarca se refiere en este punto a la creación de la Escuela de Preceptoras de Chillán, en 1871, a cargo de la maestra chilena Mercedes Cervelló, quien fundó luego la Normal de La Serena en 1874 encomendada por el gobierno. Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1939) 138.

29. “Comunicaciones recibidas del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública”, 1853-1854. ANC, Santiago, Fondo Intendencia de Valparaíso, vol. 104.

que las niñas del pueblo reprodujeran el nuevo marco de conductas sociales que debía reproducirse en el mundo popular desde la escuela.

El impulso otorgado a la formación normalista femenina —desde la perspectiva de la extensión del rol materno— contribuyó a un proceso de carácter más subjetivo relacionado con la vocación del preceptorado, entendida como la inclinación personal y subjetiva que llevó a muchas mujeres a dedicarse a la enseñanza. Posiblemente en ese “llamado” se encuentran presentes distintos intereses y motivaciones que combinaban la expectativa de una vida decente con el ideario católico que veía a la educación como marco natural de acción femenina, que valoraba el aporte de las mujeres a partir de su maternidad potencial.

A partir de 1860 las futuras maestras que pasaron por las escuelas normales cargaron con la imagen histórica de la “maestra-madre social” vinculada a la preservación de valores civilizatorios y al desarrollo de virtudes esenciales que solo a través de la instrucción las mujeres —pobres— podían transmitir al resto de su propia comunidad. Para mantener así su orden “natural”, en términos de sexo-género y en términos de orden económico.

Esas jóvenes del pueblo, instruidas hoy, serán mañana esposas y madres: educadas, apreciarán la educación; virtuosas, amaran la virtud... Así pues, ellas llevan ahora el jérmén de la rejeeneración de nuestras masas, la semilla de la virtud del pueblo, porque como esposas y como madres inculcarán en sus maridos y en sus hijos las lecciones que han recibido, e irán a fecundar la virtud y la ilustración que ahora en ellas nace y se desenvuelve. En la educación de la mujer está comprendido el progreso de la humanidad: trabajemos por conseguirla.³⁰

A la condición popular y la profesionalización, se añadió la incorporación femenina al sistema escolar primario “no sólo porque ello iba de acuerdo con la misión civilizatoria del sistema de instrucción, sino porque como ‘preceptoras’ ellas serían más eficientes que los hombres al prolongar su ‘natural función materna’ al aula escolar”.³¹ Su labor no era educar a ciudadanos, tarea asignada a los hombres, por el contrario su labor estuvo restringida la mayor parte de las veces al ejercicio de su profesión en las zonas más alejadas, puesto que no eran sujetos del clientelismo político. Por otra parte, Egaña añade los criterios económicos que prevalecieron para incentivar el ingreso de la mujer a la educación primaria. Estos tenían que ver con las dificultades que enfrentaban las mujeres para encontrar trabajo, lo que permitía el pago de sueldos más bajos, aun cuando se reconocía que ellas tenían más competencias para el desarrollo de esa labor.

30. *El Mercurio de Valparaíso* (Valparaíso) 20 de enero de 1860. Citado en María Loreto Egaña y otros, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago: LOM Ediciones / Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 2003) 23.

31. Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)” (Tesis de doctorado en Historia, Universidad de Chile, 2005) 87.

2.1. Identidad colectiva: ser normalista y asalariada

Una segunda fase de construcción identitaria está caracterizada por lo que denominamos “lo colectivo”, definido por el encuentro que se produce en el espacio de la escuela normal y en la experiencia normalista. La visibilización de algunas dimensiones colectivas está determinada, además, por la mirada de la élite respecto a su “función social”, a su relación con el Estado y a su independencia económica.

La profesionalización del preceptorado femenino comenzó con la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria de 1860.³² Esta ley contribuyó a un cambio en la valoración y reconocimiento de la labor de la preceptora primaria por parte del Estado, debido a que otorgó un marco regulatorio a una práctica que se venía dando con anterioridad y en distintas zonas de Chile. De acuerdo con Mario Monsalve, “con la ley de 1860 la instrucción primaria inició de este modo, un creciente proceso de institucionalización, de sometimiento a las normas burocráticas propias de la administración política centralista, jerárquica y autoritaria”.³³

Esta fase permite un tipo de “unión” distinta a la etapa anterior, porque a su condición y origen de “clase” se incorporan elementos relacionados con la profesionalización y, por ende, con el reconocimiento de un “lugar” (la escuela) y un “rol” (social) que incorporan nuevos dispositivos en el desarrollo de su identidad. Desde ese lugar las maestras resignificaron su propia experiencia de normalistas, pensando una educación que respondiera a las necesidades de su medio social.

La profesionalización marca un hito de transición hacia lo colectivo no solo por el carácter formal que adquirió el ser normalista (funcionario del Estado), sino por la legitimación de una práctica que se había desarrollado desde anteriores décadas. El impacto de este proceso y de una discursividad sobre la educación pública y su valor caló no solo en un imaginario simbólico de ascenso social, sino de práctica material, puesto que el ejercicio de la profesión docente siguió desarrollándose en y para los sectores populares.

Con la creación de las escuelas normales las maestras primarias adquirieron independencia económica y la condición de asalariadas. Asimismo, la ley dotó a las preceptoras de un salario permanente que las revistió de un nuevo carácter, pasaron a formar parte del —cada vez más creciente— contingente de empleados públicos, lo que trajo aparejado la generación de dependencia hacia el Estado. De ahí que su alianza natural se estrechara más adelante con los otros sectores de

32. Ley promulgada en Santiago el 24 de noviembre de 1860. Estableció en su artículo 1 que la dirección de la instrucción primaria le correspondía al Estado, que abarcaba a hombres y mujeres y que se trataba de un servicio gratuito. Esta ley incluyó en su artículo 16 que un requisito fundamental para ejercer la enseñanza era acreditar tener “buena vida y costumbres”, el cual pasó a ser el criterio más importante hasta fines del siglo XIX.

33. Mario Monsalve, “...I el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria (1840-1920)* (Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos / Universidad Católica Blas Cañas, 1998) 205.

trabajadores públicos y trabajadores manuales, y que sus demandas *a posteriori* se concentraran en las precarias condiciones de trabajo.

No se trataba de una realidad demasiado distinta de las preceptoras de la primera mitad del siglo XIX, pero ahora las avalaba con más claridad el “sello” de la institucionalización y jerarquización que implicaba un sistema de instrucción pública.³⁴ La historiadora María Loreto Egaña señala, no obstante que con la “creciente burocratización (del aparato estatal), los actores fueron desperfilándose dentro del mismo”.³⁵ Es dado pensar, sin embargo, que la creación de una institucionalidad pública contribuyó a una transformación identitaria de las maestras primarias en la medida que estas se reconocieron e interactuaron como parte de un grupo definido por sus funciones e importancia en el desarrollo del país, tejieron alianzas con aquellos que compartían su misma condición.³⁶

Con todo, el establecimiento de una normativa de instrucción primaria demoró algunas décadas en sepultar al antiguo preceptorado, de manera que durante un tiempo convivieron las viejas preceptoras con las recién egresadas generaciones de normalistas. Asimismo, la insuficiente cantidad de maestras para un sistema que creaba un aumento constante de la demanda por educación (instrucción obligatoria hasta cierta edad) permitió la supervivencia de figuras como la “interina”. Y con ella, el punto de intersección entre las experiencias y saberes del preceptorado del siglo XIX y las nuevas generaciones. Unas y otras se vieron sumergidas en la marea de la “cuestión social” como parte del mismo entramado “de clase”. Todas ellas enfrentaron la dicotómica realidad de su profesionalización y los prejuicios y estigmas de la élite que sobre ellas pesaban. Para todas ellas rigió un código de moralidad que primó por sobre el desarrollo de habilidades para el ejercicio docente, relación que tendió a invertirse décadas más tarde como consecuencia de la misma profesionalización.

Desde la década de 1880 como consecuencia de la modernización de escuelas normales se profundizó el proceso de profesionalización, a lo que se sumó la necesidad de acrecentar el número de preceptoras con base en tres causas: a) el aumento de la matrícula de niñas en las escuelas primarias, las que no podían ser educadas, sino por maestras;³⁷ b) la creación de escuelas mixtas (1883) en las zonas rurales,

34. Según Max Weber, la burocracia da forma concreta al Estado. En el caso chileno, el “Estado en forma” se extendió hasta 1920, lo que implicó la creación de un cuadro administrativo que requería de “saberes específicos” regulados por sueldos fijos, un sistema de ascensos y contratos de trabajo. Véase Max Weber, *Economía y sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004) 178-180.

35. Egaña, *La educación primaria popular* 203.

36. En este proceso incidieron las transformaciones económicas del país que llevaron a la élite a consensuar la necesidad de una nueva ley que regulara el sistema de instrucción pública y que sirviera, a su vez, como mecanismo de contención de los conflictos sociales que llevaron finalmente a la caída de un tipo de estado oligárquico que primó durante todo el siglo XIX hasta 1925.

37. “En el período 1880-1915 hubo cada vez más niñas que niños matriculados en las escuelas primarias: en 1860, la matrícula de escuelas fiscales es de 6,057 niñas y 15,513 niños; en 1895 es de 58,170 niñas y 56,395 niños y en 1910 es de 85,674 niñas y 73,705 niños”. Reyes 65.

donde se permitía la convivencia entre hombres y mujeres hasta los 12 años de edad;³⁸ c) la incorporación de pedagogas extranjeras en la formación normalista, principalmente alemanas. Este último aspecto tuvo influencia directa en la construcción subjetiva de las maestras normalistas formadas en el sistema alemán, eran controversiales las miradas que se tienen de ello. Una interpretación de la propia experiencia con profesoras alemanas cuando era alumna normalista es la que escribe una maestra del gremio en 1924:

Y de esta prodigalidad de directoras que conmigo se gastara el superno gobierno, me felicito en alto grado; pues, así pude conocer y experimentar más para enseguida apreciar y juzgar; sin que ninguna influencia extraña de carácter directivo se infiltrara de verdad en mi yo íntimo; [...] al encerrarme dentro de los altos muros de la Escuela y donde iba con placer a estudiar y prepararme para el futuro, sentí que algo de mi alegría de vivir se me quedaba afuera, y debía dejarla para asumir un aspecto grave, serio, seco y encuadrar mi alma dentro del rígido marco de la disciplina alemana con que me sentía oprimida. Por eso, cuando en tercer año tuvimos la suerte de recibir a una directora americana, quien nos abrió todos los patios de la escuela para que jugáramos y gozáramos en ellos, y ella jugó con nosotras en las clases de gimnasia, me sentí más feliz en mi encierro; todas las niñas amamos más la escuela.³⁹

El proceso de profesionalización implementado desde el Estado y la configuración de un espacio común que practicaba la enseñanza de modelos a seguir en todo orden de cosas produjo impactos profundos en la formación del ser normalista, que definieron al propio normalismo como una corriente educativa con fuerte arraigo en la visión del Estado, pero también en el mundo popular.

De esta manera, la imagen del maestro visto como “agente” de las políticas de educación popular, y su calidad de funcionario público, definían un modelo a seguir determinado desde el Estado y caracterizado por lo que podríamos denominar su “rol de contención” de las crisis del sistema oligárquico. Es decir, la estrategia del Estado docente fue la instalación de un discurso unificador y moralizante que le otorgaba un papel central al normalismo y a los normalistas como “ejército” de esa estrategia modernizante.

38. El número de escuelas que funcionaron durante el año 1899 en todo el país fue de 1,403, y de estas las elementales de mujeres alcanzaron 228, mientras que las mixtas 702, por lo cual 930 escuelas eran las que les correspondían al preceptorado femenino. “Memoria del Ministerio de Instrucción Pública presentada al Congreso en 1900”, *El educador penquista. Sociedad de maestros de Concepción* (Concepción) 1 de agosto de 1900.

39. Elvira Espinoza, “Algunas impresiones de mi vida como normalista”, *Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile* (Santiago) noviembre de 1924: 27.

3. Feminización del trabajo docente y discriminación salarial

La profesionalización en las escuelas normales marcó el inicio de un proceso de creciente “feminización de la profesión docente”, que estuvo ligado a una razón económica llevada a cabo por el Estado en relación al pago de salarios.⁴⁰ Una característica del salario del preceptorado femenino fue la diferencia con los sueldos de los preceptores varones, eran más bajos los de las mujeres, aparentemente, sin más justificación que su condición de sexo-género, así como también se expresaban diferencias de sueldo entre el campo y la ciudad. Ilustrador es el caso de un visitador de escuelas que reclamaba justicia para una preceptora de la ciudad nortina de Caldera, quien ganaba menos de la mitad que su colega preceptor:

Considero como un deber de estricta justic[i]a que el Supremo Gobierno o la Ilustre Municipalidad aumenten hasta 800 pesos anuales el mezquino sueldo de 350 pesos que goza la preceptora mencionada; por ser Caldera uno de los pueblos de la Republica en donde cuesta más vivir, a causa de tener un subido precio todos los artículos de consumo; i porque es preciso comprar hasta el agua que toman las alumnas. ¿Por qué motivos ha de percibir 820 pesos cada año el preceptor López, i menos de la mitad de esta suma la preceptora, cuando es más difícil encontrar una joven idónea que ejerza el preceptorado? ¿Por qué tan mínimo sueldo i tanta desigualdad en empleados de una misma categoría, cuando un jornalero, o un apir en las minas de Chañarcillo i de Tres Puntas, ganan más de 300 pesos anuales? ¿Por qué se ha de mirar todavía con tanto desprecio la humilde i triste condición de las institutoras chilenas?⁴¹

Como forma explícita de discriminación salarial surgió en la Cámara de Diputados en 1884 la iniciativa de que los maestros recibieran mayor salario. La propuesta se sustentaba en la idea de que los varones tenían posibilidades de encontrar trabajos mejor remunerados que los de preceptor, por lo que había que motivarlos a mantenerse en la profesión docente y optar por la formación normalista. Por su parte, las mujeres tenían menos ofertas laborales, las que ciertamente eran peor remuneradas, de modo que seguirían siendo preceptoras a pesar de los bajos salarios:

A causa del gran número de ocupaciones a que pueden dedicarse los individuos del sexo masculino reclaman mayor compresión para tomar a su cargo una escuela que la que conviene a

40. La feminización estuvo vinculada también a criterios de “decencia” impulsados por las élites y “absorbidos” por las familias populares (extensión de su rol, labor moral, ideas de patria, falta de preceptores, creciente demanda y bajos costos) que se evidencian tanto en los reglamentos que para estos efectos se dictaron como en las cartas de padres o madres en las cuales solicitaban una plaza en las escuelas normales para alguna de sus hijas más aventajadas. Egaña y otros, *La educación primaria en Chile* 213.

41. “Informe del Visitador de Escuelas de la Provincia de Atacama”, *El Monitor de las Escuelas Primarias* (Santiago) noviembre de 1863. En Monsalve 250.

las personas del sexo femenino, a las cuales se proporcionan empleos menos lucrativos y que encuentran siempre más dificultades para ganar la vida.⁴²

Es por esto que la Cámara de Diputados propuso, con base en el argumento de que las mujeres estaban mejor preparadas para ejercer la enseñanza, que estas fueran contratadas de manera prioritaria por sobre los hombres. Para el Estado la cuestión de feminizar la profesión docente al parecer estuvo más relacionada con una disminución de costos bajo una lógica de “ahorro”, ya que a pesar de estar “mejor preparadas” las mujeres recibieron salarios inferiores en relación a sus pares varones.

Otra forma de discriminación salarial un tanto más solapada se efectuó con la clasificación de cuatro categorías de escuelas que estipuló la Ley Orgánica del 25 de noviembre de 1893.⁴³ La categoría uno correspondía a las escuelas de los centros urbanos en las que los sueldos eran más elevados y los puestos eran ocupados, en su mayoría, por hombres. La cuarta categoría, por su parte, concernía a las escuelas de zonas rurales en las que se cancelaban salarios reducidos y estaban dirigidas, casi en su totalidad, por mujeres.

A pesar de la diferenciación salarial que afectaba a las preceptoras, su profesionalización siguió avanzando, especialmente, en materia de nuevos métodos pedagógicos traídos por las docentes alemanas que llegaron a Chile en 1885 para llevar adelante una reforma de la educación primaria y normal. Esto se tradujo en una mayor preparación docente y en una preocupación creciente por los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados en las escuelas de formación del profesorado primario. Ya en 1890 se pueden constatar nuevas formas de seleccionar a las alumnas en las escuelas normales que dieron mayor importancia a la “inteligencia” y aptitudes de las futuras maestras. Paralelo a ello, se realizó una modificación en los planes de estudio de estas escuelas en donde los cursos que apuntaban al desarrollo de habilidades para la vida doméstica fueron complementados con asignaturas vinculadas a la formación científica y más especializada.⁴⁴

Estas nuevas formas de enseñar quedaron plasmadas en dos congresos pedagógicos realizados en 1889 y 1902 y en los cuales el profesorado expuso y debatió

42. *El Mercurio de Valparaíso* (Valparaíso) 26 de junio de 1884. Citado en Egaña, *La educación primaria popular* 212-213.

43. “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 categoría”. Decreto de 26 de mayo de 1887, firmado por el presidente Balmaceda y su ministro A. Valderrama. Este decreto se transformó en ley orgánica el 25 de noviembre de 1893. Egaña y otros, *La educación primaria en Chile* 112.

44. La reforma alemana consolidó el modelo de escuelas normales, con una duración de cinco años de formación pos primaria, en régimen de internado gratuito y con sistemas de selección e ingreso cada vez más tendientes a criterios profesionales. Iván Núñez, “La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 41.2 (2011): 149-164.

temas relativos a los métodos para ejercer la docencia dentro del aula. Particularmente, se aprecia en el congreso realizado en el año 1902 una participación activa de maestras de escuelas normales que mostró una mayor profesionalización de las mujeres.⁴⁵ A comienzos del siglo XX este proceso reflejó cambios sustantivos en el pensamiento de las maestras, respecto a las de la segunda mitad del siglo XIX.

En el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XX, el número de preceptoras había aumentado de manera considerable llegando a representar alrededor de 75% del preceptorado nacional hacia 1920. En este mismo período, las normalistas habían adquirido las herramientas metodológicas y pedagógicas suficientes para ejercer cualquier cargo dentro del sistema educacional, no obstante, se encontraron con un nuevo problema: el clientelismo político que impactó directamente en sus posibilidades de proyección al interior del sistema educacional. Al carecer todavía de derechos políticos y de ciudadanía formal no constituían sujetos “de voto”, por lo que quedaron relegadas a los puestos de menor importancia y a las zonas con mayores dificultades objetivas para ejercer la profesión (provincias alejadas y áreas rurales). Las plazas en las ciudades y los puestos directivos eran casi en su totalidad ocupados por hombres, los que actuaban la lógica del “pago favores” (el voto). A esto se sumaba que muchas veces las preceptoras eran destituidas de sus cargos y colocaban en ellos a mujeres consideradas más “agraciadas” o con algún tipo de relación “sentimental” o “íntima” con individuos partícipes del juego político.

En este sentido, es aclaratoria la denuncia realizada por el escritor Alejandro Venegas en el año 1910 en la cual expone que:

Las jóvenes salidas de las escuelas normales i todas las preceptoras en general, tienen un inconveniente más que los hombres, que constituye un motivo para que las escuelas primarias femeninas sean con frecuencia peores que las de los varones, son las asechanzas constantes de la lujuria de los visitantes 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.⁴⁶

45. En ambos congresos se registra la participación inédita de mujeres en las comisiones de trabajo por lo que destaca en las conclusiones generales de 1902 la necesidad de dar educación a las mujeres a fin de que progresaran a la par de los hombres y perfeccionaran su función dentro del hogar. María Loreto Egaña y otros, “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 26.1 (2011): 91-127.

46. Alejandro Venegas, *Sinceridad. Chile íntimo en 1910. Por el Dr. J. Valdés Cange* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1910) 76-77.

Desde esta perspectiva consideramos que el clientelismo constituyó una traba en el proceso de desarrollo del preceptorado femenino, el cual estaba al margen de la costumbre arraigada desde el siglo anterior consistente en “colocar” a personas en los puestos con base en intereses personales o contactos políticos en el ámbito de la jerarquía administrativo docente.

Conclusión

Provenientes en su gran mayoría de sectores rurales y peonales, las preceptoras chilenas del siglo XIX pueden ser definidas como un sujeto docente específico. Esto permite plantear que la enseñanza fue una estrategia que permitió a las mujeres populares mejorar subjetiva y materialmente sus condiciones de vida.

El proceso colectivo de desarrollo identitario que observamos en la segunda mitad del siglo XIX estuvo relacionado con el desarrollo de la profesionalización en las escuelas normales. Más tarde, la profesión docente experimentó un fenómeno de feminización como respuesta al impulso que dio el Estado a la modernización de las escuelas normales a partir de 1880 y al aumento de cobertura de la instrucción femenina.

Estos procesos simultáneos —profesionalización, feminización— impactaron en la identidad de las preceptoras, quienes transitaron desde una práctica autodidacta en los primeros decenios republicanos hacia un estatuto funcionario y asalariado a partir de la Ley de 1860. Estos aspectos modificaron cualitativamente la identidad de las preceptoras y las posicionaron progresivamente como un agente “clave” del sistema educativo. Pese a ello, permanecieron durante todo el período abordado desigualdades de orden histórico basadas en el sexo, que tuvieron expresión, entre otras manifestaciones, en la discriminación salarial.

Fuentes

Manuscritas

Archivo Nacional de Chile, Santiago (ANC)
Fondo Intendencia de Valparaíso
Fondo Municipalidad de Los Ángeles

Impresas

Oficina Central de Estadística. *Censo Jeneral de la República de Chile levantado el 19 de abril de 1865*. Santiago: Imprenta Nacional, 1866.
Venegas, Alejandro. *Sinceridad. Chile íntimo en 1910. Por el Dr. J. Valdés Cange*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1910.

Periódicos y revistas

El educador penquista. Sociedad de maestros de Concepción (Concepción) 1900.
El Monitor de las Escuelas Primarias (Santiago) 1852, 1858, 1860 y 1863.
Nuevos Rumbos. Periódico Quincenal. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile (Santiago) 1924.

Bibliografía

- Campos Harriet, Fernando. *Desarrollo educacional, 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960.
- De Barbieri, Teresita. “Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica”. *Revista Debates en Sociología* 18 (1993): 145-169.
- Egaña, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: LOM Ediciones / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000.
- . “Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile”. *Proposiciones* 24 (1994): 328-334.
- Egaña, María Loreto y otros. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 26.1 (2011): 91-127.
- . *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM Ediciones / Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 2003.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.
- Monsalve, Mario. “...I el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria (1840-1920)*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos / Universidad Católica Blas Cañas, 1998.
- Núñez, Iván. “La formación de docentes. Notas históricas”. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Comp. Beatrice Avalos. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.
- . “La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 41.2 (2011): 149-164.
- Reyes, Leonora. “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis de doctorado en Historia, Universidad de Chile, 2005.
- Salazar, Gabriel. *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM Ediciones, 2009.
- . “Los dilemas de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o

- autonomía relativa?”. *Proposiciones* 15 (1988): 84-129.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. *Historia Contemporánea de Chile. Hombres y feminidad (Construcción cultural de actores emergentes)*. Tomo 4. Santiago: LOM Ediciones, 2002.
- Salinas Urrejola, Isidora Amparo. “Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)”. Tesis de doctorado en Historia, Universidad de Chile, 2017.
- Scott, Joan W. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. Marta Lamas. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa, 1996.
- Thompson, Edward Palmer. *Obra Esencial*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Weber, Max. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.