

Maestras de labores y economía doméstica. Reflexiones y experiencias en Chile (1900-1930)

Dossier «Maestras, escuelas y asignaturas para mujeres en Argentina, Chile y Uruguay, (1860-1960)» del prudente

Saber y el máximo posible de Sabor N.º 20, julio-diciembre 2024 | DOI: 10.33255/26184141/2034e0043

e-ISSN: 2618-4141

ARTÍCULO

Maestras de Labores y Economía doméstica. Reflexiones, experiencias y compromisos en Chile (1900-1930)

LEYLA TORRES-BRAVO | Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Talca. Chile
ltorres@utalca.cl | ORCID: 0000-0002-9046-3265

| 1

Recepción: 25/6/2024. Aceptación: 1/8/2024. Publicación: 16/12/2024.

Resumen

El propósito de este trabajo es recuperar, desde una perspectiva pedagógica, las reflexiones asumidas por maestras del primer tercio del siglo XX, las cuales no solo realizaron o supervisaron clases en escuelas y liceos de niñas, sino que igualmente plasmaron sus ideas como relatoras, y a través de sus escritos. Inmersas en sus desafíos cotidianos y específicos con respecto a la formación femenina chilena, tanto Juana Jacques como Amalia Solís de Ovando abordan las complejidades de la enseñanza de Labores y Economía doméstica. Sus visiones de mundo, el acontecer femenino y proyección futura de sus pupilas se aúnan con las incertidumbres provocadas por las transformaciones globales y las dificultades propias de un país con profundas desigualdades sociales y de género.

Palabras clave: maestras, Labores y Economía doméstica, formación femenina

Para citación de este artículo: Torres Bravo, L. (2024). Maestras de Labores y Economía doméstica. Reflexiones y experiencias en Chile (1900-1930). *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (20), pp. 01-22. DOI: 10.33255/26184141/2034e0043



Home Economics Teachers. Reflections, Experiences and Commitments in Chile (1900-1930)

Abstract

The purpose of this work is to recover, from a pedagogical perspective, the reflections assumed by teachers from the first third of the 20th century, who not only taught or supervised classes in girls' schools and high schools, but also captured their ideas as narrators, and through their writings. Immersed in their daily and specific challenges regarding the education of Chilean women, both Juana Jacques and Amalia Solís de Ovando address the complexities of teaching Home Economics. Their visions of the world, the female events and future projection of his pupils, are combined with the contextual uncertainties caused by global transformations and the difficulties of a country with deep social inequalities.

Keywords: teachers, Home Economics, female education

INTRODUCCIÓN

«Reflexivas, competentes y comprometidas» resulta una tríada que envuelve, según creemos, decisivamente a la configuración histórica y cultural de la profesión docente femenina en Chile a partir de fines del siglo XIX. Las relaciones de género¹ y la feminización de la enseñanza dan cuenta no solo de los proyectos educativos y de su materialización, sino que también muestran las exclusiones operadas en cuanto a fijar quiénes estudian o enseñan, el currículum y, sobre todo, las estructuras de subordinación aplicadas sobre el cuerpo docente. Más que en cualquier otro aspecto, la exclusión y la segregación escolar, y, más tarde, la universitaria, marcaron indudablemente el rumbo de las acciones políticas. Al profundizar en ello, podemos decir que el respaldo exclusivo de la élite se manifestó primero en la radical disparidad de acceso social y de género a la educación secundaria y universitaria. Por eso, los hombres de sectores privilegiados tendrán espacio temprano de preparación secundaria para ingresar a la universidad, gracias al Plan de Estudios Humanista de 1843 (Cruz, 2002).

Lo peculiar del caso fue el rol de instrucción que el Estado comenzó a incentivar en las mujeres con el propósito de conseguir que asumieran tal función con las clases populares, y para dar cabida a su vinculación con el proyecto económico nacional (Ponce de León, 2011). Esta convergencia, además, se establecía en coherencia con las labores asignadas por sexo. A raíz de la supuesta naturaleza femenina, las capacidades intelectuales, biológicas y sociales conceden también espacio a la enseñanza particularizada de las mujeres. Lo anterior permite la respuesta del Estado en cuanto a la necesidad de fundar diversas instituciones pedagógicas en el siglo XIX: la Escuela Normal de Preceptores (1842) tutelada por la Universidad de Chile, la Escuela de Artes y Oficios (1849) custodiada por el Ministerio de Obras Públicas y la Escuela Normal de Preceptoras (1854) administrada desde la Congregación de los Sagrados Corazones (Gómez Fuentealba, 2015). Esta última institución se gesta como una iniciativa del intelectual argentino Domingo Faustino Sarmiento (Labarca, 1939).

Todo lo antes mencionado, sin duda, es una breve pero oportuna muestra de las condiciones en la que se gesta la conformación del Estado Docente. En razón de ello, igualmente, su comparación resulta inevitable con lo acaecido en otros países latinoamericanos. Algo que compartió y, del mismo modo, coincidió con Argentina y Uruguay en las últimas tres décadas del siglo XIX. En lo referido a la feminización docente, su camino se ajustó, en virtud de sus políticas públicas, tanto a la realidad particular como a sus disímiles procesos de instalación nacional. Lo distintivo en el caso chileno fue la pronta inserción de educadoras en la escuela primaria (Fiorucci et al., 2022). Así, la presencia docente femenina tendrá un espacio laboral con infortunios, pero también con nuevas posibilidades brindadas de acuerdo al contexto. Para articular su identidad docente y subjetividad femenina hacemos una lectura histórica y narrativa de las voces femeninas en educación. Su discurso resulta, según

nuestra perspectiva, una particular fuente de conocimiento acerca de sus vivencias del pasado. Empero, en el contexto educativo chileno, dicha perspectiva ha sido poco explorada, dejando un espacio abierto para integrar un foco interesante de revisión teórica focalizada en sus patentes desenvolvimientos de indagación y estudio, sobre todo.

Resultan escasas las menciones, por lo menos en Chile, sobre la relevancia de las asignaturas de Labores y Economía Doméstica brindadas en las primeras décadas del siglo xx. En Argentina, en contraste, se ha verificado que, en la escuela primaria, las asignaturas de Economía Doméstica y de Labores se mantuvieron separadas en el currículo. Ambas se planteaban de acuerdo a la edad, así, Economía Doméstica se impartía para niñas de los últimos grados y, en cambio, Labores para los cursos más tempranos en edad (Rodríguez, 2021a; Rodríguez, 2021b). Dentro de los Liceos de Señoritas y ciertas Escuelas Profesionales, la Economía Doméstica pasó a ser denominada como Ciencias y Artes Domésticas (Rodríguez, 2021b).

El objetivo de este trabajo es analizar los argumentos de maestras publicados como relatoría efectuada en 1930, que incluyen sus reflexiones sobre las asignaturas de Labores y Economía Doméstica, durante el primer tercio del siglo xx. Para ello se consideran no solamente sus juicios, a propósito de cómo advierten sus ajustes en sus planes y programas de estudio, sino también las experiencias que las habitan, en especial, cuando hablan a sus colegas y autoridades, ya sea en lo referido a sus expectativas o a sus frustraciones con respecto a su implementación.

En la primera parte, nuestro foco de atención está en la feminización docente y la escolarización de niñas en escuelas y liceos, puesto que es indispensable delimitar y entender su establecimiento histórico en el país. Al respecto, hay que considerar que durante las últimas cuatro décadas del siglo xix, las políticas modernizadoras materializaron el acceso educativo de las mujeres con leyes. Así, se buscaba que se integraran al progreso de la nación (Rivera, 2008).

A continuación, analizamos cómo las maestras atestiguan sus experiencias de la puesta en marcha de Labores y Economía Doméstica, centrándonos en su visión educativa, para luego profundizar en los primordiales factores que las determinan a encauzar los procesos de aprendizaje y enseñanza de sus pupilas. En última instancia, sintetizamos las perspectivas de las maestras relatoras en el marco de la feminización docente y de su papel social en la educación secundaria.

ANTECEDENTES DE LA FEMINIZACIÓN DOCENTE Y ESCOLARIZACIÓN DE NIÑAS EN CHILE

La feminización del magisterio como fenómeno trasnacional de las sociedades occidentales ha sido registrada a partir de la segunda mitad del siglo xix. Empero aún resultan escasas las revisiones históricas que han determinado las etapas

de la feminización docente². Sí es sabido que, tanto en América Latina como en España y Estados Unidos, hubo un prolongado periodo de feminización de la educación en los siglos XIX y XX (Cortada Andrew, 2002). Ante ello, se debe tener en cuenta las condiciones de ingreso de la mujer a la docencia, sin dejar de lado, según el momento y lugar, las diversas razones que las explican (de Gabriel, 2014).

Con respecto a la feminización docente en Chile, y su participación en el avance de la educación primaria de niñas, se distinguió raudamente la falta de maestras habilitadas para ejercer la docencia. Siendo esto así, entre 1848 y 1860, el debate intelectual se concentró en la educación de la mujer. El hito educativo será la Ley orgánica de instrucción primaria de 1860 (Stuven, 2020). Con todo, y tomando como punto de referencia lo referido a la docencia, se puede advertir que salieron a la luz múltiples vicisitudes que obstaculizaron el creciente interés en la profesión de mujeres y hombres del siglo XIX. En concreto, el salario docente fue el primordial problema para su avance, dada su irregularidad y heterogeneidad. Su dependencia financiera con las instituciones educativas fiscales o privadas tampoco aportó a ello. Del mismo modo quedó al descubierto la carencia de perfeccionamiento y oportunidades de formación docente femenina paralelas a las masculinas. No cabe duda que se favoreció a los futuros preceptores, en desmedro de las preceptoras, pese a que ambos ejercían la docencia primaria (Egaña Barahona et al., 2000).

En este contexto y tras lo señalado, la educación femenina, aunque minoritaria, pasó a convertirse en un tema de Estado, sobre todo debido a sus efectos en el proceso de formación de preceptoras en las escuelas normales³. Aquí, lo fundamental será el reconocimiento acerca de que ciertas particularidades femeninas estaban en plena sintonía con la función docente, a saber: su rol maternal y el virtuosismo de la mujer (Salinas-Urrejola, 2018). En la primera mitad del siglo XX, el eje central del ámbito doméstico fue, sin duda, la mujer. La conformación, en dicho espacio, tanto de identidades como significados se evidencia en prácticas de la vida cotidiana que convergen en la estructura dominante en lo social y lo económico de aquel momento (Pérez y Godoy, 2009). De ese modo, el control social femenino se basó en el higienismo y el proceso de modernización, lo cual resultó en una amplia valoración de la función familiar y doméstica en todas las capas sociales del país (Pérez, 2019).

Valga decir con respecto a lo anterior que la profesionalización docente comienza a funcionar entre 1860 y 1930. Ello queda patente con la crucial admisión del trabajo docente dentro del servicio público, lo cual, además, trajo consigo el aumento significativo de mujeres en las escuelas primarias de fines del siglo XIX. En efecto, el tener que cubrir la docencia en escuelas de niñas provocó la materialización de la profesionalización de las preceptoras, aunque con algunas restricciones en su especialización escolar. A ello, se sumó la desventaja de sueldos y la falta de oportunidades para acceder a cargos directivos. Asimismo, los obstáculos de los visitantes escolares al trabajo coti-

diano mitigaron de alguna manera los progresos iniciales. Por otro lado, la exigencia moral y la acreditación profesional se convirtieron en requisitos previos a cumplir en el preceptorado. Por consiguiente, el diploma normalista se debía obtener y, así, optar a ejercer docencia en las escuelas fiscales. En definitiva, ni con la Ley de 1860 se pudo impulsar el desarrollo profesional de las preceptoras, aun cuando, en aquel momento, seguía adelante el aumento de la escolarización y la docencia femenina. Parece, entonces, evidente que la feminización docente entró en contradicción con una serie de obligaciones, restricciones y diferencias de trato contractual por cuestiones de género. La escala diferenciada de sueldos, finalmente, supuso el desplome en sus oportunidades profesionales. A pesar de aquello, el refuerzo del Estado a favor de la feminización docente comenzará a operar a partir de la década de los 70. Desde aquel momento, con el ingreso masivo de niñas al sistema escolar y la reforma de las escuelas normales, el Estado se vio impelido a intervenir con vistas a su profesionalización. En esa búsqueda, aflora la consideración social de la profesión docente, que coadyuvó a sostener la dedicación preferente de las mujeres en el sector educativo (Egaña Barahona et al., 2000). A principios del siglo xx se multiplica el número de liceos fiscales y de estudiantes en el territorio nacional. En cifras entre 1898 a 1908 hubo un aumento importante de matriculadas y de creación de liceos fiscales. De este modo, se alcanzó a las 5627 estudiantes, 25 liceos en provincias y seis liceos en la capital. Entre 1909 y 1927, la matrícula subió de 6 298 a 19 580 estudiantes (Vicuña, 2012, pp. 39 y 41).

La aceptación del ejercicio docente de las mujeres tuvo como marco de acción una perspectiva, como se ha esbozado, situada indiscutiblemente en la consolidación y modernización del Estado, enalteciendo la función femenina en el orden social del cuidado moral y económico. Esta premisa de sentido utilitario puede, de esta forma, delimitar los factores que, en Chile, entre 1860 y 1930, dieron paso al mencionado proceso. Entre ellos, el cambio social del papel femenino y las transformaciones propugnadas por el movimiento feminista⁴. Además, otros convergen en términos económicos tales como las crisis fiscales, las tareas de administración estatal y el nacimiento de ideas económicas nacionalistas. Esto último dará paso a la política de sustitución de importaciones, proceso que, en concreto, se inicia en la década de los treinta. En resumen, bajo la combinación de tales factores, el empleo femenino se posibilitó gracias a la urgencia de reducir el gasto público. De este modo, el Estado aprovechó los nuevos discursos respecto a la mujer para concretar su extensión y aminorar costos mediante su incorporación laboral. Proceso que había comenzado a finales del siglo xix, cuando las mujeres irrumpen en la sociedad y consignan modificaciones graduales para sus oportunidades en el sistema político, en lo cultural, legal y administrativo. El acceso educativo a la educación universitaria y las reivindicaciones feministas serán la base de tales cambios (Barría Traverso et al., 2021).

Tras la apertura docente femenina, como hemos visto, con altos y bajos en su implementación se ratificó su predominio en el sistema escolar. A partir de las dos primeras décadas del siglo xx, se observa que las maestras superan en términos cuantitativos a los docentes. En efecto, las plazas docentes ocupadas por mujeres alcanzaron el setenta y cinco por ciento en 1925 (Klimpel, 1962). El arribo de niñas y jóvenes a la educación primaria y secundaria fue un reto para el Estado, especialmente en lo que se refiere a su financiamiento y supervisión formalizada.

El avance del sistema educativo público y gratuito se formalizó entre 1840 y 1900. Durante la década de 1880 se acrecentó la fundación de escuelas femeninas públicas urbanas y mixtas en el campo (Ponce de León, 2010). Las Asociaciones de Padres de Familia, ubicadas en provincias, fueron las entidades particulares creadoras de los primeros liceos de niñas. En provincias, entre 1900 y 1906, se abrieron 19 Liceos de Niñas, y tan solo tres en la capital. El aumento significativo de escuelas y liceos para mujeres reveló una clara falta de experiencia tanto en su regulación como en su administración de las mismas. Su poco progreso inicial fue notorio, debido a que no se hizo su equivalencia con los programas de estudios impartidos en Liceos de Hombres. Esto dejó sin validez los exámenes aplicados a las niñas. En lo que concierne a la vocación y el mérito docente, se ha llegado a establecer que fue ignorado ante la preferencia de clase social para el trabajo de maestra. De hecho, la particularidad del cargo quedó expuesta a la luz de la pertenencia de clase y sus conexiones políticas. Asunto que, por lo demás, no hizo más que ahondar la baja calidad de la enseñanza femenina que ya arrastraba un sinnúmero de precariedades materiales en los establecimientos. La falta de libertad de las directoras para tomar decisiones en respuesta a los requisitos reglamentarios y de colaboración oportuna contribuyeron a agudizar el problema (Klimpel, 1962).

Para entender, en parte y de acuerdo a su contexto, la experiencia de las maestras en Liceos de Niñas es oportuno considerar, en primera instancia, lo previamente citado de la feminización docente en Chile. Esto se tradujo en una serie de problemáticas, primordialmente de mobiliario y material de estudio, que, a la vez, nutrían la desorganización escolar. A lo que se añadió la inexistencia de un plan común de enseñanza para los Liceos de Niñas (Labarca, 1928). Teresa Prats de Sarratea, visitadora de Liceos de Niñas, cuestionó la situación en 1905, afirmando que la improvisación en su funcionamiento definía su deficiencia. En su opinión, esto superó la distinción curricular con los liceos masculinos (Prats de Sarratea, 1905). Es evidente que las docentes y directoras fortalecen su papel en este difícil entorno a través de su labor educativa, a pesar de las limitaciones materiales. Lógicamente, es digno de destacar su alto compromiso educativo con la formación femenina, a pesar de los desafíos mencionados. Así, las primeras directoras de escuelas y liceos

construyeron su identidad profesional basada en su experiencia anterior en la enseñanza y luego en la gestión directiva (Torres-Bravo, 2021).

LABORES, DESDE LA RELATORÍA DE LA MAESTRA JUANA JACQUES

En 1930, la Dirección General de Educación Secundaria, publicó *La enseñanza de las Labores Femeninas y de la Economía Doméstica en el Liceo*. A cargo de su escritura estuvieron las maestras Juana Jacques y Amelia Solís de Ovando. Al tratarse de la Asamblea Pedagógica de ese mismo año se especifica la participación tanto de maestras y directoras de Liceos de Niñas como del ministro de Educación Pública. Es relevante destacar que el libro alberga una extensión de treinta y una páginas.

En primer lugar, verificamos que se trata de una relatoría. Por tanto, su formato implica la postura que toma el expositor con el tópico compartido con la audiencia, que en este caso se materializa en un libro. Por eso mismo, no resulta extraño que la maestra Juana Jacques haga su alocución sobre la base de opiniones y, además, resuma las conversaciones previas y particularizadas, como resalta, con casi todas las directoras presentes. Afirma ser su vocera, pues entiende y comunica sus deseos de mejorar la asignatura en términos intelectuales, morales y sociales de las educandas. Así, la importancia del encuentro y la reforma educativa se presentan como aspectos fundamentales de la participación femenina.

Respecto a su abordaje del tema, detalla lo siguiente: entre todas las asignaturas impartidas en los liceos, Labores Femeninas es «*la más modesta, pero no la menos importante*» (Jacques, 1930, p. 3). En ese sentido, se dirige a sus colegas ya que son quienes realmente conocen su implementación escolar. A partir de ello, sostiene que la finalidad de la asignatura es «*la formación del carácter de la mujer*» (Jacques, 1930, p. 3). Empero, enfatiza que dicha tarea fue opacada con problemáticas que abarcan tanto lo material como las decisiones curriculares. Aquí, la maestra juzga las situaciones internas y externas que causan tensión en la vida escolar de docentes, directoras y estudiantes. Veamos a continuación sus opiniones.

A fines de octubre, las clases de Labores fueron sustituidas por repasos de ramos científicos para aprobar las pruebas de las comisiones examinadoras, revelando la ansiedad de las alumnas por el fin de año escolar. Ante ello, la maestra con sus observaciones verifica el aumento de la angustia y señala: «*desgaste cerebral de nuestras pobres niñas*» (Jacques, 1930, p. 4). Se puede hacer notar que el estrés académico es un problema amplio y poco regulado en el país.

Al situarse en tal problemática que, afecta a Labores, Jacques declara que, en realidad, las asignaturas científicas no eran importantes para las estudiantes. Por eso critica la integración de disciplinas intelectuales, al no poder distinguir

entre sexos por sus diferencias físicas y emocionales. En cuanto a esto, advierte la falta de discusión educativa sobre las diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, enlaza la conjeturada característica de la suavidad femenina con las clases de Labores, Canto y Cocina impartidas a las niñas. Con todo, en este momento, esta perspectiva está frenando la coeducación en el país. También equipara la ciencia con la rudeza masculina. Por esa razón, expresa lo siguiente: [...] «los programas habían sido hecho por *hombres* y para *futuros hombres*» (Jacques, 1930, p. 4). Pero igualmente esboza una crítica: «al grito de “Igualdad para los sexos”, parece como si quisieran borrar las barreras que antes parecían infranqueables» (p. 4). Este punto resalta la percepción de la idea libertaria femenina como amenaza actual y foránea, arraigada en la crisis moral global.

| 9

En este contexto, la función de la maestra se escenifica como imprescindible, especialmente, para la enseñanza de las futuras madres. La premisa de la incidencia materna sobre la felicidad familiar es fundamental e inequívoca. Así pues, se debía inculcar el cuidado de los hijos, con el fin de conservar el orden social y moral. En cualquier caso y unido a lo anterior, la abnegación de la maestra era esencial para contrarrestar las malas influencias del ambiente social, abriendo así espacio a la educación moral y científica de sus pupilas.

Juana Jacques acaba el primer apartado de su ponencia, utilizando la siguiente oración, que tilda de soberbia: «Gracias, Señor, porque no nací publicano, *ni mujer*, ni leproso» (1930, p. 5). Ante esta afirmación de que las mujeres son inferiores, la maestra resalta subrepticamente el equilibrio entre la educación y la visión independiente de la naturaleza femenina, que a menudo aparece eclipsada por una supuesta debilidad. Su alocución, en tal sentido, justifica la enseñanza moral femenina y la fortaleza de las jóvenes para llevarla a cabo. La maestra piensa y refuerza la idea de que la mujer encuentra plenitud al ser madre y cuidar del hogar.

El tópico siguiente, cuyo título es: «Nuevas modalidades de la enseñanza de labores femeninas en los liceos de niñas» (Jacques, 1930, p. 5), según su propia declaración, su objetivo es precisar las razones de su alcance. Más que hablar sobre su implementación, resulta importante aprobar su inclusión en los programas de educación secundaria, a pesar de las dificultades en el pasado. Se mencionan tres factores en relación con su influencia educativa. El primer factor es la personalidad y actitud asumida por la profesora de Labores. Por eso, era indispensable considerar su educación científica. Sin ella, la competencia técnica y su moralidad podrían ser suficientes como reemplazo. Evidentemente, se trata de ampliar sus posibilidades académicas y artísticas en lo espiritual e intelectual. Si bien hay algunas nociones educativas que no aparecen identificadas mediante su conceptualización actual, existe una clara conexión con la coeducación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje continuo.

Por lo antes expuesto, igualmente, resalta la creatividad en contraposición con la monotonía en cuanto al desarrollo de los trabajos. Dicha referencia relativa a los proyectos de aula es parte de un objetivo simple, a saber: la renovación deliberada de tareas. Sin duda alguna, lo práctico se mezclaba con consejos estéticos, priorizando la calidad en los trabajos. Sin embargo, se consideraba primordial que las maestras se enfocaran en enseñar valores morales, especialmente en la adolescencia.

Ahora bien, la manera de situar los consejos era crucial, ya que debía contemplar una actuación concreta, tal y como se expone en la siguiente frase: «la profesora de Labores debe ser muy maternal, aunque sea muy joven» (Jacques, 1930, p. 6). Su discurso de maternidad se relacionaba con la maestra, quien respondía a la conducta prosocial femenina y hegemónica centrada especialmente en el cuidado y el consejo moralizante de las adolescentes.

Las jóvenes necesitaban más atención según ella, por las dificultades que estaban enfrentando. La capacidad de confianza de la maestra se transforma, así, en el entendimiento de caracterizar de una manera precisa las dificultades habituales de las adolescentes que estas últimas veían de suma importancia.

Lo anterior referencia, desde nuestro criterio, a la manera occidental con la que se comenzó a entender y representar socialmente la adolescencia a partir de términos científicos. Para entonces, el reconocimiento social y escolar de la adolescencia se ajustaba a la propuesta científica de G. Stanley Hall. Desde los Estados Unidos, estas ideas se extendieron raudamente en todo el mundo. Por esa razón, la demora en ingresar al trabajo remunerado por la escolarización causó dependencia juvenil y, al mismo tiempo, fomentó ideales de perfección en cuanto al desarrollo adolescente (Savage, 2018).

Esta observación en torno a la adolescencia se aplica a la habilidad de la maestra de Labores, cuando se dice que: «la conversación amable, espontánea, significativa; medio precioso para afirmar o rechazar juicios en esa edad por excelencia maleable» (Jacques, 1930, p. 6). Profundizando en ello, podemos ver que los rasgos esenciales y diferenciales de la adolescencia incluyen la formación de valores morales interiorizados ciertamente mencionados aquí. La maestra, tal como se acaba de exponer, tenía que utilizar competencias emocionales, éticas y técnicas con las adolescentes.

También hay que decir que la asignatura de Labores alberga, en su descripción, una conexión con las clases de Geometría, Botánica, Geografía e Historia. Así, como se indica, la cultura escolar promueve la colaboración y la integración disciplinar en la enseñanza. Es decir, los saberes de las muchachas en tales asignaturas se podían utilizar en labores. Así, daba ejemplos para cada una de ellas. Geometría para el corte de vestuario, Historia para emplear estilos de encajes y bordados de épocas pasadas, Geografía para tejidos de diversos lugares del orbe y la Botánica para el uso de hojas en la técnica de estilización.

Para Juana Jacques, otro tema sustancial queda registrado en sus palabras: [...] «Un segundo factor de éxito, y éste, aunque de carácter material es indispensable para la dignidad, tanto de la profesora como de su enseñanza: me refiero a la sala de Labores» (Jacques, 1930, p. 7). Por eso, el espacio escolar necesitaba adaptarse para funcionar bien, incluyendo la creación de una sala especial. Igualmente, debía disponer de «dos o tres mesas de dos metros de largo por uno de ancho, sillas de respaldo recto, un pizarrón, estantes, dos o tres máquinas de coser y un lavatorio, forman el material indispensable para esta sala» (Jacques, 1930, p. 7). Asimismo, especifica que el costo de implementación de la sala ideal podía agrandarse con el acicalamiento de paredes claras, cortinas y flores frescas.

| 11

Un tercer factor interpela a las directoras. Es ahí donde se pone en evidencia su compromiso y ejecución de labores en el liceo. Claro está que su base toma en consideración la relación cotidiana con sus pupilas. Por eso escribe Jacques: «Cuando las niñas vean que su directora *hace* labores se sentirán orgullosas de imitarla» (1930, p. 7). Lógicamente, el trabajo educativo requiere del empleo de estrategias para conseguir la motivación extrínseca e intrínseca en las escolares. Se podría decir que, desde esta perspectiva, la figura de la directora adquiriría un valor práctico para la asignatura. Ciertamente es que se pensaba que su cercanía con las liceanas daría paso a su motivación e imitación. Al apelar a estas tácticas, se observa la creencia de que el ambiente escolar brinda la posibilidad concreta de adquirir las destrezas de costura y bordado no aprendidas en el hogar.

Una vez acabada esta parte, tendiente a mostrar el valor de la asignatura, Jacques comienza su breve análisis acerca de los contenidos de los programas del Primer y Segundo Ciclo de Humanidades. Al tratarse de un periodo de transición de la incorporación de labores en los liceos femeninos, señala que resulta muy pertinente trabajar con un programa de estudio capaz de integrar las aptitudes adquiridas previamente con el aprendizaje de nuevas actividades. Prima, entonces, la decisión de diferenciar los niveles de habilidades y la inclinación de las alumnas por las tareas asignadas. Los saberes relacionados con ellas deben ser considerados por la maestra, quien dará varios consejos y procurará dar espacio a potenciar sus aptitudes en la asignatura.

Por lo demás, en cuanto a la selección de tareas y materiales, la maestra convendrá una enseñanza que integre y no ignore a las muchachas, que llegan sin saber tejer o bordar. Esa adaptación curricular en la docente de Labores permite el despliegue en sus educandas de los beneficios de la asignatura.

Por lo anterior, estimaba ventajoso que en el primer ciclo se tomara en cuenta la progresión en complejidad de las tareas, eso sí, sin olvidar la edad y los sentimientos de sus pupilas. Concretamente, a modo ilustrativo, señalaba que:

en el Programa de Bordado del tercer año, puede enseñarse ya el llamado «bordado artístico», o sea, la imitación de la pintura en la tela; trabajo que necesita condiciones especiales de destreza, de seguridad y precisión, y más que nada, de un sentido del gusto muy desarrollado. Además, este ejercicio es el único que desarrolla la misma habilidad en ambas manos, tratándose del bordado a mano, naturalmente. (Jacques, 1930, pp. 8-9)

Resulta evidente, según Jacques, la progresión en el tercer año del primer ciclo de actividades de labores, ya que requieren, de forma natural y en sí mismas, de la complejidad en cuanto a sus destrezas y a su maduración cognitiva. En líneas generales, en el momento actual, se asocia la técnica del bordado con la coordinación motora, el pensamiento lógico y la creatividad (Dutra et al., 2021). De igual modo, vemos importante registrar aquí la ejecución exitosa del programa de Labores, puesto que la maestra menciona las dificultades de su ejecución. Para tal propósito, era necesario solventar la carencia de materiales de confección de vestuario, así como también garantizar una sala apropiada y exclusiva para labores en la escuela secundaria. Jacques pensaba que la gran cantidad de alumnas en escuelas y liceos dificultaba el trabajo de sala de corte y confección. Durante el primer ciclo de Humanidades en Labores, la maestra consideraba que cortar y coser trajes sencillos era fundamental para avanzar en la unificación de criterios y llevar a cabo los trabajos de manera efectiva.

Es, asimismo, imprescindible rescatar la visión personal que tiene Jacques sobre la asignatura. Si bien, se muestra con claridad a lo largo de esta revisión, vemos que igualmente resulta pertinente profundizar un tanto más en los lineamientos de su pensamiento educativo.

Primeramente, cabe resaltar que, para ella, labores es un gran aporte práctico. Sin embargo, también converge en la finalidad moral, porque lo que justifica su impartición escolar es el proceso de cambio que las niñas experimentan en la adolescencia. En efecto, esto se verifica durante su estadía escolar en el liceo, cuando afloran anhelos negativos que se colisionan con los valores morales. Esto queda registrado en sus palabras:

la niña de segundo año del futuro, será casi una adolescente; la ha mordido ya, con toda seguridad, el afán de *parecer bien*, y este afán no disminuirá con el tiempo; al contrario, puede llegar a transformarse, si no hay fuerzas que la contengan, en la *pasión del lujo*, pasión que ha tenido y seguirá teniendo tantas víctimas femeninas. (Jacques, 1930, p. 9)

La pasión y su halo de negatividad están, plenamente, instaladas en su discurso con el sentido moral estoico que introduce el cristianismo. De cualquier modo, la pasión adolescente pasa a distinguirse con disgusto, debido a su

muy eficaz ingreso en las jóvenes. Vale decir, además, que si no es contenida cuanto antes, entonces se verá aumentada y sin freno alguno. Como es sabido, la relación cultural enraizada en lo inmoral entre la mujer y la pasión traspasa la condición de joven mediante la idea extendida sobre su desvío de la razón. Desde luego, cuando la razón prevalece, se abre paso a la virtud. Al situarla como víctima, se deja entrever la tesis de que la mujer es proclive a la pasión. El lujo es la pasión que acongoja a la educadora. Pero, entonces, ¿cómo se debería actuar en la asignatura para desafiar el destino de las jóvenes? Aquí, Jacques, entrega su fórmula:

| 13

Todas sabemos que una tela elegante es bastante cara, pero que una modista elegante es más cara aún. Hagamos, entonces, de la necesidad, virtud, y preparemos, nosotras, a la mujer elegante; pero, entendámonos: la profesora, la educadora mejor dicho, no perderá oportunidad para demostrar a su alumna que no siempre el lujo va hermanado con la elegancia y que, al contrario, un traje sobrio, bien cortado y mejor hecho, hace parecer bien a quien lo lleva, sin haber costado privación ni angustia a nadie. Por muy rica que fuera una niña, nunca será malo que conozca lo que cuesta la confección de un vestido; cuando deba pagarlo, no escatimará su verdadero valor a la mujer que lo ha confeccionado para ganar un poco de dinero a costa, muchas veces, de su salud. (Jacques, 1930, p. 9)

La educadora, con sus intervenciones, es capaz de neutralizar la pasión de las adolescentes sobre el vestuario de lujo. El consejo es que la docente, cuando tenga la oportunidad, subraye que la relación entre el lujo y la elegancia no siempre está totalmente entrelazada. De ahí que un traje sencillo, pero bien confeccionado, le posibilite, por ejemplo, disfrutarlo sin llegar, por cierto, a tener que agobiar a otros miembros de la familia. A las niñas adineradas les aconseja valorar el trabajo de la modista, que con sacrificio sobrevive. Ambas, en efecto, pueden asimilarse con el concepto de empatía. En el periodo, no se utilizaba dicha noción, pero, obviamente, aparece como valor moral en sus consejos. De cualquier manera, la distancia por condición social de nacimiento es algo que se refleja en las interacciones sociales cotidianas. La conducta prosocial aparece inculcada a las jóvenes. En resumen, evitar el daño ajeno y propio, de forma consciente, resulta un requisito para ser felices y agradecidas. Para argumentar contra el lujo, la maestra desprecia la influencia perturbadora de los falsos problemas. Por lo tanto, percibe la adolescencia desde la fragilidad de los valores y, por lo mismo, se hace más que ineludible la supervisión y consejos escolares de la maestra.

Según Jacques, para el éxito del programa de labores se deben considerar aspectos técnicos y sentimentales. Sugiere dar la clase dos horas seguidas

por semana y añadir la confección del ajuar de bebé en costura de tercer año. Esta decisión específica se encontraría amparada plenamente en la vivencia de la etapa adolescente en las educandas, a saber: [...] «el período en que empieza a acentuarse uno de los sentimientos más hermosos y que la acompañará toda la vida: la ternura; la ropita de guagua conmovirá eternamente todo corazón de mujer» (Jacques, 1930, p. 10). Labores, desde ahí, se vincula con la exaltación de la ternura femenina y el apego a la crianza que aparentemente todas las mujeres debiesen sentir.

| 14

Jacques declara tres objetivos del programa: 1) habilidad manual, 2) desarrollo del sentido artístico, y 3) utilidad inmediata de cada obra ejecutada. Veamos esto con detalles.

La progresión en el aprendizaje, junto con el tiempo empleado en su ejecución y la dificultad de las tareas, se hizo patente en la profesora de labores para conseguir la consecución de habilidades en sus pupilas. Al respecto, podríamos afirmar que la progresión lógica entre los trabajos y su dificultad da cabida al procedimiento de escalonar las tareas. La maestra tenía que asegurarse de que las estudiantes hubieran consolidado un aprendizaje antes de seguir avanzando. Además, la dificultad de las tareas variaba según la edad, lo cual decía Jacques se debía considerar. La creatividad de la maestra también era fundamental en la asignatura.

La rectitud moral de la profesora se manifiesta se ejemplifica cuando corrige las actividades prácticas de sus pupilas. Es evidente que el comprobar su honradez requería tener en cuenta cómo cada estudiante llevaba a cabo el hábito del trabajo manual doméstico. Las observaciones señaladas apuntaban a resaltar que su deber moral era prevenir la corrupción en el trabajo de sus pupilas con la ayuda de otros. Su consejo es simple: rechazar el engaño.

En relación con el sentido artístico, esto es, el segundo objetivo del programa, la maestra plantea que es más difícil integrarlo y, al respecto, propone:

aquí no puede estar sola nuestra profesora, pues necesita la colaboración estrecha y cordial de su compañera, la profesora de Dibujo. Si una crea y la otra realiza, las dos van ganando en experiencia y en el aprecio de sus alumnas. Ambas deben consultarse mutuamente; la profesora de Dibujo debe saber los principios fundamentales de las labores femeninas, a fin de evitar equivocaciones molestas, porque hay dibujos que son susceptibles de ser trasladados a la tela para tal o cual estilo de bordados por ejemplo, por más que hayan sido muy bien proyectados en el papel. Por otra parte, no es posible admitir que la profesora de Labores careza de conocimientos siquiera elementales de Dibujo y Pintura. (Jacques, 1930, p. 11)

El trabajo colaborativo requerido, en este caso, sin duda, responde a la finalidad de propiciar el sentido artístico. El arte y el buen gusto acompañan las muestras que ejemplifican las maestras. Dando con ello paso a la capacidad de llevar a cabo una correcta ejecución de las tareas decorativas. Por eso, ambas, desde sus habilidades, aportan a conseguir «el sentimiento de lo bello unido a lo útil, tanto en las cosas grandes como en las humildes» (Jacques, 1930, p. 11). Esa mirada, según se aprecia, está puesta en la importancia de la utilidad que recorre la época. La estética y el buen gusto quedan registrados como propósitos sustanciales para la mujer, ya sea en términos hogareños o de cuidado personal.

| 15

A partir de lo anterior, el incentivo escolar para realizar trabajos de Labores está relacionado con la exposición anual reglamentaria del liceo. Esto contribuyó a que la escuela y la profesora de labores recibieran reconocimiento público. Así, habrá fotografías que dan cuenta de las actividades en la época.

Mediante el programa y los objetivos del segundo ciclo de Humanidades, primordialmente, se intentaba contribuir con otras asignaturas: [...] «Economía Doméstica, Higiene, Puericultura, la formación de la mujer para el hogar y para el medio que la rodea» (Jacques, 1930, p. 12). Tópicos afines a los que se desarrollaban en distintas partes del mundo occidental en ese momento. En resumen, el objetivo era educar a las jóvenes para que pudieran tener éxito en sus hogares y trabajos en el futuro cercano.

El segundo punto de interés tenía como premisa: «Prepara a la niña para la lucha económica, si sus condiciones futuras así se lo impusieran» (Jacques y Solís de Ovando, 1930, p. 12). La confección de vestuario era muy importante para aportar a la sobrevivencia de las mujeres. De ese modo, la utilidad para las futuras dueñas de casa estaba enfocada en aprendizajes de costura y tejido, a partir del cuarto año de primaria (Pérez y Rodríguez, 2021). En cuanto a los contenidos enseñados en la educación secundaria, hemos constatado en su relación que el corte y confección de vestuario era primordial entre el cuarto y sexto de Humanidades. Por consiguiente, las estudiantes de cuarto año elaboraban diferentes prendas como ropa interior de señoras, bordados de realce, sombreros simples, zurcidos, transformación y remiendo de ropa usada. En el quinto año, se confeccionaban prendas de niños, tapicería bordada, tejidos y encajes. En sexto año, se establecieron los trabajos de costura de trajes sencillos, bordados, tejidos y encajes, además de labores decorativas en cuero, madera y metal. Los lineamientos de labores pasaron a ser: la utilidad en el hogar y la habilidad manual adquirida. Jacques afirma que su aporte social se enfoca en el ahorro y en ganarse la vida con decoro.

La maestra identificó las siguientes diferencias entre el primer y segundo ciclo, que incluyen: 1) el trabajo individual y grupal de proyectos sociales y escolares en confección, 2) utilidad para la vida futura de las habilidades adquiridas,

3) mayor entendimiento de la vida social y material. En suma, se advierte que es vital cultivar un sentido de responsabilidad en las muchachas:

No haya temor de hacer difícil la fiscalización del trabajo de la alumna; las dos horas de clases semanales demostrarán a quién interese saberlo, los progresos o retrocesos del aprendizaje; porque si es cierto que con esto se resta trabajo material a la niña, en cambio adquiere el sentido de responsabilidad, de que también andamos escasos los chilenos. (Jacques, 1930, p. 14)

| 16

También estima que, ciertamente, Labores permite el descanso cognitivo y la concentración espiritual de las educandas. Además, promovía en ellas los hábitos de orden, exactitud y aseo. Por otra parte, el inculcar la responsabilidad se planteaba en relación con favorecer su vida futura, lo cual las distanciaba con el supuesto incumplimiento de las actividades cotidianas enlazadas permanentemente con la idiosincrasia nacional.

Los aportes de la asignatura, según Juana Jacques, los enumeramos y presentamos a continuación: *a)* la observación y el cálculo, *b)* la perseverancia, *c)* el sentimiento de responsabilidad ante su propio esfuerzo, *d)* el placer y la abnegación del servicio a los demás, *e)* la formación del carácter, *f)* el trabajo colectivo y *g)* alegrarse por el bien ajeno y el éxito de sus compañeras. Empero, en sus palabras su mayor aporte se fundamentaba en que:

[...] la clase de Labores puede darle un medio de ganarse la vida, si la suerte así lo quiere; si la fortuna la acompaña, habrá aprendido a estimar a las otras mujeres que ganan el pan con el trabajo de sus manos. (Jacques, 1930, p. 15)

En esta cita muestra la relevancia central de labores en el ámbito escolar y social, pues toca un aspecto central: la clase social. Por un lado, se resalta cómo sirve para la sobrevivencia de las jóvenes de bajos recursos y, por otro, se reconoce que las pertenecientes a la clase alta podrán tener saberes prácticos y valores morales para apreciar el trabajo manual bien confeccionado. La asignatura ayuda a fortalecer el carácter, los valores morales y el respeto hacia los demás. Este aporte indica que hay que considerar también el enorme desafío que implica para las maestras el ejercicio de la profesión. En la educación femenina, las dimensiones ético-morales y la utilidad juegan un papel clave, especialmente en la década de los treinta, cuando la domesticidad se asociada a las mujeres (Pérez y Rodríguez, 2021).

AMALIA SOLÍS DE OVANDO, ECONOMÍA DOMÉSTICA EN LICEOS DE NIÑAS

Como segunda relatora, la maestra Amalia Solís de Ovando, se refiere a «La actual enseñanza de la Economía doméstica en los Liceos de Niñas y lo que debería ser en la realidad» (Solís de Ovando, 1930, p. 19). A su juicio, la ciencia del hogar se había relegado en el país, lo que afecta el rol de las mujeres en el cuidado del hogar y el progreso nacional. Para suplir el problema, defiende la enseñanza de la Economía doméstica para construir un hogar y un país donde arraigarse con prosperidad y felicidad. Por eso, aseguraba que era esencial que las féminas tuvieran conocimientos teóricos y prácticos para poder administrar de manera adecuada el hogar. Las mujeres, según señala, desempeñan funciones maternas, familiares y ciudadanas, lo cual otorga relevancia a la ciencia del hogar en el ámbito internacional y en la educación femenina.

| 17

Al respecto, debemos resaltar el vínculo suscitado en la época entre la economía doméstica y la ciencia. Su base científica, curiosamente, se coloca en su aplicación práctica y su relación con el arte, exhibiendo su relevancia en la cocina. De hecho, los libros de cocina y recetas terminaron siendo éxitos de venta, debido a su prolífica circulación y al favor del público (Randolph, 1942). En Chile, cerca de 1870, se publicarán los primeros manuales de economía doméstica. En concreto, entre 1876 y 1882, se publicarán los folletines *El libro de las familias* de la Imprenta El Mercurio de Valparaíso. A principios del siglo xx, los *magazines* masificarán dichos tópicos en la clase alta y media.

Durante 1870 y 1914, se establece la conexión entre la ciencia y lo doméstico, especialmente en el entorno educativo. Como aspecto nuevo, buscó que la capacitación escolar fuera más eficiente para el ama de casa, con el fin de conservar la salud y el bienestar familiar (Carpenter, 2023). En 1840, se empezó a estudiar la Economía doméstica en algunos colegios europeos.

Lo que verdaderamente interesa a Amalia Solís de Ovando es la pertinencia de la asignatura, que se justifica con lo utilitario y concede importancia al papel pedagógico del cuidado moral. Según declara, la Economía doméstica se debía realizar de forma práctica y experimental. Ahondando en ello, explica que la utilidad es lo que daba vigencia a su desarrollo escolar. No cansa cognitivamente y permite fijar destrezas manuales en las estudiantes. De esta forma, nos advierte que:

El atraso en que se encuentra nuestro ramo, se debe a que su verdadero valor no ha sido conocido, ocupando, en los planes de estudio, sitio secundario; siendo que la Economía Doméstica constituye precisamente una actividad escolar, cuyo valor pedagógico y social no admite casi parangón. (Solís de Ovando, 1930, p. 23)

Cree que se les debe enseñar el ser buenas dueñas de casa y no a convertirse en profesionales. El ramo asegura el cuidado de la familia por medio de la correcta preparación de alimentos, pues así, por ejemplo, se evitan las enfermedades. En situaciones cotidianas, la asignatura es un aporte, muchas veces, poco visible para la sociedad. La Economía Doméstica consiste, en esencia, en una sólida preparación femenina para una vida moral. Según Paula Caldo, en el ámbito escolar argentino, la Economía Doméstica tenía como objetivo principal poner en práctica los conocimientos femeninos centrados en la gestión del hogar (Caldo, 2014). En Chile, Sonia Montencino sugiere que mantener la disciplina de las mujeres fue crucial para incorporar esta asignatura en la educación (Pérez y Rodríguez, 2021).

| 18

Acerca de los programas vigentes en Liceos de Niñas, señala lo siguiente: [...] «la enseñanza de la Economía doméstica en nuestros Liceos, solo se hace extensiva a la cocina» (Solís de Ovando, 1930, p. 21). Según Solís de Ovando, la clase de cocina comienza con el estudio teórico previo a la ejecución práctica. La asignatura se impartía de cuarto a sexto año. Con esta descripción, explica que se debe enseñar a cocinar, pero igualmente es conveniente integrar saberes, tales como:

el valor nutritivo, digestibilidad de los alimentos, combinarlos con acierto, conocer principios higiénicos, cuidar moral y físicamente al niño; llevar bien las cuentas de la casa, ser práctica en el lavado, aplanchado, desmanche; laboriosa en la compostura, zurcido y transformación de las ropas; cuidado de los enfermos y ancianos, y otras tantas ocupaciones propias del hogar. (Solís de Ovando, 1930, p. 22)

Asoma, en sus palabras, la cuidadora eficaz y mujer hacendosa que cumple un buen desempeño y consigue un hogar feliz. Pero, asimismo, advierte que faltan mejores resultados. En su crítica, apunta a la falta de interés de padres y estudiantes por la asignatura fuera de la escuela. Frente a ello, sugiere aprovechar el entusiasmo de las jóvenes en el aula y conectarlas con sus proyectos futuros. La clave para cambiar esa realidad sería enfocarse en la utilidad práctica, pero también en el desarrollo de cualidades morales, tales como: «iniciativa, constancia, laboriosidad, prudencia, puntualidad, veracidad, abnegación, caridad, etc.» (Solís de Ovando, 1930, p. 23).

Es, igualmente, positivo su vínculo con la realidad. Por cierto, uno que se liga con los saberes de puericultura, preparación de alimentos y nutrición saludable, labores domésticas de diversa índole y contabilidad doméstica. A ello podemos agregar su perspectiva sobre la economía del hogar, la cual se plasma en hábitos de ahorro y administración del capital. La posibilidad de ser felices está allí. Por lo mismo, su enseñanza es útil y debe ser completa.

La asignatura dispone de medios de aprendizaje que la hacen más eficiente. En ese sentido, la maestra menciona publicaciones mensuales y excursiones donde las estudiantes se comprometen con sus saberes. La profesora guía a las alumnas en la asimilación y relación de temas con otras asignaturas científicas.

En las siguientes palabras, expone su visión sobre la educación femenina:

La mujer debe gozar de las ventajas de una amplia educación y esta tiene que diferencias de la del hombre; ambas son normalmente distintas, siendo el de la mujer más importante, más difícil y más hermoso dentro del hogar, desarrollándose su existencia muy a menudo, en silencio, con abnegación y sereno heroísmo. (Solís de Ovando, 1930, p. 29)

| 19

Es una posición tradicional que se combina con el nacionalismo y la familia. La maestra debe estar preparada para enseñar Economía doméstica de manera práctica, clara y consistente, teniendo en cuenta la necesidad de recursos y espacios adecuados para su optimización. Lógicamente, la práctica intuitiva con las estudiantes se destaca en sus consejos para organizar la asignatura.

CONCLUSIONES

Hemos, a lo largo de este trabajo, precisado de qué manera las expectativas y las dificultades de implementación escolar de las asignaturas de Labores y Economía Doméstica fueron aspectos de interés particular y activo de maestras y directoras de Liceos de Niñas en el primer tercio del siglo XX. Durante la feminización docente y escolarización de niñas en Chile, hay varias opiniones que afloran frente a su implementación escolar y relevancia social. Entre ellas, maestras que tuvieron la oportunidad social y mediática de compartir sus reflexiones en un momento clave de extensión de la enseñanza femenina. Los espacios escolares y sus observaciones focalizadas en sus pupilas muestran la trascendencia de orientar su comportamiento moral, además de integrar la adolescencia como una etapa de la vida atiborrada de vicisitudes.

En cuanto a su aporte útil y moral, tales asignaturas son distinguidas por ambas expositoras. Hacen referencia primordialmente tanto al futuro familiar de sus estudiantes como al progreso nacional. Sus palabras hablan de la adquisición de habilidades prácticas y morales que inciden sobre sus diversas realidades domésticas, sentimientos y supervivencia. Aspectos que les brindan algunas posibles salidas de financiamiento personal o de ahorro familiar.

Además, la figura de la maestra de Labores se afianza por medio de la capacidad de colaborar con otras docentes de asignaturas artísticas, sobre todo. Por su lado, en Economía Doméstica se considera su relación con los ramos científicos. También queremos clarificar y resaltar que la implementación de los cursos iba, a su vez, aumentando la complejidad de las labores prácticas. Esto mismo depen-

día de la edad y las responsabilidades, tanto individuales como colectivas, a cumplir en dichas asignaturas. Así sucedió, por ejemplo, en Argentina en el mismo periodo, como ha confirmado Laura Graciela Rodríguez en sus últimos trabajos del tema.

Nuestra revisión muestra que, en ambas maestras, el uso de la retórica del comportamiento moral y el aprendizaje de actividades prácticas vinculadas con las mujeres aparece en la educación formal. Así, la enseñanza diferenciada estaba manteniendo el orden social del país. La complejidad de la sobrevivencia queda verificada con las elevadas cifras de mortalidad infantil y baja esperanza de vida en adultos que ocurría al finalizar la década de los veinte.

| 20

De igual manera, en el momento estudiado, las mujeres estarán adscritas a una serie de discursos de tipo utilitario. Lógicamente, los grupos de poder los plasman de modo eficiente desde su quehacer político, religioso, educativo y mediático. De esta forma, enarbolan la idea del progreso económico y moral, comunicándolo y modificándolo mediante una articulación supuestamente compartida con los estratos sociales bajos y populares.

La función escolar femenina en el primer tercio del siglo XX permite observar las tensiones entre el orden social y el influjo nacionalista que conlleva la identidad profesional de las maestras. También se puede apreciar la puesta en escena de sus razonamientos unidos con sentimientos que estructuran modelos de mundo subjetivos y compartidos con las experiencias de sus colegas. La educación puede ayudar acertadamente a la toma de decisiones de las muchachas. Por lo tanto, el cuidado de las condiciones morales y emocionales de sus alumnas se convirtió en consejos esenciales para mejorar su educación y futuro.

Es indudable que durante este periodo el interés suscitado por el alcance práctico y científico de la función hogareña también se vinculó con la distinción social. Especialmente, cuando la clase alta y media del país notaron la envergadura de su discurso. En ese sentido, la economía doméstica y las labores prácticas como roles de mujeres se estandarizaron transnacionalmente, sobre todo, gracias a publicaciones mediáticas y el currículo escolar. Con ello, además ganó espacio la dificultad y la especialización de insumos y capacidades individuales que remarcaron la distinción social. En suma, el cuidado de lo doméstico era una evidencia irrefutable que, en la modernidad, circunscribía y limitaba el discurso de la diferencia moral, de clase social y de estética sobre el quehacer femenino.

Notas

1. En este caso, la distinción de roles en la docencia en ese tiempo se puede entender como una oportunidad para las mujeres (profesoras, directoras y estudiantes) de compartir espacios laborales, educativos y recreativos. También se manifiesta con diferencias en posibilidades formativas y de sueldo con los hombres. Sin olvidar

tampoco que la docencia femenina y masculina, en un principio, fue selectiva en cuanto a pertenencia social.

2. En México, por ejemplo, López (2006) sostiene que es posible establecer etapas de feminización del magisterio a través de modelos explicativos de su condición laboral. En cuanto a ello, sugiere

Los siguientes pasos: 1) siglo XVI hasta fines del siglo XIX (monjas y amigas), 2) preceptoras y normalistas porfirianas desde las primeras décadas del siglo XIX hasta principios del XX, y 3) maestras al servicio del Estado en el siglo XX, obviamente, con subperiodos coyunturales.

3. La creación de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago (1854) marcó el comienzo del proceso de la profesionalización de las maestras en Chile (Salinas-Urrejola, 2018). El Estado implementó varias escuelas normales en el siglo XIX para la formación femenina primaria. No obstante, durante dicho siglo la titulación será baja. En el siglo XX, el aumento de la matrícula escolar femenina y la necesidad de maestras propició el incremento de tituladas y la fundación de nuevas

escuelas de formación docente. Si bien la enseñanza doméstica y maternal estuvo implicada en la instrucción de las escuelas normales, de igual modo, se les impartirá las mismas materias teóricas que los maestros (Núñez Prieto, 2010).

4. En Chile, el movimiento feminista se relacionó, al igual que en otros países latinoamericanos, con las luchas proletarias de fines del siglo XIX e inicios del XX. En este periodo, las mujeres cuestionarán la familia patriarcal y sus repercusiones morales, económicas y sociales para la vida cotidiana. La liberación femenina con el trabajo asalariado será declarado en las organizaciones de proletarias y agrupaciones feministas. (Arcos Herrera, 2018).

| 21

Referencias bibliográficas

Arcos Herrera, C. (2018). Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno. *Debate Feminista*, 55, 27-58.

Barría Traverso, D., Llorca-Jaña, M. y Sepúlveda, N. (2021). The incorporation of women into the public sector in Chile, 1860-1930: from rejection to encouragement. *Management and Organizational History*, 2(16), 133-155. <https://doi.org/10.1080/17449359.2021.1966473>

Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Historia y Sociedad*, 26, 237-265.

Carpenter, K. (2023). Educating the scientific housewife: the conceptualisation of housework in English girls' day schools, 1870-1914. *Paedagogica Historica*, 4(59), 611-629. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1915345>

Cortada Andrew, E. (2002). Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX. *Ayer*, 45, 223-350.

Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, PIIE, y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana: Santiago de Chile.

De Gabriel, N. (2014). The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940). *History of Education*, 3(43), 334-354. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.896050>

Dutra, A. P., Fecury, A., Dendasck, C., Oliveira, E. y Dias, C. (2021). Técnica de bordado en línea para el desarrollo creativo y motor aplicable en las clases de educación artística de la escuela secundaria. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(8), 26-33.

Egaña Barahona, M. L., Salinas Álvarez, C. y Núñez Prieto, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo*, 1(26), 91-127.

Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Ecuador y Uruguay. *Revista de Historia de América*, 163, 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>

Gómez Fuentealba, P. S. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la «Tradición». *Ultima década*, 43(23), 97-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>

Imprenta del Mercurio. (1876-1882). El libro de las familias [Suplementos]. Librería del Mercurio de Orestes L. Tornero.

Jacques, J. (1930). Labores femeninas. En J. Jacques y A. Solís, *La enseñanza de las Labores femeninas y de la Economía doméstica en el Liceo* (pp. 3-15). Editorial Nascimento.

Klimpel, F. (1962). *La mujer chilena. El aporte femenino al Progreso de Chile, 1910-1960*. Editorial Andrés Bello.

- Labarca, A. (1928). Educación Secundaria. Desarrollo de los liceos de niñas. En *Actividades Femeninas en Chile* (pp. 192-206). Imprenta y Litografía La Ilustración.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria: Santiago de Chile.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 4-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>
- Ley 1420 de 1884. Educación común, gratuita y obligatoria. 8 de julio de 1884. Publicada en el Boletín Oficial N.º 2827.
- Memoria chilena. Biblioteca Nacional de Chile. Libro de las familias. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92900.html>
- Núñez Prieto, I. (2010). Escuelas normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 133-150.
- Pérez-Navarro, C. y Graciela Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IX (18), pp. 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>
- Pérez, F. (2019). Estado, mujer y hogar en Chile. El rol disciplinario en publicaciones de época. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 37, 29-48. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n37-02>
- Pérez, F. y Godoy C. (2009). Territorios imaginarios de lo doméstico: Vida cotidiana en las revistas femeninas, 1930-1960: el caso de Margarita. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 13, 104-128
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación en Chile, 1840-1907. *Historia*, 43(2), 449-486. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- Ponce de León, M. (2011). *Gobernar la pobreza. Prácticas de caridad y beneficencia en la ciudad de Santiago, 1830-1890*. Dibam, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Prats de Sarratea, T. (1905). *Proyecto de reorganización de los Liceos de Niñas de La República. Presentado al Supremo Gobierno*. Imprenta y Encuadernación Universitaria de S. A. García Valenzuela.
- Randolph, C. (7 de mayo de 1942). [Carta manuscrita a Gabriela Mistral]. Legado Gabriela Mistral, Donación de Doris Atkinson 2007.
- Rivera, C. (2008). Las maestras protagonistas de la escuela. En S. Montecino (Comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia* (pp. 155-163). Catalonia.
- Rodríguez, L. G. (2021a). ¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920). *Historia y Memoria de La Educación*, 14, 615-641. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15334/pr.15334.pdf
- Rodríguez, L. G. (2021b). Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX). *Estudios del ISHIR*, 11(30), 1-25. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17292/pr.17292.pdf
- Salinas-Urrejola, I. A. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 12, 76-97. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n12a05>
- Solís de Ovando, A. (1930). La actual enseñanza de la Economía Doméstica en los Liceos de Niñas y lo que debería ser en realidad. En J. Jacques y A. Solís, pp. 19-31, *La enseñanza de las Labores femeninas y de la Economía doméstica en el Liceo*. Editorial Nacimiento.
- Savage, J. (2018). *Teenage: la invención de la juventud, 1875-1945*. E. Maldonado Roldán (Trad.). Desperta Ferro Ediciones.
- Stuven, A. M. (2020). Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia Católica en el siglo XIX chileno: la educación de la mujer. *Atenea*, 522, 135-151.
- Torres-Bravo, L. (2021). La maestra como directora escolar: gestión pedagógica y espacio público en Chile (1900-1927). *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, N.º 9, Dossier: Mujer y Educación. Un largo camino hacia la igualdad, 129-144. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7240>
- Vicuña, P. (2012). Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930 [Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos]. Universidad de Chile.