



# UMCE

VICERRECTORIA ACADÉMICA.  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

## **Tesis doctoral**

¿Tensión a la feminización docente?

Interpretaciones del trabajo docente en voces de profesoras chilenas

**Autora:** Cristina Jara Villarroel

**Directora de Tesis:** Dra. Ana Gálvez Comandini

**Codirectora de Tesis:** Dra. Karina Bidaseca

Santiago de Chile, diciembre, 2024



# UMCE

VICERRECTORIA ACADÉMICA.  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

## **Tesis doctoral**

¿Tensión a la feminización docente?

Interpretaciones del trabajo docente en voces de profesoras chilenas

**Autora:** Cristina Jara Villarroel

**Directora de Tesis:** Dra. Ana Gálvez Comandini

**Codirectora de Tesis:** Dra. Karina Bidaseca

Santiago de Chile, diciembre, 2024

## Agradecimientos

Al concluir este trabajo, escrito entre salas de espera, cuidados y duelo, quiero expresar mi más profundo agradecimiento:

Al programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, por otorgarme la Beca para el Fortalecimiento del Programa, que me permitió llevar a cabo estos estudios y realizar esta investigación. Agradezco especialmente el apoyo brindado por las direcciones del programa en uno de los momentos más difíciles de mi vida. Muchas gracias.

A mi directora, guía y amiga, Dra. Ana Gálvez Comandini, gracias por el acompañamiento constante, los consejos invaluable y la confianza depositada en mí a lo largo de este camino.

A mi Comisión Evaluadora, formada por la Dra. Beatriz Figueroa Sandoval y la Dra. Ana Luisa Muñoz García. Dra. Beatriz, gracias por su minuciosa revisión de mis escritos, su apoyo y consejos. Dra. Ana Luisa, gracias por las conversaciones profundas que orientaron las reflexiones desde las cuales surgen los análisis de este trabajo, por la confianza y por aceptarme como becario en su proyecto "Mapeando la construcción del conocimiento desde una perspectiva de género" (Fondecyt Regular N° 1210477).

A mi cotutora, Dra. Karina Bidaseca, agradezco su guía y las lecturas recomendadas, que me llevaron a reflexionar y a observar mi trabajo desde nuevas perspectivas.

A la Dra. Sandra López-Dietz, por integrarme al proyecto Anillos "Mujeres Organizadas en La Araucanía: prácticas sociales, discursivas y trayectorias políticas en los siglos XX-XXI". Este espacio me permitió ampliar mi mirada sobre el fenómeno que investigo. Gracias por los cursos, las conversaciones, su apoyo y el cariño brindado en momentos difíciles.

A mi familia, a mi madre Mercedes y a mis hermanes Natalia y Cristián, así como a nuestro querido perrito Rockabilly Alberto, gracias por su amor incondicional y la fortaleza que me dieron para continuar.

A mis amigas, a todas, pero en especial a Waleska y Pamela, gracias por la fuerza, los memes y el cariño que hicieron más llevadero este camino.

Este trabajo está dedicado a mi padre, Jorge Abraham Jara Guerrero, quien me enseñó a amar el conocimiento, la lectura y el saber. Gracias, padre, por inculcarme el espíritu crítico, la pasión por la justicia social y los Derechos Humanos. Por aceptar, a regañadientes, el feminismo con una comprensión envidiable. Gracias por las horas de conversaciones, miles de discusiones, reconciliaciones, por estimular mi rebeldía que siempre padeciste (¿quién me regaló a los 15 años la revista salvada de la quema Hechos Mundiales 'Liberación Femenina'?). Por heredarme el amor a Star Wars como símbolo de la rebelión contra el mal y por recordarme siempre que debía tener "dos dedos de frente", gracias por todo, padre.

Finalmente, a mi Aretha Franklin, simplemente el amor de mi vida.

## Índice

1. Resumen	1
2. Planteamiento del problema	2
2.1 Introducción	2
2.2 Feminización docente como problema de investigación	2
2.3 Sexismo educativo	5
2.4 Sexismo y feminización docente	7
2.5 Impugnación al sexismo educativo	8
2.6 Tensiones laborales y la demanda	11
2.6.1 El giro neoliberal subsidiario	11
2.6.2 La perspectiva de género en educación	12
2.6.3 ¿Emergencia del cuestionamiento?	14
3. Pregunta y objetivos	17
4. Relevancia y novedad científica	19
5. Capítulos introductorios	23
5.1 Revisión de la literatura	23
5.2 Objetivo 1	60
5.3 Objetivos 2, 3 y 4	86
5.4 Objetivo 5	120
6. Conclusiones	141
7. Referencias bibliográficas	148

# 1. Resumen de la tesis doctoral

Esta investigación tuvo como objetivo generar evidencia sobre cómo las profesoras politizadas experimentan el fenómeno de la división sexual del trabajo, analizando este fenómeno en cuatro aspectos clave en los que la literatura ha evidenciado su impacto: el currículum, la estructura educativa docente, la práctica política y la práctica pedagógica. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico de carácter exploratorio-descriptivo. Se entrevistaron a 16 profesoras egresadas después de 2010 que trabajaban en establecimientos educativos de Santiago y a una profesora de La Araucanía. La investigación resultó en la producción de cuatro artículos: uno de revisión de la literatura y tres con los resultados de las entrevistas. Los principales hallazgos revelan un sistema educativo profundamente masculinizado, que incide en los cuatro aspectos clave estudiados, reforzando las estructuras de dominación y subalternidad de las mujeres profesoras, y las estrategias que estas emplean para navegar en la feminización de la docencia. En el caso de La Araucanía y adicionando la interseccionalidad decolonial para su análisis, esta situación se ve aún más tensionada debido a la racialización dentro del sistema. Se invita a continuar explorando la realidad del profesorado desde el marco conceptual de la división sexual del trabajo y la decolonialidad, dado que este enfoque permite profundizar en la comprensión de las tensiones y desafíos que enfrenta el profesorado en su conjunto.

Palabras clave: Feminización de la docencia, Profesorado, Género, Feminismos, División sexual del trabajo.

Abstrac: This research aimed to generate evidence on how politicized female teachers experience the phenomenon of the sexual division of labor, analyzing this phenomenon in four key aspects where the literature has shown its impact: the curriculum, the educational structure of teaching, political practice, and pedagogical practice. A qualitative methodology with a phenomenological design of an exploratory-descriptive nature was used. Sixteen teachers who graduated after 2010 and worked in educational institutions in Santiago were interviewed, along with one teacher from La Araucanía. The research resulted in the production of four articles: one reviewing the literature and three presenting the results from the interviews. The main findings reveal a deeply masculinized educational system that impacts all four key aspects studied, reinforcing structures of domination and subordination of female teachers, as well as the strategies they employ to navigate the feminization of teaching. In the case of La Araucanía, and by adding a decolonial intersectionality perspective for its analysis, this situation is further intensified due to the racialization within the system. The study encourages continued exploration of the teaching profession through the conceptual framework of the sexual division of labor and decoloniality, as this approach allows for a deeper understanding of the tensions and challenges faced by the teaching profession as a whole.

Key words: Feminization of teaching; Female teachers; Gender; Feminisms; Sexual division of labor.

## 2. Planteamiento del problema

### 2.1 Introducción

La presente investigación tuvo por finalidad develar las interpretaciones sobre el carácter feminizado del trabajo docente desde las voces de profesoras chilenas. Esto se enmarca en la coyuntura actual, marcada por la emergencia de demandas por una educación libre de sexismo, entendiendo la feminización docente como un producto histórico vinculado a la división sexual del trabajo.

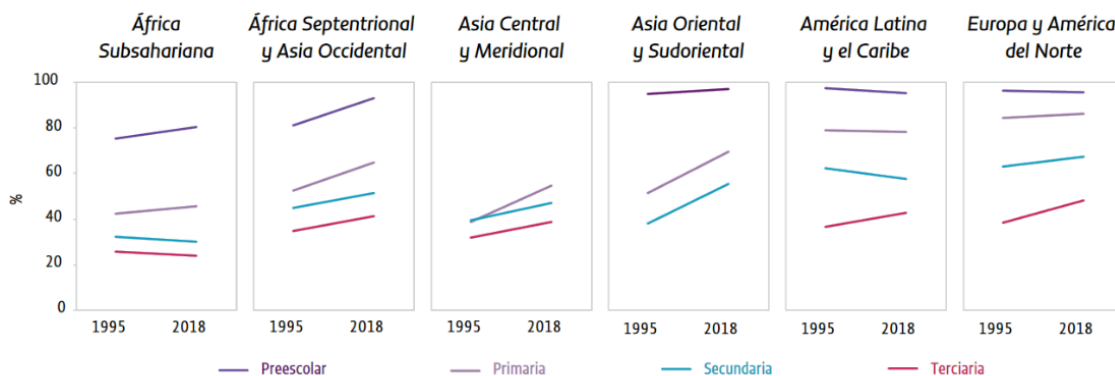
En la primera parte del texto se presentan los antecedentes que fundamentan la problemática, abordando temas como el sexismo en la educación, su impacto en la feminización de la docencia, el modelo educativo contemporáneo en el que esta se desarrolla y la aparición de dichas demandas, relacionadas con las movilizaciones sociales por la educación. En este contexto, se problematizan las tensiones laborales de la docencia en el marco del neoliberalismo, junto con los cuestionamientos emergentes al carácter feminizado de la profesión. Desde este análisis surgen la pregunta que guio el estudio y los objetivos que orientaron la propuesta.

### 2.2 Feminización docente como problema de investigación

Un rasgo común en los sistemas educativos del mundo es el carácter feminizado en el ejercicio docente. Esto significa que el trabajo de enseñanza es realizado en su mayoría por mujeres. Según datos proporcionados por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de (UNESCO, 2022), para el año 2018 las mujeres representaron un 94% en educación preescolar; 66% en primaria; 54% en secundaria y 43% en educación terciaria. El informe también señala que, en general, el porcentaje de mujeres en puestos de enseñanza ha ido aumentando en los últimos años en todas las regiones y niveles educativos, como se observa en el Gráfico 1.

**Gráfico 1**

*Porcentaje de maestras, por región y nivel de educación, 1995 y 2018*



Nota. Reproducido de UNESCO, 2020 (p. 51)

En América Latina, en un estudio realizado para el Banco Mundial por Bruns y Luque (2015), indican que cerca del 75% del profesorado son mujeres y sugieren que “la docencia se está convirtiendo en una profesión ‘femenina’” (p. 76) dado que hay mayor cantidad de mujeres docentes menores a 30 años en casi toda la región, a excepción de Nicaragua, donde está disminuyendo.

En Chile para el año 2023, el porcentaje de mujeres docentes en el sistema educativo fue del 72% (Centro de estudios MINEDUC, 2023). Además, también se observa en el profesorado menor a 26 años un 80,6% de profesoras en el sistema en 2020 (Centro de estudios MINEDUC, 2021).

La feminización docente, entendida en la literatura como la predominancia cuantitativa de mujeres en los sistemas educativos, tiene raíces históricas. Diversos estudios señalan que este fenómeno se consolida a lo largo del siglo XX, bajo el amparo del Estado docente. Según Cox y Gysling (1990), “entre los años 1956 y 1987, el porcentaje de mujeres sobre el total del profesorado primario o básico creció del 53,8 % al 73,4 %” (p. 373).

En el caso del profesorado de nivel secundario, cuya formación adquirió carácter universitario con la creación del Instituto Pedagógico en 1889, las mujeres representaban el 63 % del total en 1956, cifra que disminuyó a un 54,5 % en 1987 (Cox y Gysling,1990). Esta tendencia se ha mantenido hasta la actualidad, como se evidencia en la Tabla 1, incluso tras la irrupción de las políticas neoliberales en educación, que implicaron una profunda reestructuración del sistema educativo.

**Tabla 1**

*Porcentaje de mujeres según nivel de enseñanza 2020*

Nivel	Porcentaje de Mujeres
Enseñanza media TP	52,1
Enseñanza media HC	59,2
Educación especial	94,4
Enseñanza básica	78,0
Educación parvularia	99,1

*Nota.* Datos obtenidos de Centro de estudios del Centro de estudios MINEDUC (2021).

Esta situación resulta problemática, ya que “las profesiones masculinizadas en general están mejor valoradas a nivel social y tienen mejores remuneraciones que las feminizadas” (Gaba, 2010, p. 174). Esto refleja los conflictos que enfrentan las mujeres en el ámbito laboral, que van desde los abusos sexuales hasta las brechas salariales (Barriga et al., 2020). La literatura identifica en la condición subordinada de las mujeres el origen de estas desigualdades, que condicionan su acceso al mercado laboral hacia áreas vinculadas con su rol doméstico asignado, como el trabajo social, la salud y la educación (Barriga et al., 2020; Federici, 2004; Fraser, 2016). Estas áreas feminizadas comparten una baja retribución tanto material como simbólica (Díaz et al., 2019), lo que sugiere que las problemáticas laborales que enfrenta el profesorado podrían explicarse por su carácter feminizado. Sin embargo, surge una pregunta clave: ¿las profesoras perciben y explican estas problemáticas de esa manera?

La problemática es relevante, pues la elección de carreras y la inserción laboral sería la consolidación de trayectorias educativas diferenciadas entre géneros, dado el sexismo en la educación, en donde el rol del profesorado es central en la producción y reproducción de los estereotipos de género. Este concepto ha cobrado gran relevancia a la luz de la movilización de 2018, el Mayo Feminista, hito en que las estudiantas y disidencias se tomaron sus instituciones educativas, denunciando el conjunto de violencias que vivencian y exigiendo cambios institucionales para eliminar las inequidades de género (Zerán, 2018).

Es importante destacar que el Mayo Feminista nace desde una de las áreas que mayor conflictividad social ha generado en las últimas décadas, la educativa, al calor de las luchas por una educación pública, laica, gratuita y de calidad (De Fina y Figueroa, 2019; Troncoso et al., 2019; Zerán, 2018). Pero, además, se entronca con la revitalización de los movimientos feministas y de mujeres en gran parte del mundo en la última década, como los movimientos “Me too” en Estados Unidos; “Ni una menos” en gran parte América Latina y Europa occidental, que han visibilizado el conjunto de violencias y desigualdades entre los géneros. Su avance también da cuenta de un proceso de concientización sobre la condición subordinada que vivencian las mujeres y disidencias y una politización de este malestar.

El avance de la reacción conservadora en los últimos años postpandemia, junto con los férreos cuestionamientos hacia los feminismos, denominándolos “ideologías de género”, refleja el impacto social generado por la movilización feminista, el empoderamiento de las mujeres y la visibilización de las personas LGTQB+. En este contexto, se establece un vínculo entre los masculinismos y las derechas, quienes “resignifican la desigualdad neoliberal, y la alquimia que convierte el miedo en enojo es la estrategia afectiva clave para devolver al ‘hombre dañado’ una agencia que percibe menguante” (Suárez y Incaminato, 2024, párrafo 5).

De este modo, analizar la emergencia de la demanda por una educación no sexista como un factor disruptivo en la reproducción de la feminización de la docencia permite explorar cómo este fenómeno se manifiesta en el mercado educativo desde las voces de las propias profesoras. Para abordar esta problemática, en primer lugar, se contextualizará el sexismo y su manifestación en la educación. En segundo lugar, se examinará el modelo educativo actual, mientras que, en un tercer momento, se abordarán las movilizaciones sociales, la emergencia de la demanda por una educación no sexista y las tensiones que estas generan en el trabajo docente.

### **2.3 Sexismo educativo**

Conceptos como género, sexismo, relaciones sexo-género y división sexual del trabajo comenzaron a aparecer en las investigaciones científicas durante la década de 1970 en Estados Unidos e Inglaterra, gracias al trabajo de intelectuales feministas de diversas disciplinas. Este desarrollo surge en el marco de las reflexiones sobre la persistencia de las discriminaciones y violencias que enfrentaban las mujeres, a pesar de la conquista de derechos civiles y políticos, logros que fueron el resultado de más de un siglo de movilización de mujeres y feministas (Facio y Frías, 2005).

El género fue definido como el “conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 1999, p. 3). Dentro de este esquema, los hombres se ubican en la esfera de la cultura como sus creadores, portadores de cualidades como la racionalidad, el liderazgo y la fuerza, que los posicionan como superiores. Por el contrario, las mujeres, debido a su capacidad biológica reproductiva, han sido asociadas con la naturaleza, la inmutabilidad y la dependencia emocional, cualidades que las representan como débiles y carentes de racionalidad.

El sexismo, como resultado del funcionamiento de este diseño social, “legitima en las prácticas sociales la condición de sujeción y subordinación de las mujeres, y manifiesta el desprecio, el temor y el deseo que el ‘sexo débil’ inspira” (Mingo y Moreno, 2017, p. 2), lo que da lugar a la asignación de roles diferenciados. De esta lógica deriva la división sexual del trabajo, que asigna a los hombres las tareas productivas en el espacio público y a las mujeres las tareas reproductivas en el espacio doméstico (Federici, 2018), generando asimetrías de poder entre géneros y excluyendo a las identidades no binarias.

Por su parte, la socióloga Gayle Rubin (1986), reflexionando sobre cómo se reproduce socialmente el sexismo, concluye que este responde a un conjunto de prácticas culturales de raíces históricas profundamente arraigadas. Rubin acuñó el concepto de sistema sexo-género para explicar

cómo las disposiciones sociales transforman el sexo biológico en categorías binarias y excluyentes —hombre y mujer— sobre las que se construyen roles diferenciados y heteronormativos dentro de la sociedad. Estas prácticas obligan a las personas a ajustarse a un orden que vincula el sexo con el género, lo que ella denominó ‘orden de género’ (Rubin, 1986). Este orden se interioriza desde el nacimiento, y hacia los tres años ya está arraigado en las personas (Subirats y Brullet, 1988).

La potencia explicativa de conceptos como género, sistema sexo-género, sexismo y división sexual del trabajo ha permitido profundizar en el análisis de los espacios donde se producen y reproducen estas concepciones del mundo, que condicionan las vidas humanas. Así, si el género determina las relaciones sociales al imponerse sobre un cuerpo sexuado, su naturaleza cultural lo hace modificable y superable (Scott, 2002). En este sentido, la educación emerge como un espacio privilegiado de investigación (Acker, 1995), ya que desde ahí se transmiten saberes, se forma para la vida social y se transfieren y refuerzan las jerarquías de género.

Por ello, analizar el sistema educativo desde la perspectiva de género permite explicar cómo operan los mecanismos de reproducción de roles asignados y cómo estos determinan de manera diferenciada las trayectorias académicas y vitales de hombres y mujeres. Esta línea de investigación ha avanzado en dos direcciones principales: estudios “cuantitativos que analizan el acceso y la evolución de las mujeres a la institución escolar y aquellos cualitativos que analizan las causas e impactos materiales y simbólicos de la reproducción del patriarcado en la esfera educativa” (Martini y Bornand, 2018, p. 6).

Los estudios cuantitativos han identificado diversas barreras y exclusiones que aún dificultan la simetría académica entre géneros, destacando que estas diferencias persisten en la elección de estudios terciarios. Los hombres tienden a optar por carreras de mayor prestigio, como leyes o medicina, así como por áreas científicas y técnicas. En cambio, las mujeres suelen elegir carreras asociadas a los servicios y con menor prestigio, como pedagogía, trabajo social o enfermería.

Desde un enfoque cualitativo, se han observado los dispositivos que operan dentro del sistema educativo, incluyendo diferencias sexistas en el currículo explícito, como la tendencia androcéntrica en los contenidos, el predominio de lo masculino en el lenguaje y en los textos escolares. A partir de estas observaciones, se acuñó el concepto de currículum oculto de género, para referirse a “los aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden cotidianamente en las aulas y centros de enseñanza” (Araya, 2004, p. 7).

## 2.4 Sexismo y feminización docente

Como se señaló anteriormente, uno de los rasgos centrales de los sistemas educativos, tanto en Chile como en el mundo, es el carácter feminizado del profesorado. Considerando entonces que dentro de las instituciones escolares el rol docente es fundamental en la reproducción sexo-genérica, podríamos fácilmente concluir que son las propias mujeres quienes, en tanto maestras, reproducen dentro de los espacios educativos las diferencias sexistas, que llevarán a las niñas en el futuro a optar por carreras asociadas a los servicios y cuidados. Este bucle es interesante y en él creemos observar uno de los nudos más importantes dentro de la reproducción sexista en el ámbito educacional, hecho que se vuelve más relevante, al considerar el carácter histórico del fenómeno.

Esto, pues la literatura internacional y nacional coinciden en señalar que sus inicios datan desde el siglo XIX, impulsado por el desarrollo de los sistemas educativos nacionales desde los Estados y su proyecto modernizador de tipo capitalista, donde la educación fue observada con el fin de moralizar a la población y disciplinarlos en los valores que las nuevas formas de producción requerían (Addi-Raccah, 2002; Anzorena, 2008; Jacobi, 1997; Morgade, 2006; San-Román, 2010). En nuestro país, el ingreso de las mujeres a la labor docente también se promovió desde el Estado, justificado por los estereotipos de género en boga durante la época, donde su capacidad biológica las dotaba de capacidades naturales para ejercer ese rol y por el bajo costo que el salario de las mujeres significaba, siendo muy importante el papel de la Iglesia Católica en tanto proveedor de educación y conductor moral de la nación (Egaña et al., 2000, 2003; Salinas-Urrejola, 2018).

Así, el ingreso de las mujeres a la docencia se realiza desde la subordinación, en la asignación de roles 'naturales del sexo' que justificó la baja retribución material de su trabajo. Pero, además, dicha subordinación también se manifestó en la estructura organizacional de la escuela, en la división por sexo del trabajo dentro de los niveles y áreas de enseñanza, en los cargos de liderazgo, las políticas públicas que guían el sistema educativo y en la producción del conocimiento, todas aristas que se mantienen hasta el presente, exceptuando el incentivo al proceso, pues ahora la feminización docente se produce desde y con lógicas de mercado.

Lo anterior, pues la intromisión neoliberal en educación superior se tradujo en la conformación de un mercado educativo terciario, donde proliferaron instituciones de disímil calidad y selectividad, que segregaron por capacidad de pago, pero que absorbieron la creciente demanda por estudios profesionales, especialmente de los quintiles más deprimidos (Orellana, 2011). Un punto de inflexión en este crecimiento fue la introducción en el año 2005 del Crédito con Aval del Estado (CAE) que favoreció el crecimiento de un mercado lucrativo desregulado, cuyos excesos fueron denunciados en el movimiento estudiantil de 2011 y 2012. La movilización social generó

ciertas transformaciones, pero que no modificaron las lógicas con las que actúa, siendo el mejor ejemplo la creación de la gratuidad en educación superior en el año 2016 bajo el gobierno de Michelle Bachelet. Esta medida apuntó al financiamiento desde el Estado para cursar estudios terciarios, pero no fue universal, no se trató de un traspaso directo de recursos a instituciones públicas –como era el planteamiento del movimiento estudiantil– sino que siguió en la lógica de los vouchers o transferencias directas a la persona. Además, en 2017 se incluyó a las instituciones privadas, la mayoría cuestionada por lucro.

De esta forma, la demanda fue absorbida por la institucionalidad y devuelta a la sociedad operando desde el mercado, que ha utilizado todas las formas para continuar su expansión, como la sobreoferta de programas en áreas específicas de bajo costo en inversión, como las pedagogías, lo que explica que “entre los años 2000 y 2008 la matrícula de carreras de educación aumentó en un 200%, impulsada principalmente por programas de pedagogía básica y media en universidades privadas, donde el crecimiento acumulado en el período superó el 800%” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p. 16). Por esto, si para la fecha de inicio del CAE existían 96 personas matriculadas en pedagogías, en 2024 son 114.850 (CNED, 2024). Cabe cuestionarse quiénes ingresaron a estos programas de pedagogía y al observar los datos la respuesta es mayoritariamente mujeres, donde los estereotipos de género siguen operando, pero esta vez promovidos desde el mercado.

De esta breve exposición se desprenden dos situaciones: primero, la segregación en la educación superior generada por el mercado educativo terciario desregulado no solo ha segregado por capacidad de pago, sino también por sexo y, segundo, el mercado educativo ha observado en los estereotipos de género una posibilidad de expansión, por lo que su interés debería estar en reproducirlos y no eliminarlos. Una tercera consideración, quizás la más importante, es que el fenómeno de la feminización docente sigue estando ligado al modelo de desarrollo, lo que implicaría algo más que simples estereotipos de género conservadores en su mantención. De esta forma, develar el entramado entre modelo de desarrollo –capitalismo– y la reproducción sexo-genérica –sustentada en el patriarcado– permitiría observar la expansión y mantención del fenómeno hasta el presente, pero, además, cuáles son los fines que esta alianza persigue.

## **2.4 Impugnación al sexismo educativo**

La feminización docente se consolida en Chile durante la segunda mitad del siglo XX guiada por el Estado desde las universidades estatales y, principalmente, desde las escuelas normales. Posterior a la Reforma de 1965, la educación básica es materia de formación universitaria y las escuelas normales van perdiendo fuerza, las que serían eliminadas durante la dictadura cívico-militar. Así, hacia fines de la década, las mujeres ya superan el 70% dentro del profesorado básico

(Cox y Gysling, 1990). La reestructuración neoliberal de 1973 que interrumpió esta forma de desarrollo, implicó la privatización y mercantilización de los servicios sociales (Slachevsky, 2015)

Particularmente en educación significó el cambio de la relación del Estado con el sistema, las orientaciones y objetivos curriculares que de estos emanan, en concordancia con los requerimientos del nuevo modelo de desarrollo. Esto se tradujo en el retroceso estatal en la provisión de la educación, privatizando y mercantilizando el sistema completo, además de orientar el currículum hacia el desarrollo del capital humano, mediante la competencia, el mérito y esfuerzo individual (Inzunza et al., 2019; Slachevsky, 2015).

En este contexto, desde el año 2000 emergieron distintos movimientos sociales impugnatorios, que objetan como derechos las áreas de protección social privatizadas y mercantilizadas, siendo el educacional el más importante y de mayor visibilidad. Este ciclo impugnatorio puso de manifiesto el profundo malestar social dadas las inequidades resultantes del modelo de y la nula capacidad política institucional para absorber las demandas (Inzunza et al., 2019), concluyendo en la revuelta social de 2019 y en el consecuente intento de cambio constitucional mediante una convención electa por voto popular, un hecho inédito en la historia de Chile. Durante este ciclo irrumpió la llamada cuarta ola feminista.

Sin embargo, las sociólogas Débora de Fina y Francisca Figueroa (2019), proponen que en los feminismos se prefiera destacar el carácter de proceso por sobre el concepto de olas, para poner “el acento en la continuidad de las luchas y la coexistencia de distintas características, estrategias, discursos y prácticas políticas feministas a lo largo del tiempo” (p. 52). Así, las autoras buscan interpretar a los feminismos no con las categorías que clásicamente se analiza a los movimientos sociales, sino más bien fijar la atención en los campos políticos y discursos de acción, para reconocer las diversas luchas, en los distintos espacios en que se desarrollan. Esta distinción es fundamental, pues permite comprender el Mayo Feminista de 2018 como un muy hito relevante, pero un hito dentro de un proceso más amplio que lo precede y sucede.

Bajo este contexto, el aumento de las movilizaciones feministas da cuenta del avance en la comprensión social de las mujeres sobre la importancia de la erradicación de las discriminaciones y violencias sexistas (Gálvez, 2021; Lamadrid y Benitt, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019) y como este malestar transversaliza los espacios en donde ellas se desenvuelven. Así, la demanda del no sexismo educativo se origina en el avance de las discusiones sobre la educación pública, gratuita y de calidad, donde las mujeres y disidencias sexuales fueron cuestionamientos las asimetrías de poder que se manifestaban al interior del movimiento –como por ejemplo los liderazgos, la distribución de las palabras dentro de las asambleas, las correcciones a sus palabras

por parte de sus compañeros, entre otros aspectos– y en los mismos espacios educativos –que van desde la discriminación o burlas por parte de académicos en las clases, hasta acosos y abusos sexuales– (Hiner y López-Dietz, 2021; López y Salazar, 2024; Troncoso et al., 2019)

En este proceso reflexivo, las mujeres y disidencias sexuales develaron un profundo análisis crítico sobre las diferentes violencias que experimentaban en su vida cotidiana (Lillo, 2020) comenzando la creación de conversatorios feministas y secretarías de género, en búsqueda de una canalización de sus demandas (Troncoso et al., 2019). Por esto, la exigencia de una Educación No Sexista pareciera ser la ampliación de la lucha por democratizar la educación (Zerán, 2018) y un fuerte llamado de atención al cuestionar abiertamente las opresiones y discriminaciones vivenciadas por mujeres y disidencias sexuales.

El movimiento que jóvenes mujeres y disidencias cansadas de las violencias sexistas comenzaron en sus casas de estudio, visibilizó al feminismo en el espacio público manifestado en los medios de comunicación, locuciones políticas, conversaciones cotidianas, resonando con fuerza las problemáticas de los acosos y violencias sexistas (De Fina y Figueroa, 2019), impactando culturalmente a la sociedad chilena de forma inédita y prolongada en el tiempo<sup>1</sup>.

Por esto no fue menor su irrupción durante el Estallido Social de 2019, pues implicó el “ensamblaje del movimiento feminista, en un proceso más amplio de repolitización de lo social en el país” (Ibañez y Stang, 2021, p. 204) en donde las demandas feministas transversalizaron visiblemente todas las áreas en tensión social.

Por otro lado, la primera movilización estudiantil del retorno a la presencialidad el 2022, fue realizada por estudiantas secundarias, exigiendo nuevamente el fin a los acosos y abusos sexuales y una educación no sexista. El Ministerio de Educación, de un Gobierno que se declara feminista, se ha visto en la necesidad de impulsar jornadas nacionales de educación no sexista y promover espacios de reflexión en la temática. Así, si bien la impugnación ha significado la transversalización de las problemáticas de las violencias de género en la sociedad chilena y en los espacios educativos, también significó nuevos cuestionamientos al sistema educativo en general y al rol del profesorado en particular.

---

<sup>1</sup> Lo anterior se ve reflejado en las tensiones que generó las ideas y propuestas feministas en el desarrollo de la Convención Constitucional, las contradicciones que significó incluso para los sectores progresistas la consagración de los Derechos Sexuales y Reproductivos o las propuestas de paridad sustantiva. También en que ambos elementos, en especial el primero, fueron centrales en los discursos conservadores y reaccionarios. De hecho, se analiza como factor en el rechazo de la propuesta constitucional.

## **2.6 Tensiones laborales y la demanda**

### **2.6.1 El giro neoliberal subsidiario**

El giro neoliberal y subsidiario del sistema educativo en Chile no solo implicó un retroceso en la provisión de educación como derecho, sino que también transformó profundamente las relaciones entre el Estado y la sociedad. Este cambio se tradujo en un debilitamiento del rol estatal en la conducción de los sentidos de la educación, que pasó a estar determinado por las dinámicas del mercado. Con el retorno a la democracia, los gobiernos de la transición no supusieron un quiebre con este modelo neoliberal, sino más bien su consolidación. En este contexto, el proceso de privatización y mercantilización de la educación iniciado en la década de 1980 continuó avanzando, sustentado por cuantiosos recursos estatales entregados a instituciones a través de vouchers o créditos avalados por el Estado. Por este motivo, el sistema chileno ha sido reconocido como uno de los cuasi-mercados educativos más absolutos del globo (Joiko, 2012). Lo problemático de esta situación radica en que los sentidos y objetivos de la educación terminan siendo definidos por intereses económicos e ideológicos particulares, que se imponen sobre las necesidades y demandas surgidas desde la sociedad. En este marco, tanto la formación docente como el trabajo del profesorado experimentaron transformaciones significativas, adaptándose a los nuevos valores promovidos por la revolución capitalista neoliberal. Entre estos valores destacan la competencia, sostenida por la consigna de la meritocracia, y una ética centrada en la responsabilidad individual (Slachevsky, 2015).

Lo anterior se tradujo en políticas públicas tendientes a, primero, estandarizar el sistema completo y, por ende, la formación y trabajo docente y, segundo, en responsabilizar al profesorado por los rendimientos de su labor, condicionando su salario a resultados objetivos, medidos en el contexto de la estandarización (Assaél et al., 2018; Caro y Peña-Sandoval, 2024; Inzunza et al., 2019). Este sistema de medición tiene pretensiones científicas y objetivas, pero ha intensificado la carga de actividades a desarrollar dentro de las unidades educativas, aumentando con ello el agobio laboral y las problemáticas de salud física y mental (Caro y Peña-Sandoval, 2024; Cornejo et al., 2007). Además, la privatización de las relaciones laborales del profesorado –al quitarles su carácter de funcionarios y funcionarias públicas– significó un retroceso en su fuerza colectiva como gremio, debido a las barreras para la organización sindical (Matamoros, 2020).

Lo anterior no ha impedido que, durante las tres décadas de imposición del modelo, se hayan movilizado en tanto gremio, participado activamente en las movilizaciones sociales por la educación, pues estos mismos procesos les han impulsado hacia la resistencia en su aplicación (Carrasco-Aguilar y López, 2022). Un claro ejemplo de lo anterior es el historial de paralizaciones durante los

segundos mandatos de Michel Bachelet y Sebastián Piñera, dado principalmente por las temáticas relacionadas a la evaluación docente y la reforma a la carrera docente. Pero, es indudable que la fuerza colectiva que representaban en épocas anteriores ha mermado, no logrando ser una fuerza opositora potente y que sus demandas sean consideradas.

Así, la introducción del neoliberalismo ha radicalizado las problemáticas históricas asociadas al trabajo del magisterio –baja retribución salarial y bajas condiciones materiales de trabajo– precarizando aún más su ejercicio laboral (Cornejo y Reyes, 2008). Además, han debido hacer frente tanto a la movilización social por la educación –por ejemplo, a las problemáticas que genera la toma de las instituciones educacionales por parte del estudiantado– y absorber las demandas por una educación no sexista, emanada, como hemos visto, también desde el movimiento social, pero absorbidas por el Ministerio de Educación de Chile.

### **2.6.2 La perspectiva de género en educación**

La perspectiva de género estuvo totalmente ausente en las tres reformas al sistema educativo más importantes del siglo XX<sup>2</sup>, desde la década de 1990 lentamente los conceptos género y sexualidad serán considerados en las directrices y orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) favorecido por los gobiernos de la transición democrática y la presión de organismos internacionales, que buscaban una nueva vitalidad al decaído sistema educativo (Mardones et al., 2020; Neut-Aguayo et al., 2020). Sin embargo, el concepto género fue deslavado de su potencial explicativo –asimilado a mujer– para orientarse a eliminar las barreras de ingreso. Lo anterior también fue promovido por mujeres feministas de partidos políticos que ingresaron a los gobiernos promoviendo dicha perspectiva “hecho que las convierte en profesionales de las especificidades del género femenino y de la mediatización de las demandas femeninas” (Gargallo, 2006, pp. 36-37). La radical crítica de Francesca Gargallo se centra en que, instaladas en las instancias de poder, las feministas institucionales subsumieron las problemáticas del género a aspectos meramente formales, guiados por organismos extranjeros, que finalmente sirvieron más para mantener las estructuras que otrora cuestionaron.

De esta forma, la perspectiva de género asumida pareciera seguir explícitamente las indicaciones del Banco Mundial, el que en 1994 reconocería “la necesidad de reducir la disparidad de género y aumentar la participación de las mujeres en el desarrollo económico” (Riquelme, 2000, p. 44). En otras palabras, la disparidad de género no se asume como asimetrías de poder dadas por

---

<sup>2</sup> Las de 1965, 1973 y 1981, incluso considerando que, en la última, sus orientaciones declararon basarse en la libertad, democratización y modernización, pero “no lograron incluir, de manera sistemática y equitativa, la figura de la mujer en el espacio educativo” (Flores et al., 2021, p. 9).

las construcciones culturales asignadas según la biología como hemos revisado, sino solamente como una diferencia en el acceso entre hombres y mujeres en distintos puestos de trabajo.

A pesar de lo deslavado del ingreso, el avance fue muy lento, dado que encontraron la reacción de los sectores conservadores, en especial la Iglesia Católica, que en nuestro país fue un poderoso actor social hasta la década del 2010, donde comienzan a destaparse los casos de pedofilias y abusos sexuales<sup>3</sup>. Desde la fecha al presente, desde el MINEDUC se han generado diversos documentos y planes de trabajo bajo la consigna de la igualdad de género<sup>4</sup>. Sobre este punto, es importante destacar que, como indican las investigadoras Karen Mardones, Marcela Apablaza y Pamela Vaccari (2020), la política educativa con relación al género se realiza bajo un enfoque despolitizador, es decir, se focalizan en crear condiciones para la equidad –por ejemplo, en aumentar la participación o eliminar la discriminación hacia las mujeres– sin detenerse en las condiciones estructurales que generan las desigualdades, además

Específicamente en Chile, las políticas de género se han restringido históricamente hacia las mujeres y se han abordado de manera secundaria, centradas principalmente en la generación de mejores condiciones para el acceso y aumento de cobertura escolar. Hasta ahora no se ha puesto mayor atención en modificar e intervenir las condiciones desiguales de participación y desarrollo entre las mujeres –y sólo recientemente, tras las movilizaciones estudiantiles del 2018– se ha abierto la posibilidad de cuestionar los procesos educativos cimentados en una educación sexista. (Mardones et al., 2020, p. 402)

Esto es completamente visible en la Agenda Mujer de 2018, promovida por el presidente de turno en respuesta a la movilización feminista estudiantil, cuyo objetivo se centra en la generación de propuestas concretas que garantice la equidad de oportunidades entre hombres y mujeres o en el último plan de trabajo creado desde el MINEDUC el año 2019, cuyas acciones se ocupan de la calidad con equidad en el aula en la eliminación de sesgos en el aprendizaje; generar acciones y oportunidades para la elección libre de la vida y tolerancia cero a la violencia de género en todo el sistema educativo (MINEDUC, 2019). El nuevo gobierno, en función desde marzo de 2022, se ha declarado feminista y ha impulsado jornadas de reflexión sobre la violencia sexista en las escuelas, pero los límites de acción estatal dadas por el modelo señalado, impiden la realización de acciones reales y afirmativas. Marcela Mandiola (2024) hace referencia a que esto se debe a la proliferación de los feminismos neoliberales y a la estrategia del como si, que consiste en cambiar para que nada

---

<sup>3</sup> Según datos en nota de prensa de Cooperativa.cl (2018), la confianza en la Iglesia Católica cayó de 79% el año 2000 a 36% el 2017, situación que se replica en todo el continente y siguiendo los datos del Centro de Políticas Públicas UC (2020) en 2006 el 70% se consideraba católico y en 2018 un 45%. Además, durante el estallido social su actoría en tanto institución fue inexistente, dando cuenta del cambio en el peso de su influencia en la sociedad chilena

<sup>4</sup> Por ejemplo, el programa del 2015 Formación en sexualidad afectividad y género; el Plan 2015-2018 llamado Educación para la igualdad de género; la circular del 2017 sobre Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación (Mardones et al., 2020). También se denota la preocupación del MINEDUC sobre el tema en la generación de documentación sobre la temática, como el informe sobre Brechas de género en Educación Superior el año 2020 o la creación del sitio web <https://equidaddegenero.mineduc.cl/>

cambie, donde el neoliberalismo neutraliza a conflictividad social a través de la despolitización, así se “ha convertido a las agendas de género en ideales de desarrollo personales e individualistas orientadas principalmente a la mejora de las posiciones de mujeres heterocis blancas de clase alta” (p.142).

Por esto, si se considera ambos elementos expuestos –la privatización y mercantilización de la educación y la de-sustanciación de la perspectiva de género– la radicalidad de la demanda de una educación no sexista pareciera deslavarse en aspectos formales, que finalmente terminan tensionando al propio profesorado y su trabajo docente con el ingreso de protocolos a cumplir, sin un cuestionamiento profundo al rol subordinado de las mujeres y disidencias sexuales en la sociedad y las causas que lo generan.

### **2.6.3 ¿Emergencia del cuestionamiento?**

A pesar de las problemáticas en el sistema educativo en cuanto a su acceso y calidad y la intensificación y precarización del trabajo docente, las mujeres siguen optando por estudiar pedagogía: en los últimos 6 años, aproximadamente un 70% de la matrícula en primer año fue ocupado por mujeres, alcanzando una media de 73% en la tasa de titulación entre 2016 y 2019 (SIES, 2021) y no es difícil deducir que todo este estudiantado ha vivenciado en sus cuerpos las contradicciones del modelo de desarrollo y sus impugnaciones desde las movilizaciones sociales.

Así se puede explicar la emergencia de colectivos docentes feministas, quienes se han sentido interpeladas por la demanda de una educación no sexista y han decidido tomar acciones sobre ello. Algunos ejemplos son La Red de Docentes Feministas (REDOFEM) y El Círculo de Profesoras Amanda Labarca. Ambas colectividades nacen junto con la movilización feminista de 2018, donde profesoras se autoconvocaron al sentirse interpeladas por la movilización feminista y decidieron tomar acciones. Algo similar ocurre con la Asamblea de Mujeres y Disidencias de UMCE, estudiantado FID que analiza y lucha contra las prácticas sexistas tanto en la universidad, como en su rol de futuras docentes. Estas profesoras están politizadas y participan activamente trabajando por cambios en sus lugares de trabajo y/o estudio. Pero son minoría dentro del profesorado.

Por otro lado, el profesorado en general tuvo una notoria visibilización durante la revuelta social de 2019, participando activamente en las manifestaciones, en la organización de cabildos ciudadanos autoconvocados y elaborando propuestas desde su calidad de trabajadoras de la educación. Así, el análisis realizado por Cabaluz (2021) a las demandas y propuestas de tres organizaciones del profesorado en Chile –Colegio de Profesoras y Profesores de Chile; Movimiento por la Unidad Docente (MUD) y; Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas

y Educación Popular– evidencia la preocupación por erradicar el sexismo en la educación y por el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las profesoras, mayoría en el gremio.

Es importante destacar que la proliferación de organizaciones autónomas, colectivos independientes y sindicatos por escuelas, dada la barrera impuesta por la privatización a la organización colectiva, muestra que la politización del profesorado no se limita a su participación en el Colegio de Profesores, como comúnmente se podría pensar. Si bien este gremio cuenta actualmente con más de 60.000 afiliados, esto representa menos del 21% del total del profesorado en el sistema, que para el año 2023 ascendía a 278.898 docentes (Centro de estudios MINEDUC, 2023). Esta situación ha generado que la politización docente pueda analizarse de manera similar a la politización en otras áreas de la impugnación social, donde el nivel de asociatividad es bajo y se articula principalmente frente a un conflicto puntual, disolviéndose luego de este. En este contexto, es posible observar una diversidad dentro del profesorado: algunos docentes altamente politizados, otros que han reaccionado o se han vuelto más autoritarios ante la conflictividad, y aquellos que se organizan de manera permanente e intermitente frente a situaciones específicas. Un ejemplo de esto son las educadoras de párvulos, quienes se autoconvocaron para exigir sus reivindicaciones particulares y lograron una visibilidad indiscutible durante la Revuelta Social, en gran parte debido a la violencia con la que fueron reprimidas (González y Delgado, 2019)

En este contexto, la crisis sanitaria mundial provocada por el virus SARS-CoV-2 exacerbó las problemáticas sociales en general, y afectó de manera particular a las mujeres y al trabajo docente. Las mujeres fueron las más afectadas por los confinamientos obligatorios, lo que incrementó tanto el trabajo doméstico como la violencia intrafamiliar. Además, el cierre de las escuelas intensificó el trabajo y la práctica docente, ya que el profesorado tuvo que adaptarse rápidamente a las nuevas formas de enseñanza impuestas por el aislamiento social, lo que impactó directamente en sus condiciones laborales y de vida.

Varios estudios realizados en países latinoamericanos evidencian que una de las principales problemáticas fue la extensión de la jornada laboral, con un promedio regional de un aumento del 87,5%, lo que afectó tanto la salud física y mental de los docentes como su situación salarial (Andrade et al., 2021). En Chile, el aumento en la carga laboral alcanzó un 87% y el profesorado percibió que asumieron, de manera individual y con recursos propios, la responsabilidad de continuar con el proceso de enseñanza. Esta situación se agravó por el incremento del trabajo de cuidados (Figuroa y Gontijo, 2021).

El regreso a la presencialidad, luego de dos años de confinamiento, ha deteriorado aún más las condiciones materiales de trabajo, con problemas de infraestructura, salubridad y fugas de gases.

A su vez, se ha incrementado la precariedad laboral, evidenciada en sueldos bajos y cotizaciones impagas. Además, han surgido nuevas problemáticas, como el deterioro de la salud mental tanto de los estudiantes como de la sociedad en general, lo que ha generado un aumento de las violencias en las escuelas, incluso manifestadas en agresiones físicas hacia el profesorado, así “la Superintendencia de Educación reportó un incremento del 27,7% en denuncias relacionadas con la convivencia escolar entre 2019 y 2022” (Melnick, 2024, párrafo 2).

Además, parece emerger un cuestionamiento sobre la calidad feminizada del trabajo docente tanto desde el propio profesorado al calor de las luchas gremiales, que también se han intensificado en los últimos años. En particular, se observa que en las áreas de educación diferencial y parvularia existen diferencias salariales atribuibles exclusivamente al hecho de que estas son realizadas mayoritariamente por mujeres. Un claro ejemplo de esto es la problemática del no pago del bono de mención para estas trabajadoras, lo que inició una movilización en 2018, que se intensificó en 2019. Durante este proceso, Mario Aguilar, presidente del Colegio de Profesores en ese momento, afirmó que “A los varones nos tienen asegurado el pago de la mención, cualquiera sea nuestra especialidad (...) En cambio, justo en las dos especialidades dentro de nuestra profesión (...) donde el 95% son mujeres, justo ahí se discrimina y no se paga” (Cifuentes y Lara, 2019, párrafo 11).

En relación con este tema, en entrevista con el Dr. Christian Matamoros<sup>5</sup>, investigador especializado en el área sindical del magisterio chileno y latinoamericano, se le preguntó si las mujeres dentro del gremio habían politizado alguna vez su condición en tanto mujeres trabajadoras. El Dr. Matamoros señaló que este es un fenómeno reciente, más bien embrionario, principalmente empujado por el movimiento social y con el ingreso al ejercicio laboral de una camada de profesorado más joven, con la experiencia de las luchas en la movilización social descrita anteriormente, pero además, con la experiencia de resistencia al mismo Colegio de Profesores<sup>6</sup> entre los años 2014-2015, donde fueron oposición al mandato del presidente de ese entonces, Jorge Gajardo.

Desde su perspectiva, esta estructura gremial atraviesa una crisis estructural, ya que su enfoque está centrado en las luchas por el Estatuto Docente de 1991 y en el sector público, lo que deja fuera a una gran parte del profesorado. Esto se debe principalmente a la composición etaria de sus integrantes, en su mayoría docentes mayores. Según él

en esos sectores, creo que el tema de concebir que la sociedad está dividida o está estructurada patriarcalmente, de concebir la relación capitalismo-patriarcado, creo que es un poco más difícil por tradiciones y por montones de cosas (...) pero no así en el profesorado más joven, pero que en muchas ocasiones de repente no está colegiado o no está sindicalizado, es crítico a la

---

<sup>5</sup> La entrevista fue realizada de forma telemática el 21 de diciembre de 2021, con una duración de una hora, treinta minutos

<sup>6</sup> Es necesario mencionar que se ha adicionado el “y Profesoras” al nombre del gremio durante el 2019, lo que denota la inquietud del magisterio por estas temáticas. Vale recordar que esta instancia fue creada en 1984 y que no ha sido presidida nunca por una mujer.

sindicalización, a veces es crítico inclusive al sistema escolar y deserta en los primeros años. Entonces, creo que el tema ha emergido en los últimos años, empujado por las movilizaciones sociales, pero tiene escasa incidencia política en las organizaciones más representativas, que en este caso es el colegio de profes” (C. Matamoros, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021)

### 3. Pregunta y objetivos

Esta visibilización y (re)politización es interesante, pues la literatura suele mencionar la feminización docente como un dato dentro de los análisis del profesorado, pero no asumirlo como fenómeno o causa explicativa de sus problemáticas y, por lo tanto, no suele ser la variable principal de análisis o foco investigativo central. Es más, en un estudio mandado por el Banco Mundial a Elacqua et al. (2018) titulado “Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?”, se aborda la innegable feminización docente en la región, de hecho, el capítulo 3 se titula: Cómo los cambios en el mercado laboral femenino alejaron de la docencia a las mejores candidatas. En él se detalla el recorrido histórico de la feminización docente en el continente y relaciona el avance en la educación de las mujeres, que les ha permitido optar carreras diferentes de la pedagogía, como causa de que no lleguen los mejores talentos al ejercicio docente. ¿Será la interpretación que dan las profesoras chilenas al carácter feminizado de su trabajo?

Por lo anterior, este estudio se enfoca en develar las formas en que las profesoras experimentan este fenómeno, ya que son ellas quienes lo vivencian en la cotidianidad de sus vidas y se desarrollan en un sistema educativo masculinizado. Este fenómeno, cuya base es la división sexual del trabajo, se reproduce en cuatro áreas clave de tensión dentro de la vivencia escolar: el currículum educativo, la estructura institucional docente la práctica pedagógica y política. Estos aspectos serán detalladamente abordados en los capítulos introductorios 1, 2 y 3.

En particular, la muestra se enfocó en egresadas posterior al año 2010 de universidades chilenas, pues han vivenciado en sus cuerpos la expansión del sistema educativo terciario desregulado, las problemáticas que esto ha generado a nivel individual y social, pero que, además, han sido partícipes del ciclo de movilizaciones que lo impugnan, pues sus trayectorias educativas y laborales se han desarrollado en un momento histórico de alta conflictividad social, como la Revolución Pinguina de 2006, la masificación de la movilización social estudiantil 2011-12, el Mayo Feminista de 2018 y la Revuelta Social de 2019.

Por otro lado, dada la transversalización de las demandas feministas en las áreas de conflictividad social, como se mencionó anteriormente, y la baja participación gremial del profesorado más joven, se decidió enfocar el estudio en aquellas profesoras que se autodefinen como politizadas, ya que se espera que tengan una visión más crítica sobre los fenómenos sociales, y especialmente, sobre su labor docente.

De esta forma, la pregunta que guio el presente estudio es:

- ¿Cómo interpretan el carácter feminizado del trabajo docente, desde la división sexual del trabajo, las profesoras politizadas egresadas de instituciones chilenas posterior al año 2010?

Siendo el objetivo general:

- Develar el carácter feminizado del trabajo docente, desde la división sexual del trabajo, las profesoras politizadas egresadas de instituciones chilenas posterior al año 2010.

Y los objetivos específicos:

- Describir las concepciones sobre la división sexual en el trabajo docente que detentan las profesoras politizadas.
- Indagar en las interpretaciones sobre el diseño curricular y práctica pedagógica que detentan las profesoras politizadas.
- Describir la forma en que las profesoras politizadas interpretan la estructura institucional docente.
- Caracterizar la práctica política asociada al trabajo docente que realizan las profesoras.

Dado que en agosto de 2023 fui aceptada como tesista doctoral para participar en el proyecto Anillo ATE22063, titulado “Mujeres organizadas en La Araucanía: prácticas sociales, discursivas y trayectorias políticas en los siglos XX-XXI”, que es dirigido por la doctora Sandra López Dietz, se agregó un quinto objetivo específico, que fue

- Describir las concepciones sobre el diseño curricular, la práctica pedagógica, la estructura institucional docente y la práctica política en profesoras de La Araucanía.

## 4. Relevancia y novedad científica

En la literatura existente (Capítulo introductorio 1), la agencia de las mujeres en los procesos de feminización docente ha sido poco observada. Generalmente, son las y los investigadores que describen e interpretan su agencia, especialmente en momentos clave como, cuando las mujeres se apropian de los discursos dominantes y buscan en el espacio escolar una forma de libertad y autonomía material. Sin embargo, rara vez se indaga en los procesos y relaciones sociales que operaron en ellas para que terminaran desempeñando el rol de maestras-madres, asumiendo tareas pedagógicas que, históricamente, se vinculan con la feminización del trabajo y la reproducción social.

Este vacío en la investigación es precisamente lo que el presente estudio intenta abordar. Su objetivo principal fue indagar en el fenómeno de la feminización docente desde las voces de las profesoras, quienes han permanecido ausentes en una gran cantidad de estudios sobre el tema. Al centrar la atención en sus relatos y experiencias, se buscó comprender no solo cómo vivencian el proceso, sino también cómo las relaciones de género, los contextos sociales y las dinámicas de poder influyen en la construcción de su identidad profesional y en su práctica pedagógica. Este enfoque permite ofrecer una visión más profunda y matizada de la feminización de la docencia, poniendo en el centro a las propias protagonistas de este fenómeno.

Otro aspecto relevante en este estudio es que, a diferencia de muchos estudios previos que fundamentan la feminización de la docencia desde la división sexual del trabajo, se optó por interpelar a las profesoras directamente con este concepto. Esta aproximación permitió generar un espacio de reflexión profunda, donde las entrevistadas pudieron analizar y cuestionar sus propias experiencias de vida a la luz de las condicionantes de género que han marcado sus trayectorias profesionales.

Al ser confrontadas con este concepto, las profesoras no solo identificaron cómo las estructuras sociales han influido en sus vidas, sino que también se vieron interpeladas a interpretar desde una perspectiva crítica los diversos elementos del entorno educativo que las rodean. Este enfoque les permitió reflexionar sobre el diseño curricular, la estructura institucional docente, la práctica política y la práctica pedagógica, reconociendo cómo los roles de género y las expectativas sociales se reproducen en estos espacios. De esta manera, el estudio no solo exploró cómo la feminización de la docencia se manifiesta en el día a día de las profesoras, sino también cómo estas mismas profesoras, al tomar conciencia de los condicionamientos de género que atraviesan sus experiencias, pueden reinterpretar las dinámicas y las estructuras de poder dentro del sistema

educativo. Este ejercicio de reflexión crítica se convierte en una herramienta poderosa de investigación sobre la temática.

Un segundo aspecto relevante de esta investigación fue el contexto histórico en el que se desarrolló. El diseño del proyecto inició en 2021, en un momento en que la respuesta institucional a las demandas levantadas por la revuelta social de 2019 fue el cambio constitucional, mediante la elección de una convención encargada de redactar una nueva carta magna. Este órgano incluyó a muchas figuras fuera del espectro político tradicional y, además, fue paritario, lo que representó un avance significativo en la inclusión de voces feministas y de las diversidades. Sin embargo, la propuesta constitucional emanada de dicha convención fue ampliamente rechazada en el plebiscito de septiembre de 2022, lo que alteró por completo el rumbo de las demandas del movimiento feminista y de las organizaciones sociales.

Este rechazo desencadenó una reconfiguración en el proceso constituyente, reflejada en la composición del Consejo Constitucional, el segundo órgano encargado de proponer una nueva Constitución. En este caso, la mayoría estuvo compuesta por sectores de derecha y ultraderecha, lo que modificó el eje de las propuestas y cuestionó los avances alcanzados hasta entonces en términos de derechos sociales y feministas. El Consejo Constitucional sesionó durante 2023 y, al igual que el órgano anterior, su propuesta también fue rechazada ese mismo año.

Las entrevistas de este estudio se realizaron durante este período, lo que permitió que las profesoras compartieran sus experiencias sobre los avances y retrocesos en los discursos contra la movilización social, así como los discursos conservadores y anti-derechos que vivenciaron en primera persona. Este contexto histórico influyó directamente en la percepción que las profesoras tenían sobre el avance de sus demandas, y ofreció un panorama crucial para entender cómo las luchas feministas y las demandas de diversidad se vieron interrumpidas o transformadas por los cambios políticos y sociales de la época, además de evidenciar la fragilidad de los avances que los movimientos de mujeres, feministas y disidencias alcanzaron, al menos, en la comprensión social de la problemática.

Un último aspecto relevante de esta investigación es la perspectiva teórica y metodológica adoptada para su desarrollo, que se enmarca en una perspectiva feminista. Este enfoque, aunque escasamente representado en la literatura sobre el tema, ofrece una mirada integral y crítica que supera los alcances tradicionales de la perspectiva de género. Si bien esta última ha sido fundamental para analizar las relaciones entre hombres y mujeres, así como las desigualdades derivadas de las diferencias atribuidas al sexo biológico, resulta insuficiente para abordar la

complejidad de las dinámicas de poder y las múltiples jerarquizaciones que atraviesan el ámbito educativo y la experiencia docente.

La perspectiva feminista adoptada en este trabajo no solo se detiene en las dimensiones de género, sino que incorpora un análisis interseccional que permite considerar otras variables, como la racialización, la clase social y las formas de opresión estructural que configuran las experiencias de las profesoras. Esta mirada cuestiona las estructuras de poder normativas que definen y delimitan los roles, expectativas y prácticas dentro del sistema educativo. Asimismo, reconoce que las relaciones de poder no son unidimensionales, sino que se articulan y reproducen a través de múltiples ejes que afectan de manera diferenciada a las mujeres en función de sus contextos específicos.

Al emplear esta perspectiva, la investigación se aleja de interpretaciones simplistas o dicotómicas, permitiendo un análisis más profundo de las tensiones y desafíos que enfrentan las profesoras, no solo como mujeres en un sistema educativo masculinizado, sino también como sujetas sociales atravesadas por múltiples condiciones de vulnerabilidad y resistencia. Este enfoque aporta una contribución novedosa al campo de estudio, al ofrecer herramientas para desentrañar las complejidades de la feminización docente y su relación con las estructuras sociales, culturales y políticas en las que se inscribe.

Finalmente, esta perspectiva permitió visibilizar y dar voz a las profesoras como sujetas activas de su experiencia, en lugar de tratarlas únicamente como objetos de estudio. De este modo, la investigación no solo evidencia las dinámicas de poder que las atraviesan, sino que también reconoce y valora sus estrategias de agencia y resistencia, elementos que son fundamentales para repensar las políticas educativas y avanzar hacia una educación más transformadora.

## 5. Capítulos introductorios

### 5.1. Revisión de la literatura

El artículo *“La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada”* está publicado en la Revista Punto Género y desempeña un papel crucial en esta tesis, ya que, aunque no está vinculado directamente a un objetivo específico de investigación, establece una base importante para comprender la feminización docente, proporcionando una visión integral del conocimiento académico disponible sobre el tema. Esta revisión permitió identificar elementos clave que son esenciales para el análisis del fenómeno en el contexto chileno, especialmente en un campo donde la feminización está estrechamente relacionada con las dinámicas de trabajo de cuidados.

A través de una revisión exhaustiva de la literatura en las bases de datos Scopus, WOS y SciELO, entre 1975 y 2020, se recuperaron 43 documentos que abordan el fenómeno desde distintas perspectivas históricas, sociales y ensayísticas. Los resultados de este análisis reflejan cómo la feminización de la docencia se ha desarrollado a lo largo de la historia, ligada al establecimiento de los sistemas educativos nacionales y asociada al trabajo de cuidado, percibido como una labor inherentemente femenina. Esta relación histórica ha conducido a la subvaloración del trabajo docente y la subordinación de las mujeres en la jerarquía escolar, donde el rol de "maestra-madre" sigue vigente.

Este análisis se refuerza con lo observado en los estudios desde las ciencias sociales y ensayos, que brindan información valiosa sobre cómo opera la feminización de la docencia. Estos estudios destacan, por ejemplo, las percepciones sobre la presencia de varones en la educación preescolar y las condicionantes sexo-genéricas para acceder a cargos directivos. En este contexto, el ingreso de las mujeres al campo docente, que históricamente ha sido subordinado, se refleja en la estructura organizacional de las escuelas, en la división sexual del trabajo dentro de los distintos niveles y áreas de enseñanza, y en las políticas públicas que orientan el sistema educativo. El detectar estos elementos clave fue fundamental para la investigación, pues son la base de las pesquisas en el trabajo de campo y en los análisis que continúan.

Sin embargo, un hallazgo particularmente relevante de la revisión es la escasa literatura disponible sobre el tema. Se declaró comenzar en 1975 la búsqueda de publicaciones, pues el primer artículo sobre la temática. A pesar de la prominencia de la feminización de la docencia en diversos contextos internacionales, la falta de estudios dedicados a este fenómeno dentro de la investigación educativa en general es notoria, en lo particular en lo referido a estudios empíricos. Esto sugiere que, a nivel sistemático, el tema no ha sido considerado como prioritario ni para la

investigación académica ni para las políticas educativas. Esta carencia refleja la invisibilidad de las profesoras, especialmente en contextos específicos como el chileno, donde la feminización de la docencia y sus implicaciones para las docentes siguen siendo poco observadas o abordadas de manera superficial.

Aunque el artículo no establece formalmente las bases teóricas y metodológicas de la tesis, sí contribuyó a orientarlas, poniendo en evidencia la relevancia de los trabajos de cuidado en la profesión docente y la persistente feminización de este campo. Asimismo, destaca la falta de atención a las voces de las profesoras, un vacío que esta tesis buscó abordar.

En conclusión, este artículo resulta esencial para el desarrollo del estudio, pues no solo plantea la importancia de investigar la feminización de la docencia, sino que también subraya la necesidad urgente de profundizar en este fenómeno desde las experiencias de las profesoras, en un contexto marcado por dinámicas de género, poder y cultura que han sido históricamente ignoradas, lo que está directamente relacionado con la forma en que la sociedad valora las actividades realizadas por las mujeres, especialmente el trabajo reproductivo de cuidados, el cual sigue siendo invisibilizado.

## **La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada.**

The feminization of teaching in scientific research: An integrated review.

 *Cristina Jara-Villaruel\**

---

### **Resumen**

La subalterna relación de las mujeres con el trabajo se observa en las áreas segregadas del mercado laboral, como es la educación y el fenómeno de la feminización docente. Con el fin de realizar una síntesis del conocimiento científico sobre la temática, se realizó una revisión integrada en las bases de datos Scopus, WOS y SciELO, entre 1975 y 2020. Se recuperaron 43 documentos, los que fueron analizados críticamente y clasificados en estudios Históricos, Desde las ciencias sociales y Ensayos. Los resultados evidenciaron el desarrollo histórico del proceso en diversos países del globo, ligado a la formación de los sistemas educativos nacionales impulsados por los Estados, donde se resaltaron las cualidades maternas de las mujeres para el ejercicio docente y el menor salario que recibían. En el presente persiste el ideal de maestra-madre, en donde las profesoras ocupan un rol subordinado incluso en la estructura jerárquica de las escuelas, diferencias solo explicables desde el género. La evidencia internacional es concordante con lo analizado sobre el desarrollo histórico de la feminización docente en Chile, por lo que esta indagatoria perfila distintas vetas investigativas para profundizar en la temática, principalmente desde las voces de las profesoras, el principal vacío pesquisado.

---

\*Dra(c) en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE. Email: [cristina.jara2020@umce.cl](mailto:cristina.jara2020@umce.cl)

**Palabras clave:** Trabajo feminizado; Feminización del profesorado; División sexual del trabajo; Segregación del trabajo; Trabajo docente

### **Abstrac**

The subaltern relationship of women with work is observed in segregated areas of the labour market, such as education and the phenomenon of teacher feminisation. In order to make a synthesis of the scientific knowledge on the subject, an integrated review was carried out in the Scopus, WOS and SciELO databases, between 1975 and 2020. Forty-three documents were retrieved and critically analysed and classified into Historical studies, From the social sciences and Essays. The results showed the historical development of the process in various countries around the world, linked to the formation of national education systems promoted by the States, where the maternal qualities of women as teachers and the lower salaries they received were highlighted. At present, the ideal of the teacher-mother persists, with female teachers occupying a subordinate role even in the hierarchical structure of schools, differences that can only be explained by gender. The international evidence is consistent with what has been analysed on the historical development of the feminisation of teaching in Chile, which is why this inquiry outlines different research veins to delve deeper into the subject, mainly from the voices of female teachers, the main gap detected was.

**Keywords:** Feminized work; Feminization of teachers; Sexual division of labor; Job segregation; Teaching job

*Fecha de recepción: Junio 2022*

*Fecha de aprobación: Junio 2023*

## Introducción\*

La (re)emergencia de las movilizaciones feministas durante los últimos quinquenios en Chile ha visibilizado las diferentes opresiones, subalternidades y violencias que han experimentado las mujeres y disidencias sexuales en todos los espacios de la vida social. Esta reemergencia (cuya historicidad puede verse en Gálvez, 2021), es parte y se entronca con un ciclo de movilizaciones sociales, que desde los años 2000 interpelan los excesos del modelo neoliberal de desarrollo en áreas tales como salud, pensiones, ecologismo, el territorio, agua, entre otros (Ruiz, 2020). Y, además, con el realce de la movilización feminista internacional, como el Ni Una Menos o Me Too (Forstenzer, 2019), en una relación dialéctica que ha promovido la reflexión por parte de mujeres y disidencias sexuales sobre su subordinación social y la acción política para su transformación.

Demostraciones de lo anterior son el Mayo Feminista de 2018 y la participación feminista durante el Estallido Social de 2019. El primero, bajo la consigna de una educación no sexista, surgió en el seno del movimiento social por la educación, en las discusiones de estudiantas y disidencias sobre las violencias que viven en la cotidianidad de los espacios académicos y de convivencia con los compañeros (De Fina y Figueroa, 2019). El segundo, implicó el “ensamblaje del movimiento feminista, en un proceso más amplio de repolitización de lo social en el país” (Ibañez y Stang, 2021), en donde las demandas feministas transversalizaron las áreas en tensión social, siendo el mejor ejemplo el gremio docente.

Así, el análisis realizado por Cabaluz (2021) a las demandas y propuestas de tres organizaciones del profesorado en Chile –Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Movimiento por la Unidad Docente, y Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular– evidencia la preocupación por erradicar el sexismo en la educación y por el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las profesoras. Por otro lado, explica la

---

\* Esta investigación ha sido desarrollada gracias al financiamiento de la beca doctoral otorgada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y del proyecto Fondecyt Regular 1210477

emergencia de colectivos docentes feministas –Red de Docentes Feministas (REDOFEM), Círculo de Profesoras Amanda Labarca, entre otras– organizaciones que desde 2018 trabajan por erradicar el sexismo educativo y la construcción de una pedagogía feminista.

La politización de las profesoras para pensar la educación en clave feminista es interesante, pues en Chile el trabajo docente ha sido realizado en su mayoría por mujeres. Este fenómeno es denominado en la literatura como feminización docente. Para el año 2020, según los datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (2020) el 73,4% del total del profesorado está compuesto por mujeres. En educación parvularia y especial son mujeres sobre el 94,0% del profesorado y en educación básica representan el 77,5%, para estabilizarse en educación media. Estas cifras concuerdan con las referidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) para el globo: 94% del profesorado preescolar es femenino, un 66% lo es en primaria y 54% en secundaria. De esta forma, la feminización de la docencia es un fenómeno presente en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Actualmente, la feminización docente se desarrolla en Chile bajo las directrices del modelo neoliberal que guía la formación y trabajo del profesorado bajo las lógicas de la rendición de cuentas, condicionando su salario a resultados objetivos medidos en el contexto de la estandarización (Aguilera, 2015; Inzunza et al., 2019), precarizando su situación laboral, lo que se suma al decaído prestigio de la profesión (Bruns y Luque, 2015). La baja valoración social y material de la profesión docente es compartida por otras áreas laborales que también son feminizadas, como los servicios sociales o el personal de salud (Barriga et al., 2020). Es decir, el género del profesorado no sería baladí.

La feminización de ciertas actividades económicas ha sido explicada por las teorías feministas y perspectivas de género, desde la diferenciación sexo-genérica y la división sexual del trabajo, en donde la construcción cultural sobre los cuerpos sexuados –género– condiciona las diversas actividades, funciones y roles que realizan hombres y mujeres, en

una asociación binaria que excluye a otras identidades (Federici, 2010; Hartmann, 1994; Lamas, 1999).

En el presente, la división sexual del trabajo deriva de las transformaciones generadas con el avance del modo de producción capitalista y la reorganización social del trabajo, en donde el salario es la principal herramienta para organizar y jerarquizar a la sociedad (Federici, 2010). Así, a los hombres se les asignaron los trabajos productivos por un salario y a las mujeres, los reproductivos, sin salario (Fraser, 2016). El trabajo reproductivo –de cuidados, doméstico o labores del hogar, como también es denominado– refiere al cúmulo de actividades necesarias para la reproducción de la vida humana (Arruzza y Bhattacharya, 2020) y fue asignado a las mujeres por su capacidad biológica reproductiva, en tanto prolongaciones del rol materno. Por esto el trabajo de cuidados suele aludir "a lo femenino, a la intimidad y a la privacidad. Se perciben como una obligación moral que parece solo atañe a las mujeres. Suelen tener una connotación positiva de entrega y altruismo" (Carrasquer, 2020, p. 103), pero esconde e invisibiliza una forma de organización social funcional al modelo capitalista, ya que posibilita la reproducción de la fuerza de trabajo –esto es, el conjunto de trabajadores– de manera gratuita (Federici, 2010).

La naturalización del rol materno en las mujeres, dada en la división sexual del trabajo capitalista, explica el ingreso diferenciado que detentan en el ámbito laboral remunerado (Anzorena, 2008; Brunet y Santamaría, 2016; Hartmann, 1994; Rendón, 2001), pues suelen ocupar mayoritariamente las plazas laborales en áreas valoradas como extensiones del trabajo de cuidados, tales como las áreas de salud y educación (Brunet y Santamaría, 2016; Guzmán, 2021; Queirolo, 2015). Estas áreas se caracterizan por tener un bajo reconocimiento material y simbólico, acorde a la baja valorización social del trabajo de cuidados.

Acker (1989) presenta la idea de organizaciones generizadas, para dar cuenta de las diferencias sexo-genéricas en las estructuras organizacionales en general, como las referidas al mundo del trabajo. Así, se ha visibilizado que existe una segregación vertical –mayor

cantidad de hombres en puestos de poder— y una segregación horizontal, —áreas laborales y profesiones masculinizadas y feminizadas, lo que perjudica a las mujeres, pues ocupan los puestos y áreas de menores ingresos (Barriga et al., 2020; Gaba, 2010).

Al inquirir en las causas de esta situación, estudios concluyen que las barreras están principalmente en la reproducción sexista de la sociedad y en los estereotipos asociados al género (Pedraza, 2020; Yansen y Zukerfeld, 2013). Además, la participación de las mujeres en el mercado laboral sería la consolidación de trayectorias diferenciadas que se establecen en la educación formal (Baeza y Lamadrid, 2018; Díaz et al., 2019; Guzmán, 2021), en donde el sexismo educativo generado por el mismo profesorado jugaría un rol central en esta reproducción (Azúa et al., 2019; Baeza y Lamadrid, 2018).

Lo anterior es muy importante, pues, como se ha mencionado latamente, la mayoría del profesorado son mujeres y fácilmente podrían ser responsabilizadas de la producción y reproducción sexista en las aulas. Sin embargo, la educación y en especial la docencia, pueden ser observadas como trabajos reproductivos o de cuidados y es ejercido en su mayoría por mujeres, dada la división sexual del trabajo. Si se sitúa la docencia como un trabajo de cuidados (ver por ejemplo Alvarado, 2019), fijar la atención en las profesoras permite relevar el papel del género en la construcción del trabajo, identidades y rol docente y las formas en que se desenvuelven dentro de la división sexual del trabajo en la actualidad, bajo un modelo de capitalismo avanzado o neoliberal.

En este contexto, el primer paso es indagar sobre el fenómeno de la feminización de la docencia, pues si bien este ha resonado con fuerza en las investigaciones desde la economía, trabajo, migraciones, entre otros (Expósito, 2020), no es utilizado en único sentido. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Aguilar (2011), quien realiza una revisión bibliográfica sobre la conceptualización de feminización de la pobreza. La autora señala que su uso es ambiguo, pues es utilizado tanto para dar cuenta de la mayoría cuantitativa de mujeres, las características diferenciadas de la pobreza femenina o explicar desde el género

sus causas. La citada autora decanta por definir “a la feminización como un proceso entramado en relaciones sociales más amplias y supone una categoría de género que recupera su carácter relacional y, por tanto, en permanente construcción” (p. 13).

Desde esta perspectiva, es posible observar la feminización docente como el producto del conjunto de relaciones sociales centradas en el género, pero dadas en la relación capital-trabajo, siendo necesario revisar su conceptualización en tanto creadores de la realidad subjetiva y simbólica, que permitirá desentrañar su producción histórica y la agencia de las mujeres en este entramado.

Esto es importante pues, siguiendo el análisis de Matamoros (2020) quien, luego de una exhaustiva revisión de la literatura sobre las organizaciones docentes en Chile, en búsqueda de una corriente específica de estudios sobre la temática, indica que “Los mayores vacíos investigativos se encuentran en el desarrollo de perspectivas de género. Este tema es de vital importancia por la alta feminización existente en el trabajo docente, lo cual no es replicado a nivel de las dirigencias sindicales” (Matamoros, 2020, p. 103). Vale recordar que el Colegio de Profesores y Profesoras de Chile nace en 1984 y no ha tenido ninguna presidencia femenina. Sin embargo, adicionaron al nombre de la colectividad “y profesoras” a inicios del 2020, dando cuenta del impacto de la politización feminista referida al inicio.

El presente estudio pretende aportar con una síntesis sobre la producción científica en cuanto al fenómeno referido. Por esto, buscó responder a las preguntas ¿qué se ha escrito sobre la feminización docente? y ¿cómo se ha abordado el fenómeno? Para ello, el objetivo central de la investigación fue: Sintetizar las formas en que se ha abordado el fenómeno de la feminización docente desde la literatura científica pesquisada en las bases de datos Scopus, WOS y SciELO hasta el año 2020. Del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos: (1) Describir las líneas investigativas que se han desarrollado en torno a la feminización docente en los distintos niveles educativos. (2) Indagar en las temáticas que abordan las investigaciones.

## Métodos

El diseño del estudio correspondió a una revisión bibliográfica integrada. Esta tiene por finalidad “sintetizar el conocimiento sobre metodología, conocimientos teóricos o sobre la investigación realizada esbozando una conclusión sobre un tema específico” (Guirao, 2015, s/p). Siguiendo a Souza *et al.* (2010), a diferencia de las revisiones sistemáticas o metátesis –las que se centran en investigaciones empíricas y/o experimentales– la revisión integrada permite una inclusión más amplia de literatura, donde convergen estudios empíricos y teóricos. Esto posibilita indagar en definiciones conceptuales o propuestas teóricas explicativas a los fenómenos analizados, pues la finalidad es obtener una visión amplia sobre la problemática de interés (Machado *et al.*, 2019), acorde a los objetivos propuestos para el presente estudio.

En su desarrollo, se siguió la sugerencia de los círculos hermenéuticos de Boell y Cecez-Kecmanovic (2014) quienes plantean una secuencia de acciones dialogantes e iterativas, que sigan lógicas circulares, en donde la búsqueda de documentación sea un proceso recursivo, pero con claridad tanto en los criterios seleccionados para realizarla, como en la rigurosidad de las acciones seguidas. Para esta revisión, se utilizó el modelo que los citados autores presentan como Anexo B, la que fue desarrollada en los siguientes pasos:

-Primera iteración: Declaración inicial del problema a investigar; Búsqueda, clasificación y selección iniciales; Adquisición y lectura inicial; Mapeo y clasificación inicial; Evaluación crítica inicial.

-Segunda iteración: Búsqueda, clasificación y selección por bola de nieve; Mapeo y clasificación; Evaluación crítica y desarrollo de argumentos.

Las bases de datos seleccionadas fueron Scopus, WOS y SCielo. Inicialmente se consideró toda la documentación publicada hasta 2020 y en todos los idiomas, pues se buscó una panorámica inicial. Las palabras clave utilizadas fueron *femini\* ofteach\**, *femini\**

*ofinstruction, wom\* ofteach\*, wom\* ofinstruction* y feminización de la docencia. El trabajo fue realizado entre los meses de octubre y diciembre de 2021.

## **Procedimientos**

En la primera iteración se realizó la búsqueda, clasificación y selección inicial. El trabajo comenzó en las bases de datos Scopus y WOS, al ingresarlas palabras claves *femini\* ofteach\** OR *femini\* ofinstruction* OR *wom\* ofteach\** OR *wom\* ofinstruction*. Se indagó en los títulos, resúmenes y palabras claves. Se registró un total de 35 publicaciones desde 1981 a 2020 y 26 entre 1975 a 2020, respectivamente. En plataforma SciELO se buscó por “feminización de la educación” y se obtuvo 4 resultados. Este fue el primer hallazgo interesante: la baja cantidad de documentos sobre feminización docente en títulos, resúmenes y palabras claves.

Ante esto, se revisó el total de documentos para realizar el primer mapeo y clasificación sobre las formas en que se aborda el fenómeno, además de una evaluación crítica inicial, donde se detectaron líneas investigativas y similitudes en los procesos abordados. En esta primera iteración se seleccionaron 26 documentos de Scopus, 7 en WOS y 2 en SciELO, siendo el único criterio de exclusión la documentación repetida.

En la segunda iteración, se buscó en las sugerencias de artículos relacionados que ofrecen las plataformas de Scopus y WOS. Seguidamente, se rastreó en las bibliografías títulos que pudiesen ser de interés siguiendo la técnica de la bola de nieve (Boell y Cecez-Kecmanovic, 2014), es decir, desde una autoría indagar en sus referencias documentación relevante para la investigación. Con esto se agregó 1 título en Scopus y 6 en WOS. En SciELO se realizó la búsqueda con la palabra “feminización”. Al arrojar 224 resultados, se revisó cada título y resumen, pero solo 1 fue de interés para el estudio.

Con la información entregada en las iteraciones, se establecieron los criterios de inclusión-exclusión para la selección de los documentos. Estos son:

Inclusión: (1) El Idioma de la documentación fuese español, inglés o portugués. (2) Estudios que aborden la feminización docente en educación escolar formal, en todos sus niveles. (3) Estudios que trabajen la feminización de la docencia entanto fenómeno, proceso o variable principal en la investigación. (3) Estudios sobre las problemáticas relacionadas a la feminización docente, pero sin mencionarla como tal. (4) Se pudiese acceder al documento. (5) Estudios publicados hasta el 2020.

Exclusión: (1) Repetición de documentos. (2) Idioma distinto a español, inglés o portugués. (3) Solo menciona la feminización de la docencia. (4) Estudios sobre profesorado de educación terciaria, educación popular, técnico profesional, profesorado en formación, estudiantado o asistentes de la educación. (5) Estudios publicados con posterioridad al año 2020.

El total de documentación seleccionada fue de 43 estudios, que se detallan en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Corpus seleccionado*

Año	País	Tipo	Autoría	Título
<b>SCOPUS (28)</b>				
2020	Filipinas	Artículo	Bongco, RT.	History in the Feminized Teaching Profession in the Philippines
2015	Brasil	Artículo	Castanha, AP	O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas
2012	China	Artículo	Chan, A.	From 'civilising the young' to a 'dead-end job': gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970)
2012	Nueva Inglaterra	Cap. Libro	Jones, J.	Women who were more than men: Sex and status in freedmen's teaching
2012	Brasil	Artículo	Durães, S.	Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero
2011	Brasil	Artículo	Hahner, JE.	Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX

2010	España	Artículo	San-Román, S.	La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras
2010	Malasia	Conferencia	Majzub, RM.; Rais, MM.	Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers
2008	Inglaterra	Artículo	Carrington, B.; McPhee, A.	Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching
2007	Canadá	Artículo	Sager, E.	Women teachers in Canada, 1881-1901: Revisiting the 'feminization' of an occupation
2007	Argentina	Artículo	Fischman, G.	Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina
2006	EEUU	Artículo	Griffiths, M.	The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity?
2006	Argentina	Cap. Libro	Morgade, G.	State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers
2006	Irlanda	Artículo	Drudy, S	Gender differences in entrance patterns and awards in initial teacher education
2006	Irlanda	Artículo	Ní-Bhroiméil, Ú.	'Sending gossoons to be made oul' mollies of': Rule 127(b) and the feminisation of teaching in Ireland
2005	Irlanda	Libro	Drudy, S.; Martin, M.; Woods, M.; O'Flynn, J.	Men and the classroom: Gender imbalances in teaching
2005	Inglaterra	Artículo	Arnot, M.	A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy
2002	Israel	Artículo	Addi-Racah, A.	The feminization of teaching and principalship in the Israeli educational system: A comparative study
2001	España	Artículo	San Román, S.	Género y construcción de identidad profesional: El caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)
2000	EEUU	Artículo	Anfara, VA.; Marrón, KM	An unintended consequence of a middle school reform: Advisories and the feminization of teaching
2000	Alemania	Artículo	Jacobi, J.	Modernization through feminization?: On the history of women in the teaching profession
2000	China	Artículo	Songtao, F.	Initial exploration of the phenomenon of the feminization of teachers
1999	EEUU	Artículo	Blount, JM.	Manliness and the gendered construction

				of school administration in the USA
1997	Inglaterra	Artículo	Robinson, W.	The 'Problem' of the female pupil teacher: Constructions, conflict and control 1860-1910
1995	EEUU	Artículo	Kliebard, HM.	The feminization of teaching on the American frontier: Keeping school in Otsego, Wisconsin, 1867-1880
1993	Canada	Artículo	Albisetti, JC.	The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective
1983	EEUU	Artículo	Richardson, JG.; Hatcher, BW.	The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920
1981	EEUU	Artículo	Grumet, M.	Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching
<b>WOS (12)</b>				
2020	Sudáfrica	Artículo	Davids, N.; Waghid, Y.	Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching?
2020	Finlandia	Artículo	Nieminen, M	Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915-1920
2019	Islandia	Artículo	Gudnadottir, RB y Rudolfsdottir, AG	"Women have a wider embrace": Principals' gendered perspective on teachers in elementary schools
2019	Inglaterra	Libro	Moreau, MP	Teachers, Gender and the Feminisation
2019	Polonia	Conferencia	Koperna, P.	Male Teachers in a Kindergarten in the Perception of Parents in Cracow, Poland
2019	Lituania	Conferencia	Stonkuvienė, I.; Dumcius, D	Male teachers in a "Feminised Profession": The case of Lithuania
2019	Alemania	Cap. Libro	Schmude, J y Jackisch, S	Feminization of teaching: Female teachers at primary and lower secondary schools in Baden-Wurttemberg, Germany: From its beginnings to the present
2008	Irlanda	Artículo	Drudy, S	Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation
2000	España	Artículo	San Román, S.	La maestra española de la tradición a la modernidad
1999	EEUU	Artículo	Elkind, D	Educational research and the science of education
1997	Alemania	Artículo	Basten, C	A feminised profession: Women in the teaching profession

1975	EEUU	Artículo	Prentice, A.	Feminization of teaching in British North-America and Canada 1845-1875
<b>SciELO (3)</b>				
2016	Argentina	Artículo	Billorou, MJ.	Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX
2015	México	Artículo	García , J; Ávila , D; Vargas, M; Hernández, C.	Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México
2008	México	Artículo	Bertely- Busquets, M.; Alfonseca, J.	Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del corpus se realizó un examen descriptivo de la documentación en base a categorías construidas a partir de los objetivos de investigación y la primera iteración de la búsqueda, siendo estas: (1) Líneas investigativas (2) Aspectos abordados (3) Metodología (4) Escritura.

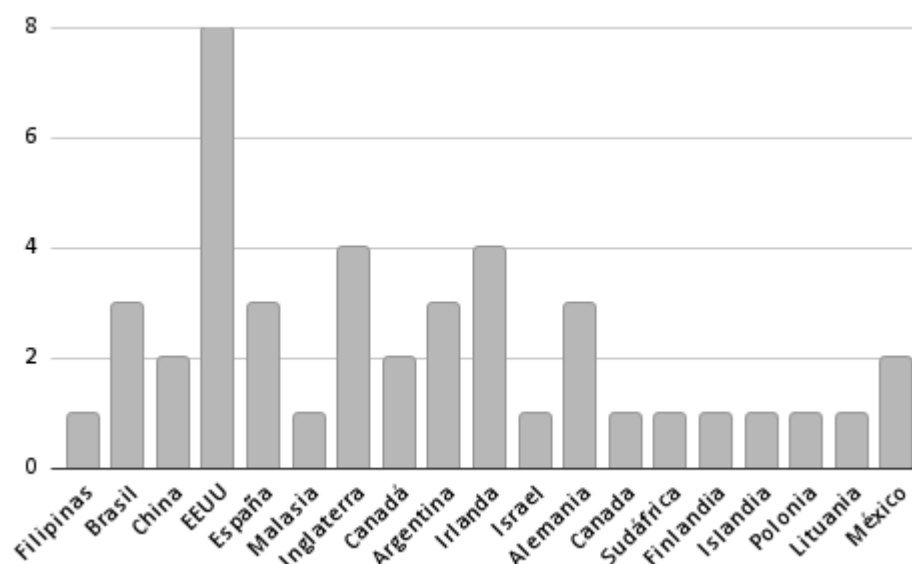
## Resultados

### Descripción del corpus

Los estudios seleccionados se ubican temporalmente entre los años 1975 y 2020. Los años de mayor producción son 2006 y 2019, que contabiliza 5 registros, seguido de 2008 con 4. El resto de los años la producción fluctúa entre 1 y 3. Se trata de 35 artículos académicos, 3 artículos de conferencia, 2 libros y 3 capítulos de libros. Los países desde donde se produce la documentación son variados y abarcan a la mayoría de los continentes. La mayor producción se observa en Estados Unidos con 8 documentos, seguidos por Irlanda e Inglaterra con 4, como puede constatarse en el gráfico 1.

### Gráfico 1

*Distribución por países de la documentación*



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis del corpus

La documentación fue leída metódica y críticamente, siguiendo las categorizaciones enunciadas anteriormente. Desde este análisis se desprendieron tres líneas sobre las maneras en que se ha abordado el fenómeno de la feminización docente, las cuales fueron clasificadas en: Estudios históricos, Estudios desde las ciencias sociales y Ensayos. En lo que sigue, se revisarán los puntos mencionados, dando cuenta de los principales aspectos sobre cada temática.

#### **Estudios Históricos**

Corresponde a 22 documentos del total del corpus. Son estudios preferentemente documentales que abordan el desarrollo histórico del fenómeno en una región, país o localidades específicas durante los siglos XIX y XX. A las diferencias geográficas, también se suma la variación entre los años y los contextos históricos propios de cada lugar, sin embargo, es posible reconocer similitudes en los análisis realizados.

Así, coinciden en que los inicios de la feminización docente están vinculados a los procesos de modernización capitalista llevado a cabo por los Estados preferentemente durante el siglo XIX (Bongco y Ancho, 2020; Castanha, 2015; Chan, 2012; Grumet, 1981; Jacobi, 2000; Kliebard, 1995; Morgade, 2006; Nieminen, 2020; Richardson, 1983; Robinson, 1997; Sager, 2007), los que impulsaron la formación de sistemas educativos nacionales, para moralizar y disciplinar a la población en la nueva ética que la modernidad requería.

Sobre las causas de la feminización, se suele acordar en las características naturales de las mujeres para su ingreso al ejercicio docente y el arquetipo de la maestra-madre (Albisetti, 1993; Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008; Billorou, 2016; Bongco y Ancho, 2020, 2020; Castanha, 2015; Chan, 2012; Morgade, 2006; Ní-Bhroiméil, 2006; Nieminen, 2020; San-Román, 2001). Así, se pensó que las mujeres, al ser portadoras de la capacidad biológica de la reproducción, naturalmente tenían desarrollado una suerte de *instinto maternal*, que por extensión se relacionó a la educación de la niñez.

En esto, el rol de los varones intelectuales fue fundamental, pues favorecieron el ingreso de las mujeres a la educación y al trabajo docente (Jones, 2012), al inspirar leyes ad-hoc que promovieron su ingreso (Anfara y Brown, 2000; Ní-Bhroiméil, 2006). Así lo evidencia el estudio de Sonsoles San-Román (2000), donde analiza la influencia de los discursos de Kant, Rousseau, Condorcet, entre otros, en la legislación española decimonónica y las formas en que definió la incorporación de las maestras en la escuela. Los intelectuales naturalizaron los cuidados como atributos femeninos y la fundamentación fue lo que consideraron características naturales de las mujeres, como la paciencia, pudor, limpieza, entre otras, donde la “exaltación de estas cualidades femeninas terminará por dar lugar a altas tasas de participación femenina en la escuela, espacio público que requiere la presencia de una maestra para cuidar de hijos ajenos” (San-Román, 2000, p. 112).

Esta será la justificación teórica para el ingreso femenino a la enseñanza y de su exclusión de la ciudadanía, pues las alejaba de su rol materno. A su vez, otorgó el poder a

los hombres de disciplinar al colectivo de mujeres para que cumplieran estos preceptos. Jones (2012) da cuenta de la glorificación de la función moral de la mujer, que debía llenar de virtuosismo tanto el hogar como la nación, mientras Anfara y Brown (2000) introducen el concepto de culto a la domesticación en el proceso de feminización de la enseñanza en Estados Unidos.

Además, la literatura evidencia el papel que jugaron los Estados mismos, en tanto promotores de la feminización docente. Estos impulsaron el ingreso femenino a la docencia mediante la creación y expansión de las Escuelas Normales (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008; Chan, 2012; Jacobi, 2000; Jones, 2012; Kliebard, 1995; Sager, 2007), las que fueron atractivas para las jóvenes, en especial de sectores populares, que observaron en el trabajo docente una fuente de ingresos y autonomía económica (Morgade, 2006), otorgando una característica de clase a las maestras. Este incentivo estuvo en los discursos revisados anteriormente, como por el menor salario que percibían por su trabajo (Grumet, 1981; Morgade, 2006; Prentice, 1975). El impulso fue tal, que Jacobi (2000) se cuestiona si la feminización de la docencia sería la que llevó la modernización a través de la Alemania del siglo XIX. En el Brasil decimonónico en cambio, fue el impulso de la coeducación lo que incentivó a las mujeres hacia el trabajo docente (Castanha, 2015; Hahner, 2011).

De lo anterior se desprenden dos situaciones. Primero, en estos procesos se perfila el arquetipo de maestra-madre, diferenciando los roles sexo-genéricos en el ejercicio docente y, en segundo término, traza la relación entre mujeres y trabajo docente, expresado en una menor recompensa material y simbólica por su labor. La literatura reporta cómo las prohibiciones matrimoniales en los contratos o la promoción hacia grados inferiores por sobre los superiores, irán condicionando a las mujeres a ocupar un rol determinado (Albisetti, 1993; Anfara y Brown, 2000). Algo similar expresa Chan (2012), quien realiza un interesante análisis de las formas en que el gobierno colonial inglés impulsó la feminización docente en China, como una forma de expandir sus valores en el país. En su desarrollo, fue redefiniendo los

roles asignados a las maestras en general, pero que podría ser extensible al conjunto de mujeres chinas. Por su lado Morgade (2006) propone que los Estados nacionales durante el siglo XIX integraron el dispositivo de feminización de la modernidad, en donde “el proceso de construcción de la educación pública no solamente implicó la imposición de una visión del mundo por parte de un sector de clase sino también, al mismo tiempo, la institucionalización de un determinado orden de género” (pp.5-6)

En la producción y reproducción de este orden de género, el moldear las conductas fue central. Robinson (1997) para el Reino Unido, enfatiza en el disciplinamiento hacia el estudiantado femenino, utilizando el concepto de “casi obsesivo” para referir a la fijación en su comportamiento y moral, vestuario, tono de voz, formas de andar en el espacio público, entre otros aspectos, y señala las duras sanciones que recibieron las que faltaron a esas medidas. Esto coincide con lo señalado por Grumet (1981) quien encontró “extendida la doctrina del autocontrol y la negación de las emociones en los rasgos enumerados como deseables en la Capacitación de Maestros de la Commonwealth de 1928” (p.179)

Lo anterior habría sido aceptado y apropiado por las mujeres. Prentice (1975), dando cuenta del proceso de feminización a mediados del siglo XIX en Canadá, refiere que las mujeres aceptaron trabajar como maestras por menor salario que el de sus pares, condición que se les impuso para aceptarlas en el ejercicio docente. Kliebard (1995) por su parte, indica que fue gracias al feminismo materno –que destaca la diferencia entre los géneros– que se mantuvo las escuelas en Estados Unidos a fines del siglo XIX, y Billorou (2016), para la Argentina de inicios del XX, apunta al rol moralizador de las maestras, quienes vieron en la docencia un apostolado. Se podría intuir que los discursos de los intelectuales de la época fueron apropiados por las mujeres en su ingreso a la docencia.

Para Grumet (1989), primero en su formación y luego en la escuela, se va construyendo una suerte de espacio doméstico para las mujeres, cuya característica central fue la capacidad de integrar metas personales con las nacionales. Por esto, la moralización

de la sociedad va de la mano con la redefinición del rol de las mujeres, mientras ellas fueron redefiniendo la comprensión sobre sí mismas, su papel en la sociedad y fueron integrando en este espacio doméstico (escuela) las virtudes del ser mujer, donde “Para hacer esto y al mismo tiempo defender las virtudes de la autosuficiencia, la libertad de elección y la independencia mental requirieron un considerable ingenio” (Grumet, 1989, p.172). Seger (2007) da cuenta de esta suerte de ingeniería social, a falta de otro concepto para definirlo, con que las mujeres fueron arrastradas hacia el trabajo desde la subordinación, en la doble jerarquía de género e ingresos, pero encontrando en la enseñanza la autorrealización intelectual, ascenso y respeto social e independencia económica.

### ***Estudios desde las ciencias sociales***

Estas nueve investigaciones del total del corpus provienen de disciplinas como la sociología, economía, psicología y educación. Se trata de estudios cuyas metodologías son cualitativas, cuantitativas y mixtas. Explican las causas del fenómeno, cómo opera en el presente y cuáles son sus consecuencias. Suelen comenzar dando cuenta del origen histórico del proceso y comentando sus principales aspectos a modo de contexto.

Las causas son atribuidas centralmente a los roles de género y la división sexista de la sociedad, en donde la premisa observada en los estudios históricos pareciera reproducirse en la actualidad, asignando a las mujeres el rol materno como parte de su naturaleza (Addi-Racah, 2002; Arnot y Miles, 2005; Blount, 1999; Drudy, 2006; Drudy et al., 2005; García et al., 2015; Gudnadottir y Rudolfsdottir, 2019).

Así, Addi-Racah (2002) propone un modelo para predecir la feminización docente en Israel, analizando dos factores: los sociales (referido a los estereotipos hacia las capacidades en tanto mujer) y la estructura ocupacional. Concluye que, en general, las mujeres ingresan a áreas de trabajo que no son atractivas para los hombres y replicándose esto en la estructura ocupacional de las escuelas, en donde, dado que el nivel secundario es más prestigioso, tiene mayores salarios y oportunidades de puestos de liderazgo, lo hace más atrayente para el

ingreso de los hombres y eso explicaría también que las mujeres sean mayoría en los niveles primarios. Indica que, en la interacción de ambos, se produce la feminización. También señala que la feminización varía entre las localidades, la etnia y las posiciones religiosas y que la aplicación del modelo confirma estas materias, tanto en el contexto judío como árabe. Un hallazgo interesante es que la misma estructura escolar sirve para mantener las relaciones de género desventajosas para las mujeres, replicándose en la sociedad y siendo esto ignorado por las políticas educativas.

De forma similar, el estudio de Gudnadottir y Rudolfsdottir (2019) revela la persistencia de visiones sexistas sobre las maestras en la percepción de directores de escuela, al considerarlas más afectuosas, obedientes y responsables de los cuidados en tanto mujeres. Blount (1999) en Estados Unidos, da cuenta de las masculinidades como constructoras de refugios en los cargos de administración escolar, pues en su mayoría son ocupados por los pocos varones presentes en el sistema. García *et al.* (2015), en un estudio que abordó la percepción sobre roles y estereotipos de género en educación preescolar en México, en voces de varones que ejercen en dicho nivel, indican que son señalados como gays, abusadores en potencia u homosexuales. En esto, la variable género es central para explicar estas visiones.

En cuanto a las consecuencias de la feminización docente, desde la literatura apareció un interesante debate donde se responsabilizó a la mayoría de mujeres en el sistema, como causantes del bajo rendimiento académico del estudiantado en las mediciones internacionales. Arnot y Miles (2005), que analizan las políticas laboristas en relación al género durante el siglo XXI, indican que, en el año 2002 en Inglaterra, los medios de comunicación alentaron la idea de que la enseñanza primaria se daba en entornos con modelos feminizados, lo que perjudicaba a los niños en su rendimiento ante la ausencia de modelos masculinos. Para las autorías, este énfasis esconde que el rendimiento académico podría ser explicado por el impacto de las reformas neoliberales, en la estandarización y competencia. En esta dirección, el estudio de Carrington y McPhee (2008) aporta mayores

antecedentes. Los autores destacan que quienes definen las políticas públicas suponen que el emparejar el género entre el profesorado y alumnado tendría un efecto positivo, aunque recogen un conjunto de evidencia internacional que desestima esta idea. Sin embargo, en su investigación, que recoge las voces de 51 maestros de escuela primaria inglesa (25 hombres, 26 mujeres), demuestra que la mayoría de las personas entrevistadas, independiente de su género, pensaba que el mayor reclutamiento de varones serviría para reducir la brecha y compromiso académico de los niños.

Drudy *et al.* (2005), por su parte, señalaron que para Irlanda no hay evidencia para sustentar la premisa de que la feminización docente causase el bajo rendimiento académico y en Malasia, Majzub y Rais(2010) realizaron una investigación sobre las percepciones del profesorado en estas temáticas, indicando poner más atención a las políticas educativas que al género.

### **Ensayos**

Se trata de once documentos que reflexionan sobre el fenómeno de la feminización docente y la reproducción sexo-genérica, utilizando las teorías de género para discutir los puntos en que sustentan sus posturas, siendo lo más interesante una reflexión más profunda sobre la idea de la feminización docente como causa del mal rendimiento estudiantil.

Stonkuvienė y Dumcius (2019) para Lituania, indican que existe la percepción de que el entorno y en las prácticas de enseñanza son sesgadas por lo femenino. Griffiths (2006) concluye que los espacios feminizados no son el problema, sino la masculinidad hegemónica que expulsa la diversidad, mientras Davids y Waghid (2020) discuten la idea de que los modelos masculinos sean la solución, sino más bien creen que la atención debería centrarse en quebrar la hegemonía patriarcal que hacen del trabajo docente una profesión feminizada y devaluada.

En esta misma dirección, Basten (1997) reflexionó con la interesante pregunta:

¿Por qué se ha 'permitido' a las mujeres ingresar a la profesión docente si su existencia dentro de ella ha llevado a una caída en la posición social de los profesores, una reducción en el salario en términos relativos en ciertos tipos de escuelas y una reducción del prestigio y representando a esos relativamente pocos hombres que todavía están empleados o que desean ser? (p.58)

Responde en que todo parece indicar que han sido las políticas gubernamentales y por las condiciones económicas –sobre todo en el período de posguerra y la reconstrucción de Alemania– que brindaron a las mujeres la oportunidad de un empleo.

Otra temática relevante abordada en los ensayos, fueron las relaciones de poder basadas en el género al interior de las instituciones y el sistema educativo. Moreau (2018) señala que los estudios de género se han hecho principalmente en el estudiantado y no en el profesorado, invisibilizando dichas relaciones de poder. Elkind (1999) da cuenta del proceso de masculinización de la investigación en educación, donde la mayoría de los autores son hombres, pues son mayoría en la academia. Esto ha generado:

-La separación entre los campos de estudio, donde los contenidos, profesorado y los procesos mentales de enseñanza están bajo la perspectiva del dominio de hombres.

-Los investigadores no buscan al profesorado para sus investigaciones, separando el campo entre el interés del profesorado y la investigación. Da como ejemplo un estudio sobre los factores de riesgo familiar en preescolares y cómo esto afectaría sus experiencias y rendimientos en aritmética y alfabetización, siendo que el profesorado no creía que ambos elementos eran los fundamentales para medir el éxito en primer grado, sino otras habilidades, como la comunicación, sentirse integrados, entre otros.

Finalmente, Songtao (2000) explora el fenómeno en China. El autor describe la sociedad china como tradicional en el sentido del orden de género binario, dado por el sistema patriarcal imperante en el mundo. Por ello las mujeres –y lo femenino– pertenecerían al yin-softness, mientras que los varones –y lo masculino– al yang-vigor. Así, la feminización de la

docencia se ha traducido en que el estudiantado sea educado en ambientes de debilidad, tornando a su vez débiles su rendimiento y comportamiento. Además, ha provocado que el profesorado también se debilite, al alejarse de la competitividad en tanto habilidad y estímulo central en la educación. Sin embargo, reconoce el valor de las profesoras y del yin-softness en la educación, como también que la baja valorización material y simbólica de la profesión docente es atribuible a la también baja valorización social de las mujeres, lo que dado la feminización del gremio, lo haría extensible al conjunto de profesionales de la educación. Por ello sugiere que la política educativa debe estimular el ingreso de los mejores varones a la docencia, para corregir estas problemáticas

### **Discusión-Conclusiones**

El análisis del corpus permitió indagar en las formas en que se ha investigado la feminización docente, el cual era el objetivo central del estudio. Así, se pudo delimitar tres líneas investigativas: estudios de tipo histórico, desde las ciencias sociales y ensayos.

Sobre los primeros, es interesante constatar las similitudes con la feminización docente chilena (ver por ejemplo Egaña, 2000; Egaña et al., 2000, 2003; Núñez, 2018; Ponce et al., 2013; Salinas-Urrejola, 2017; Salinas-Urrejola, 2018). Coinciden en que se inicia el siglo XIX y se desarrolla durante el XX, en el importante papel de las escuelas normales en el ingreso de mujeres de sectores populares a la profesión docente y los discursos de intelectuales de la época, que naturalizaron el rol de madres de las mujeres. Lo anterior fue posible gracias al Estado y el impulso hacia la modernización de tipo capitalista, que se tradujo en la formación del sistema de educación pública nacional, desmantelado en la década de 1980. La feminización de la docencia entregaría la mano de obra a la expansión educativa y moralizaría a la sociedad en los valores de la modernidad, tales como la disciplina. En esto, al ser mujeres de sectores populares las que mayormente accedieron al trabajo docente, extendió estos idearios hacia dicha población y marcó un carácter de clase al profesorado.

Así, el trabajo docente se iría definiendo en el vínculo entre mujeres y trabajo de cuidados, los que han sido invisibilizados bajo el capitalismo, pero que son la base, no solo para la acumulación en este modelo de desarrollo, sino de la organización social en general. Pero además, se constata un carácter de clase en este avance, por lo que se podría intuir que el profesorado en su conjunto habría forjado su identidad y rol docente desde los cuidados y la división de clase y sexual del trabajo.

Ejemplo de lo anterior sería las tensiones actuales sobre el carácter social del rol del profesorado. Para Tenti-Fanfini (2008) estas se inician en el conflicto entre vocación y profesionalización. Mientras la primera alude a un llamado al servicio, la segunda indica una elección racional. En el presente, el componente vocacional es potente dentro del profesorado chileno. Según datos de la OCDE (2020) en nuestro país, el 97% optó por estudiar pedagogía para "influir en el desarrollo infantil" y "contribuir a la sociedad" como una de sus principales motivaciones. Pero la vocación, en tanto tipo ideal

rima con la entrega, la generosidad y llegado el caso el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.) (Tenti-Fanfini, 2008, p. 2)

La vocación se parece mucho al ideal de maestra-madre, que ensalza la entrega absoluta sin pedir nada a cambio. Además, apela al sacrificio en el ejercicio laboral, que naturalizaría la realización de gran parte del trabajo docente fuera de los horarios contractuales, es decir, trabajo no remunerado. Un ejemplo de lo anterior es la Beca Vocación de Profesor –creada el año 2010– que hace un explícito llamado vocacional para atraer a mejores puntajes al estudio de pedagogía y no uno hacia la mejora en las condiciones laborales y salariales.

Por otro lado, la sujeta profesora no emerge como foco preferente de atención, en tanto sujeta partícipe en la producción y reproducción del fenómeno, ni cómo operan sus

racionalidades, significancias y sentidos en la experiencia cotidiana al ser trabajadora de la docencia. Desde la literatura se desprende que las mujeres se apropiaron de este conjunto de significancias asociadas al género y aceptaron (implícitamente) la condición subalterna en el trabajo docente.

Sin embargo, si “al igual que los hombres, las mujeres son y siempre han sido actores y agentes en la historia” (Lerner, 1990, p. 20) cuestionarse sobre la agencia de las mujeres en estos procesos es fundamental, pues se podría concluir que han sido víctimas silentes y no partícipes consientes en estos avances. Esto sería observar a las mujeres como un colectivo homogéneo, que no solo omite sus particularidades individuales, sino los efectos de otras formas de opresión, como la clase, orientación sexual o racialización, que también configuran los sentidos que mentan su acción cotidiana. Así, indagar desde las experiencias de las profesoras como actoría central en el fenómeno de la feminización docente es también una potencial veta investigativa. Y es particularmente importante, dada la formación de colectivos y redes de profesoras feministas, la mayoría derivados del Mayo de 2018, quienes están aportando visiones críticas al trabajo docente, como se mencionó al inicio del escrito.

Lo anterior cobra más relevancia si se sitúa la docencia como un trabajo reproductivo, considerando la actual crisis de los cuidados a nivel global, derivado de las transformaciones promovidas por el modelo neoliberal, que sostenidamente han privatizado y mercantilizado la otrora provisión de servicios sociales desde los Estados, como es el caso chileno. En educación particularmente, ha significado el aumento del agobio y precarización laboral del profesorado (Aguilera, 2015; Bruns y Luque, 2015; Inzunza et al., 2019) y, en el actual momento pospandemia, han debido sostener con sus cuerpos la crisis de salud mental y violencia que se vivencia en las escuelas. La invisibilización del trabajo de cuidados se traduce en que todas estas vivencias y experiencias no sean consideradas y más aún, sean exigidas como parte de la mencionada vocación.

Esto se refuerza con lo observado en los estudios desde las ciencias sociales y ensayos, pues entregan valiosa información sobre las formas en que opera la feminización docente en tanto fenómeno, por ejemplo, las percepciones sobre varones educadores prescolar o las condicionantes sexo-genéricas para acceder a cargos directivos. Así, el ingreso supeditado de las mujeres a la docencia se manifiesta en la estructura organizacional de la escuela, en la división por sexo del trabajo dentro de los niveles y áreas de enseñanza, en los cargos de liderazgo y las políticas públicas que guían el sistema educativo. Pero además, se deben enfrentar a la baja valorización social y material de su trabajo, el que, como indica Songtao (2000) tiene directa relación con las formas en que la sociedad valora a las mujeres y sus actividades, que, reiteramos, invisibiliza el trabajo de cuidados.

Un aspecto presente durante toda la revisión fue saber quién o quiénes escriben. Sin embargo, dada la diversidad de países, las posibilidades de errar con el género hicieron declinar un conteo exacto, pero es posible afirmar que la mayoría de la escritura fue producida por mujeres. Por otro lado, llamó la atención que Carrington y McPhee (2008) definieran a la feminización de la docencia como la infrarrepresentación de los hombres en la profesión docente\*.

Finalmente, es preciso señalar que estas conclusiones se limitan al corpus presentando, siendo su principal limitante. Este, como se señaló en el punto referente a los métodos, obvió documentación en la cual la feminización de la docencia no fuera la temática central del análisis, dejando abierta la posibilidad de indagar en una mayor cantidad de producción científica, en especial en la búsqueda de estudios empíricos, que den una visión más amplia de las formas en que se desarrolla en la actualidad, principalmente desde las voces de las profesoras.

---

\*“we take ‘feminization’ to mean the continuing under-representation of men in the teaching profession” (Carrington y McPhee, 2008, p.109)

## Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers*. Psychology Press.
- Addi-Racah, A. (2002). The Feminization of Teaching and Principalship in the Israeli Educational System: A Comparative Study. *Sociology of Education*, 75(3), 231-248.  
<https://doi.org/10.2307/3090267>
- Aguilar, P. L. (2011). La feminización de la pobreza: Conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Revista Katálysis*, 14, 126-133.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100014>
- Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Albisetti, J. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective. *History of Education*, 22(3), 253-263.  
<https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Alvarado, M. (2019). *La ética del cuidado en la subalternidad femenina en educación: Construcciones discursivas de ex docentes egresadas de escuelas normales de Santiago* (p. 1) Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Anfara, V., y Brown, K. M. (2000). An unintended consequence of a middle school reform: Advisories and the feminization of teaching. *Middle School Journal*, 31(3), 26-31.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2000.11494624>
- Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: Las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41)
- Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas

chilenas. *Calidad en la Educación*, 0(50), Art. 50.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

Arnot, M., y Miles, P. (2005). A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy. *Oxford Review of Education*, 31(1), 173-189. <https://doi.org/10.1080/0305498042000337255>

Arruzza, C., y Bhattacharya, T. (2020). Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, 16, 37-69. <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n16.251>

Barriga, F., Durán, G., Saez, B., y Sato, A. (2020). *No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo no pagado de las mujeres en el Chile actual*. Fundación SOL.

Baeza, A., & Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), Art. 2. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>

Basten, C. (1997). A feminised profession: Women in the teaching profession. *Educational Studies*, 23(1), 55-62. <https://doi.org/10.1080/0305569970230104>

Bertely-Busquets, M., & Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 981-997.

Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la educación - anuario*, 17(2),

Blount, J. (1999). Manliness and the gendered construction of school administration in the USA. *International Journal of Leadership in Education*, 2(2), 55-68. <https://doi.org/10.1080/136031299293101>

- Boell, S., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems, 34*(1). <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Bongco, R. T., & Ancho, I. V. (2020). History in the Feminized Teaching Profession in the Philippines. *Journal of Contemporary Eastern Asia, 19*(2), 197-215. <https://doi.org/10.17477/jcea.2020.19.2.197>
- Brunet, I., & Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales, 4*(1), 61-86.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cabaluz, F. (2021). Crisis, revuelta popular y pandemia: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021). *Momento - Diálogos em Educação, 30*(01), Art. 01. <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13176>
- Carrasquer, P. (2020). El redescubrimiento del trabajo de cuidados. Algunas reflexiones desde la sociología. *Feminismos y sindicatos en Iberoamérica, 97-126*.
- Carrington, B., & McPhee, A. (2008). Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching, 34*(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/02607470801979558>
- Castanha, A. P. (2015). O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: Coeducação ou escolas mistas. *História da Educação, 19*, 197-212. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341>
- Centro de Estudios del Ministerio Educación de Chile.. (2020). *Variación Docente 2020*. (N.º 8; Apuntes, p. 18). MINEDUC.

- Chan, A. K. (2012). From «civilising the young» to a «dead-end job»: Gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970). *History of Education*, 41(4), 495-514. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2011.635603>
- Davids, N., & Waghid, Y. (2020). Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching? *South African Journal of Higher Education*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.20853/34-3-4045>
- De Fina, D., & Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Díaz, K., Ravest, J., & Queupil, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19.
- Drudy, S. (2006). Gender differences in entrance patterns and awards in initial teacher education. *Irish Educational Studies*, 25(3), 259-273. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03323310600913674>
- Drudy, S., Martin, M., O'Flynn, J., & Woods, M. (2005). *Men and the classroom: Gender imbalances in teaching* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420300>
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. LOM ediciones.
- Egaña, M. L., Nuñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: Una aventura de niñas y maestras*. Lom Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., & Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 91-127.

- Elkind, D. (1999). Educational research and the science of education. *Educational Psychology Review*, 11(3), 271-287. <https://doi.org/10.1023/A:1021965201217>
- Expósito, J. E. (2020). Lecturas feministas de la reproducción social. Un debate situado en tiempos de neoliberalismo pandémico. *Anacronismo e irrupción*, 10(19), 72-107.
- Federici, S. (2010). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Forstenzer, N. (2019). Feminismos en el Chile Post-Dictadura: Hegemonías y marginalidades. *Revista Punto Género*, 11, 34-50. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53879>
- Fraser, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New left review*, 100, 111-132.
- Gaba, M. R. (2010). Las organizaciones generizadas. La perspectiva de género en acción en el mundo de las organizaciones. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 174-175
- Gálvez, A. (Ed.). (2021). *Históricas: Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*. LOM ediciones.
- García, J., Ávila, D., Vargas, M., & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: La docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151.
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>
- Grumet, M. (1981). Pedagogy for Patriarchy—The Feminization of Teaching. *Interchange*, 12(2-3), 165-184. <https://doi.org/10.1007/BF01192114>

- Gudnadottir, R. B., & Rudolfsdottir, A. G. (2019). «Women have a wider embrace»: Principals' gendered perspective on teachers in elementary schools. *Timarit Um Uppeldi Og Menntun-Icelandic Journal of Education*, 28(1), 43-62.  
<https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.3>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista Ene de Enfermería*, 9(2), Article 2. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Guzmán, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 47-67. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, 19, 467-474.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>
- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En C. Borderías, C. Carrasco, & C. Alemany (Eds.), *Las mujeres y el trabajo: Rupturas conceptuales*. (pp. 253-294). Icaria.
- Ibañez, F., & Stang, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, 16, 194-218. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2021.65892>
- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Jacobi, J. (2000). Modernization Through Feminization? *European Education*, 32(4), 55-78.  
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934320455>

- Jones, J. (2012). Women who were more than men: Sex and status in freedmen's teaching. En *Women Who Were More Than Men: Sex and Status in Freedmen's Teaching* (pp. 163-175). K. G. Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110971101.163>
- Kliebard, H. M. (1995). The feminization of teaching on the American frontier: Keeping school in Otsego, Wisconsin, 1867-1880. *Journal of Curriculum Studies*, 27(5), 545-561. <https://doi.org/10.1080/0022027950270505>
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106. <https://www.jstor.org/stable/42625720>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado* (1º, Vol. 1). Crítica.
- Machado, J., Peres, C., Diniz, M., De Tilio, R., & Scorsolini-Comin, F. (2019). Gender and Adoption in the Brazilian Context: An Integrative Review of the Scientific Literature. *Trends in Psychology*, 27, 293-308. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-01>
- Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers. En Z. M. Jelas, A. Salleh, & N. Azman (Eds.), *International Conference on Learner Diversity 2010* (Vol. 7, pp. 685-690). Curran Associates, Inc. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.093>
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- Moreau, M.-P. (2018). *Teachers, Gender and the Feminisation Debate*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201436>
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina & S. Roman (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave.

- Ní-Bhroiméil, Ú. (2006). 'Sending gossoons to be made oul' mollies of': Rule 127(b) and the feminisation of teaching in Ireland. *Irish Educational Studies*, 25(1), 35-51.  
<https://doi.org/10.1080/03323310600597543>
- Nieminen, M. (2020). Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. *Paedagogica Historica*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>
- Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En S. Serrano, M. Ponce, F. Rengifo, & R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (pp. 255-302). Taurus.
- Pedraza, C. I. (2020). El mito de la cancha neutral: La asignación generizada en las redacciones de la prensa deportiva. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.510>
- Ponce, M., Rengifo, F., & Serrano, S. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Prentice, A. (1975). Feminization of teaching in British North-America and Canada 1845-1875. *Histoire Sociale-Social History*, 8(15), 5-20.  
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:A1975AQ81100001>
- Queirolo, G. (2015). Dactilógrafas y secretarias perfectas: El proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950). *Historia Crítica*, 57, 117-137.  
<https://doi.org/10.7440/histcrit57.2015.07>
- Rendón, T. (2001). La división del trabajo por sexo en el mundo. *Investigación económica*, 61(238), 157-202.

Richardson, J. G., & Wooden, B. (1983). The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920. *Work and Occupations*, 10(1), 81-99.  
<https://doi.org/10.1177/0730888483010001005>

Robinson, W. (1997). The 'Problem' of the Female Pupil Teacher: Constructions, conflict and control 1860-1910. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 365-377.  
<https://doi.org/10.1080/0305764970270306>

Ruiz, C. (2020). *Octubre chileno: La irrupción de un nuevo pueblo*. Taurus.

Sager, E. W. (2007). Women teachers in Canada, 1881-1901: Revisiting the «feminization» of an occupation. *Canadian Historical Review*, 88(2), 201-236.  
<https://doi.org/10.3138/chr.88.2.201>

Salinas-Urrejola, I. (2017). *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)* [Universidad de Chile].

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.

San-Román, S. (2001). Género y construcción de identidad profesional: El caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio). *Education Policy Analysis Archives*, 9.

San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: Identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376-367.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.3.3.8719>

Songtao, F. (2000). Initial Exploration of the Phenomenon of the Feminization of Teachers. *Chinese Education & Society*, 33(4), 40-46. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932330440>

Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, & Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *einstein (São Paulo)*, 8, 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

Stonkuvienė, I., y Dumcius, D. (2019). Male Teachers in a «Feminised Profession»: The Case of Lithuania. En L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri2019)* (pp. 7980-7986). IATED-INT Assoc Technology Education & Development.

Tenti-Fanfani, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Presentación en Seminario internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar, 2-6"*

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación.* (Primera). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Yansen, G., & Zukerfeld, M. (2013). Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, 76, 207-233.

## 5.2. Objetivo 1

El artículo titulado *"Reflexiones sobre la elección de pedagogía desde la división sexual del trabajo en voces de profesoras de Santiago, Chile"* se enmarca en el objetivo 1 de la investigación y está siendo evaluado por la Revista Reflexiones de la Universidad de Costa Rica. En él se describió las concepciones sobre la división sexual en el trabajo docente desde las voces de profesoras politizadas. A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, este estudio explora cómo las profesoras de Santiago reflexionan sobre su elección de la carrera docente, tensionando dicha decisión con la división sexual del trabajo.

La metodología empleada consistió en entrevistas a 16 profesoras egresadas de instituciones chilenas después de 2010, quienes trabajaban en establecimientos educativos de Santiago. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el análisis temático, lo que permitió identificar las principales reflexiones y percepciones de las participantes en relación con las motivaciones que las llevaron a elegir la pedagogía, así como las formas en que la división sexual del trabajo incidió en sus vidas y trayectorias profesionales.

Los resultados del estudio muestran que, si bien las profesoras reconocen que la división sexual del trabajo influye en sus decisiones, no consideran que sea el factor determinante al momento de elegir la carrera. En lugar de ello, las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas predominaron en sus elecciones. No obstante, la mayoría reflexionó sobre cómo los estereotipos de género, asociados al rol de la mujer en la sociedad, han condicionado su desarrollo personal y profesional, particularmente en una carrera feminizada como la docencia.

Este estudio resalta cómo las profesoras no solo interpretan la división sexual del trabajo desde una perspectiva externa, sino también cómo la internalizan y cómo este proceso influye en sus aspiraciones y decisiones a lo largo de su vida. En este sentido, el estudio subraya que la división sexual del trabajo no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente enraizado en las estructuras sociales que afectan la vida de las mujeres, modelando sus deseos, elecciones y trayectorias profesionales.

Además, el análisis de las reflexiones de las participantes sobre el concepto de división sexual del trabajo en la docencia permite comprender cómo los estereotipos asociados a lo "femenino" y lo "masculino" continúan operando en el ámbito educativo. A pesar de esto, las profesoras destacaron su compromiso con la educación como un espacio para contribuir a la sociedad, mostrando que, si bien los factores de género influyen, también tienen agencia y buscan desarrollarse en un campo que les permita cumplir con sus expectativas personales y profesionales.

En conclusión, este artículo contribuye al entendimiento de las dinámicas de género en la educación, enfatizando la importancia de la división sexual del trabajo como un elemento clave en la elección de la carrera docente, lo que está escasamente investigado desde las voces de las mismas profesoras.

En este y los siguientes capítulos, los artículos serán presentados tal como fueron enviados para su revisión, es decir, mantienen la fuente de letra, número y otras especificidades de citación según los requerimientos de las revistas.

Título: Reflexiones sobre la elección de pedagogía desde la división sexual del trabajo en voces de profesoras de Santiago, Chile

Introducción: El estudio de las motivaciones para elegir la carrera de pedagogía ha sido abordada desde perspectivas intrínsecas, extrínsecas y altruistas. Sin embargo, la evidencia demuestra que es una carrera feminizada, tanto en Chile como a nivel internacional, fenómeno asociado a la división sexual del trabajo, que asigna roles diferenciados por género y excluye otras identidades.

Objetivo: Interpretar las reflexiones sobre la elección de la carrera docente, tensionando la decisión desde la división sexual del trabajo, a través de las voces de profesoras egresadas de instituciones chilenas desde el año 2010 en Santiago

Métodos: De enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y carácter exploratorio-descriptivo. Se entrevistó a 16 profesoras egresadas después de 2010 que trabajaban en establecimientos educacionales de Santiago, empleando el análisis temático como método de interpretación.

Resultados: La mayoría conocía el concepto de división sexual del trabajo y reflexionó sobre el impacto en sus vidas. Aunque ninguna atribuyó esta influencia como la causa principal de su elección de carrera, muchas reconocen que subyace a su decisión, dadas sus experiencias del ser mujer, sin embargo, priorizaron sus motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas

Conclusión: Si bien las mujeres están orientadas socialmente hacia ciertos tipos de trabajo, las entrevistadas destacan su agencia al elegir la educación como un espacio para contribuir a la sociedad y desarrollar sus expectativas personales y profesionales.

Palabras clave: Feminización de la docencia, Profesorado, Género, Feminismos, División sexual del trabajo

Title: Reflections on pedagogical choice from the perspective of the sexual division of labor in the voices of female teachers from Santiago de Chile

Introduction: The study of motivations for choosing a career in pedagogy has been analyzed from intrinsic, extrinsic and altruistic perspectives. However, pedagogy is a feminized career, both in Chile and internationally, a phenomenon associated with the sexual division of labor, which assigns gender-differentiated roles and excludes other identities.

Objective: To interpret the reflections on the choice of teaching career, stressing the decision from the sexual division of labor, through the voices of female teachers graduated from Chilean institutions since 2010 in Santiago.

Methods: Qualitative approach, with phenomenological and exploratory-descriptive design. Sixteen female teachers graduated after 2010 and working in educational institutions in Santiago were interviewed, using thematic analysis as a method of interpretation.

Results: Most interviewees were aware of the concept of sexual division of labor and reflected on its impact on their lives. Although none attributed this influence as the primary cause of their career choice, many acknowledge that it underlies their decision, given their experiences of being female, however, they prioritized their intrinsic, extrinsic and altruistic motivations

Conclusion: Although women are socially oriented towards certain types of work, the interviewees highlight their agency in choosing education as a space to contribute to society and develop their personal and professional expectations.

Key words: Feminization of teaching; Female teachers; Gender; Feminisms; Sexual division of labor.

## Introducción

Las motivaciones que llevan al profesorado a estudiar pedagogía han cobrado relevancia en la investigación científica reciente, especialmente debido a la disminución en la matrícula en América Latina y Chile (Elacqua et al. 2018; Elige Educar 2019; Observatorio de Formación Docente – CIAE 2023) y la falta de atracción hacia esta carrera entre el estudiantado más talentoso (Bruns y Luque 2015; Dufraix Tapia, Fernández Rodríguez, y Anguita Martínez 2016; Mizala, Hernández, y Makovec 2011), lo que afecta la calidad educativa.

Como sugiere Dufraix et al. (2020), González et al. (2023) y Said-Hung, Gratacós, y Cobos 2017 en general las investigaciones en este tema refieren a tres tipos de motivaciones: las intrínsecas, relacionadas con el interés personal; las altruistas, que se vinculan con el deseo de ayudar a otras personas y las extrínsecas, donde las motivaciones están asociadas a una recompensa.

Esto coincide con la literatura examinada para el caso chileno. Así, en cuanto a las motivaciones intrínsecas, los estudios de Avendaño y González 2012; González, Lobos, y Acosta 2023; Observatorio de Formación Docente – CIAE 2023; Álvarez, Tapia, y Riveros 2024; Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela 2022 concuerdan en que las motivaciones para el ingreso a pedagogía se deben al gusto por la especialidad, el gusto y disfrute por la enseñanza, la gratificación de educar, la autorrealización y el interés por la especialidad. Otros estudios, destacan las motivaciones altruistas como centrales para la elección de la carrera docente, tales como el interés por el servicio público, la vocación por la enseñanza y la contribución social (Mizala, Hernández, y Makovec 2011; Ávalos y Sotomayor 2012; Dufraix Tapia, Fernández Rodríguez, y Anguita Martínez 2016; D. J. Pérez, Ochoa, y Rocha 2022). En donde la vocación por la educación y la transformación social juegan un rol central.

En contraste, las motivaciones extrínsecas parecen tener un rol menor en la elección de la docencia, lo que indica que factores externos, como los beneficios económicos o el estatus, no son los principales impulsos para seguir esta carrera. González et al. (2023) Observatorio de Formación Docente – CIAE (2023) Dufraix et al. (2020). Como se observa, la mayoría de los estudios revisados concluyen que las motivaciones para estudiar pedagogía son predominantemente intrínsecas y altruistas. Esto coincide con la sistematización de Venegas Traverso (2021) sobre el pensamiento docente en Chile, basada en estudios científicos entre 2011 y 2019, que establece que las motivaciones principales para ingresar a la carrera docente son contribuir a la sociedad y la vocación por la enseñanza.

En la literatura, se reconoce que la mayoría de quienes eligen estudiar pedagogía y ejercen la carrera docente son mujeres. Sin embargo, el género no ha sido tratado como la variable central para analizar las razones detrás de esta elección, a pesar de algunas menciones significativas. Por ejemplo, Dufraix et al. (2020) indica que la mayoría de las mujeres mencionan haber sentido un interés por la enseñanza desde una edad temprana y Álvarez et al. (2024), sugieren que el género debería considerarse un factor relevante en investigaciones futuras sobre el tema.

Para Avendaño y González (2012) es muy probable que las mujeres se desempeñen como docentes, ya que esta profesión se encuentra entre las más feminizadas, lo que atribuyen a su orientación social y al propósito de ayudar o brindar apoyo a los demás, lo cual coincide con las características tradicionalmente asignadas a las mujeres. Además, el estudio de Ossa y Lagos (2022), aunque no se centra directamente en las motivaciones para estudiar pedagogía, destaca que las mujeres muestran una mayor inclinación hacia la docencia, fenómeno que relacionan con la feminización de esta profesión.

En esto los datos son concluyentes. Para el año 2018 las mujeres representaron un 94% en educación preescolar; 66% en primaria; 54% en secundaria y 43% en educación terciaria (UNESCO 2020). En América Latina, Bruns y Luque (2015), indican que cerca del 75% del profesorado son mujeres y sugieren que “la docencia se está convirtiendo en una profesión ‘femenina’” (p 76) y en Chile, esta cifra alcanzó el 72% en 2020 (CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC 2021).

Diversos estudios enmarcan la feminización de la docencia dentro de la moderna división sexual del trabajo (Alvarado-Pérez 2024; Dantas y Antloga 2023; Dueñas y Román 2021), en que los mandatos de género imperantes en la sociedad patriarcal llevan a las mujeres a estudiar carreras vinculadas a los atributos femeninos, como las pedagogías. Por ello, el objetivo de este estudio es interpretar las reflexiones sobre la elección de la carrera docente, tensionando la decisión desde la división sexual del trabajo, a través de las voces de profesoras egresadas de instituciones chilenas desde el año 2010 en Santiago. Este se enmarca en la investigación doctoral titulada «¿Tensión a la feminización docente?. Reflexiones del trabajo docente en voces de profesoras chilenas?»

### **El género y división sexual del trabajo**

Los estudios feministas en la década de 1970 introdujeron el concepto género para analizar la reproducción del patriarcado y la subordinación de las mujeres, señalando que las construcciones sociales, por sobre las biológicas, explican esta dinámica (Lamas, 1999). Rubin (1989) conceptualizó

el sistema sexo-género, el cual refiere al “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97). Destacó así la sexualidad como un producto social, enfocándose en las diferencias históricas de esta producción y estableciendo que la subordinación de las mujeres ocurre en las relaciones sociales.

El género, por tanto, se construye diferenciadamente sobre cuerpos sexuados, asignando normas, valores, roles y funciones a hombres y mujeres en una asociación binaria, excluyente de otras orientaciones, que refleja las relaciones de poder en una sociedad. Robles (2021) señala que esta construcción se basa en una estructura patriarcal y un sistema sexista, donde “Estas características y espacios, que definen lo femenino frente a lo masculino, se modifican entre sociedades. No obstante, comparten una relación jerárquica y asimétrica, donde lo masculino prima sobre lo femenino” (p 4).

La diferenciación biológica, al mutar en diferenciación social, se manifiesta en todos los aspectos de la vida social, especialmente en las actividades económicas, donde existen roles diferenciados para hombres y mujeres. Así, la división sexual del trabajo (DST) trata “de la distribución desigual de los puestos de trabajo entre dos grupos de la sociedad considerados diferentes, en este caso los hombres y las mujeres” (Rendón 2001, 159). Esta división, derivada de relaciones de poder, no es neutral (Anzorena 2008) sino que está influenciada por los preceptos que la sociedad asigna al sexo en función del género (Robles 2021).

La DST actual se originó con las transformaciones del capitalismo, que reorganizó las fuerzas productivas y redefinió los roles de hombres y mujeres, en tanto modelo de producción y productor de relaciones sociales (Federici 2018; Rendón 2001). Este sistema vincula el salario con la organización social, especializando a las mujeres en actividades productivas domésticas y a los hombres en actividades mercantiles, lo que genera relaciones de poder y subordinación (Mora y Pujal 2018; Scocco 2018). Por esto “Confinar a las mujeres al ámbito de lo privado, del hogar y la familia, ha sido uno de los principales métodos del patriarcado para la sostener la inferioridad y subordinación femenina. Es en la represión de la sexualidad femenina y la división sexual del trabajo que encontramos las primeras manifestaciones de sexismo” (Rodríguez Fernández 2020, 5).

Cuando las mujeres se incorporaron al mercado laboral bajo este modelo, la división sexual operó “aplicada por el capital dentro de la fábrica, generalmente las actividades de concepción o las basadas en capital intensivo son llevadas a cabo predominantemente por varones, mientras que las actividades de menos calificación, más simples y artesanales y fundadas en trabajo intensivo son dedicadas a las

mujeres” (Scocco 2018, 80) y en áreas vistas como extensiones de sus funciones reproductivas, como educación, salud, burocracia estatal y servicio doméstico (Brunet y Santamaría 2016; Queirolo 2015). Además, recibieron menores ingresos, ya que sus tareas no eran tan prestigiosas como las de los hombres, quienes, como proveedores, recibían el salario principal del núcleo familiar.

Lo anterior se observa en la feminización de la docencia. La literatura coincide en que este fenómeno comenzó en el siglo XIX y se desarrolló en el XX, impulsado por la asociación de las mujeres con virtudes relacionadas con el cuidado y el bajo costo salarial de contratar maestras (Alvarado-Pérez 2024; Bertely-Busquets y Alfonseca 2008; Billorou 2016; Morgade 2006; San-Román 2000; Egaña, Salinas, y Nuñez 2000; 2000; Salinas-Urrejola 2018).

Y el fenómeno se mantiene, a pesar de los cambios en la oferta educativa. Así, en Chile, en la década de 1980, Chile la dictadura cívico-militar impuso el modelo neoliberal que privatizó y mercantilizó los servicios sociales, incluido el sistema educativo (Slachevsky 2015; Assaél, Albornoz, y Caro 2018). Slachevsky (2015) destaca que, aunque la diversificación educativa promueve teóricamente la libertad de elección dado el mayor número de instituciones y diversificación de ofertas académicas, en la práctica esta depende de los recursos económicos de las familias para acceder a los estudios terciarios, lo que genera segregación de clase. En respuesta, el mercado educativo terciario ha crecido mediante programas de bajo costo, como las pedagogías, lo que llevó a un aumento del 200% en la matrícula de estas carreras entre 2000 y 2008, especialmente en universidades privadas, donde el crecimiento superó el 800% (Agencia de Calidad de la Educación 2016).

Pero también tiene un componente de género, pues las mujeres continúan eligiendo en su mayoría carreras en educación, salud y ciencias sociales y los hombres, por su parte, predominan en áreas de ciencias básicas y tecnología (Duarte y Rodríguez 2019) lo que sería una evidencia de las formas en que opera la DTS.

### **Métodos**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, en la búsqueda de las subjetividades que estructuran las relaciones sociales y los significados atribuidos a ellas (Rodríguez-Sosa 2003) y se enmarcó en un diseño exploratorio-descriptivo (Ramos 2020). Se empleó un diseño metodológico fenomenológico, pues se orienta hacia las experiencias individuales subjetivas (Salgado 2007) lo que es concordante con la pretensión de generar conocimiento desde las mismas profesoras, indagando en las experiencias significativas que configuran su reflexión en la elección de carrera.

Se utilizó la entrevista semiestructurada para la producción de la información, técnica que proporciona una guía de preguntas o temas adaptados al contexto de quienes participan (Díaz-Bravo et al., 2013). La pauta de preguntas y temas se diseñó basada en los fundamentos teóricos e históricos que respaldan los estudios sobre la feminización docente, validada por juicio de personas expertas. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera híbrida, tanto presencialmente como a través de la plataforma Meet, entre marzo y octubre de 2023 en el Gran Santiago, con una duración promedio de una hora y media.

Se seleccionaron las profesoras mediante un muestreo intencional basado en los siguientes criterios de inclusión: 1) Identificarse como mujer; 2) Haber cursado estudios de pregrado en pedagogía en instituciones chilenas; 3) Egreso posterior al año 2010; 4) Estar actualmente en ejercicio docente o haber enseñado hasta un año antes de la entrevista en escuelas o liceos de Santiago; 5) Haber participado como dirigente sindical, en agrupaciones estudiantiles, gremiales, colectivos feministas u organizaciones políticas en los últimos 10 años, ya sea como estudiante o profesora. Los criterios de exclusión fueron: 1) No identificarse como mujer; 2) Tener vínculos personales, familiares, profesionales o sociales con quien investiga; 3) Formar parte de equipos directivos sin experiencia docente o ejercer funciones distintas a la docencia en establecimientos escolares; 4) Estar implicada en denuncias o procesos éticos relacionados con sus prácticas profesionales o ejercer en establecimientos con denuncias o procesos éticos pendientes; 5) No haber residido en Chile en los últimos 10 años.

La búsqueda de participantes siguió el principio de saturación (Mejías 2000). Este criterio condujo a un total de 16 entrevistas. Para los resguardos éticos, las profesoras firmaron un consentimiento informado, además se solicitó su autorización para grabar la entrevista. La muestra quedó conformada como muestra la Tabla 1.

**Tabla 1: Participantes del estudio**

<b>Código</b>	<b>Edad</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Nivel que enseña</b>
P1	35	Lenguaje	Primaria y Secundaria
P2	39	Básica mención en Ciencias Sociales	Primaria
P3	33	Historia	Primaria

P4	24	Lenguaje	Primaria y Secundaria
P5	26	Filosofía	Secundaria
P6	32	Historia	Primaria
P7	33	Diferencial	Secundaria
P8	34	Lenguaje	Secundaria
P9	35	Historia, Geografía y Educación Cívica	Secundaria
P10	26	Francés	Primaria y Secundaria
P11	27	Básica mención primer ciclo	Primaria
P12	32	Historia, Geografía y Educación Cívica	Primaria
P13	32	Diferencial	Primaria
P14	36	Historia, Geografía y Educación Cívica	Primaria y Secundaria
P15	29	Historia, Geografía y Educación Cívica	Primaria y Secundaria
P16	28	Lenguaje	Primaria y Secundaria

Fuente: Elaboración propia

Se llevó a cabo un Análisis Temático con el propósito de identificar y describir los temas y estructuras que reflejan las subjetividades experimentadas por las profesoras, considerando el contexto en el que construyen su realidad (Escudero 2020; Miele, Tonon, y Alvarado 2012). Se prestó especial atención a los temas emergentes y se respetaron las subjetividades y contextos individuales de cada entrevistada. Para realizar este análisis, se siguieron los seis pasos propuestos por Miele et al. (2012): 1) Familiarización con la información, 2) Construcción de categorías, 3) Pesquisa de temas, 4) Revisión de temas, 5) Definición y denominación de temas, y 6) Producción del informe final. Debido a la naturaleza recursiva e iterativa de la investigación cualitativa, estos pasos no siempre se desarrollaron en un orden secuencial estricto. Utilizando el software Atlas-ti V24 se definieron las unidades de análisis y se realizó una codificación abierta, identificando así las primeras categorías emergentes. Finalmente, se aplicaron las técnicas de codificación axial y selectiva para establecer las

categorías más relevantes, agruparlas y determinar los temas centrales emergidos de los relatos. Estos fueron denominados como: Motivaciones en la elección de la carrera, Concepto de división sexual del trabajo (DST) y DTS en la elección de carrera.

## **Resultados y análisis**

Los resultados se organizaron en cuatro secciones. La primera se centra en las motivaciones sobre la elección de la carrera. La segunda refiere al conocimiento de las profesoras sobre el concepto de división sexual del trabajo y la última, se enfoca en las reinterpretaciones y reflexiones que surgieron acerca de la elección de carrera desde la división sexual del trabajo.

### **Motivaciones para la elección de la carrera**

La conversación con las profesoras comenzó con la pregunta: «¿Por qué estudiaste pedagogía?». Esta apertura permitió explorar las motivaciones detrás de su elección de la carrera docente. En línea con las fuentes consultadas las docentes mencionaron principalmente motivaciones intrínsecas y altruistas, y en menor medida, motivaciones extrínsecas.

Las motivaciones intrínsecas están asociadas con el interés personal, la satisfacción y la autorrealización. En las entrevistas fueron codificadas como: Familia docente, Profesorado inspirador e Intelectual. Así, varias entrevistadas reconocieron que su inclinación por la pedagogía surgió de haber crecido en una familia de docentes o un profesorado inspirador, lo cual despertó en ellas un gusto particular por esta profesión.

La pedagogía es como algo como muy potente en mi familia, como que mucha gente es profesor, muchas primas, muchas tías son profesoras, algunos tíos también, algunos primos también son profesores, entonces como que es algo como medio familiar (P1, Comunicación personal)

Decidí estudiar pedagogía, porque desde el colegio me marcó mucho por ejemplo, quién fue mi profesor de Filosofía en esa época, entonces si bien yo entré a estudiar Licenciatura en Filosofía, siempre fue con miras a sacar la pedagogía (P5, Comunicación personal)

Varias entrevistadas descubrieron su interés debido a su atracción inicial por las humanidades, mientras que otras lo encontraron durante el transcurso de su licenciatura. Este interés intelectual, se relaciona con el disfrute por la enseñanza (Observatorio de Formación Docente – CIAE, 2023) y con el interés de transmitir el conocimiento que estaban adquiriendo a las niñas y juventudes, que conlleva a la autorrealización (Avendaño y González, 2012) (González et al., 2023)

Estudié pedagogía, porque al estudiar Historia sentía que había un mundo que se me había abierto y que más que la información, eran las reflexiones que se generaban dentro como de las clases (...) y yo sentía que todo eso que estaba aprendiendo era muy necesario transmitirlo a una edad más temprana (...) así que por eso decidí ser profe, (...) pero fue estudiando la licenciatura (P6, Comunicación personal)

Las motivaciones altruistas se relacionan con el interés de ayudar a otras personas. En las entrevistas emergieron como Ayuda social, pues varias profesoras reconocieron en la enseñanza un espacio para el apoyo al desarrollo de un/a otro.

Yo estudié pedagogía, porque participé en un movimiento juvenil scout toda mi vida (...) un grupo scout judío y estuve toda mi vida toda, toda mi adolescencia, mi infancia siempre como en estos grupos como educativos al final (...) como que le fui encontrando como una magia a este proceso como de apoyar y de acompañar a un otro en su crecimiento (P7, Comunicación personal)

La percepción de la pedagogía como un lugar para la ayuda social está en línea con Mizala et al. (2011) y Ávalos y Sotomayor (2012), quienes destacan el interés del profesorado en la formación del estudiantado y su contribución social a través de la enseñanza. Este enfoque se refleja en P15, quien, al buscar una carrera comparó Psicología y Pedagogía, concluyendo: *«Si soy profesora puedes ayudar a 20, 40 niños en esa misma hora, me parece que es mucho más grande el impacto que puedo tener (...) como que sentía que hacía algo por la sociedad»* (Comunicación personal).

González et al. (2023) subrayan que “la profesión docente se percibe como un espacio privilegiado para combatir la desigualdad social” (p. 259). P13, por ejemplo, participó durante toda su adolescencia en la parroquia, donde fue liderando a la nueva juventud que llegaba a confirmación

...desde ahí se fueron presentando como distintos desafíos como, por ejemplo, que llegaban a inscribirse jóvenes con autismo, con algún tipo de discapacidad intelectual ...no fue en un contexto educativo, sino que en un contexto de mi profesión de fe, entonces, yo dije, si se necesita aquí debe estar mucho más amplio en los espacios educativos y dije ya, voy por la pedagogía (P13, Comunicación personal)

Las motivaciones extrínsecas están relacionadas con factores del entorno, como las recompensas, el estatus o los aspectos económicos que influyen al momento de la decisión de estudiar una carrera. La muestra reveló dos tipos de motivaciones extrínsecas, porque no pudieron optar a la carrera de su preferencia o porque pedagogía es una carrera de bajo costo en comparación con otras opciones. P12 destaca que proviene de un entorno social complejo, donde la educación representaba su única

alternativa para lograr movilidad social y económica. Tras obtener un buen puntaje en la Prueba de Selección Universitaria y sentir afinidad por las humanidades:

...descarté Derecho, después quería estudiar Literatura y cuando iba a entrar a la Católica a estudiar literatura en ese tiempo salía 3.200.000 y era mucha plata para mi papá que en ese tiempo era colectivero ... no alcanzaba, entonces lo único que alcanzaba era estudiar pedagogía que en ese tiempo valía 1.000.000 y algo y eso se hizo, pero no triste sino porque en realidad para una familia, digamos pobre, que el hijo vaya a la Universidad es como sacarse la lotería (P12, Comunicación personal)

P14 fue madre a los 17 años. Aunque le interesaban las ciencias, especialmente la Biología, consideró el costo que implicaba estudiar esa carrera, pero para estudiar debía pedir un crédito bancario y no quiso endeudarse. De esta manera, combinó sus preferencias personales –no tener un trabajo de oficina– y se inclinó por Historia, un interés que surgió durante sus estudios de Preuniversitario.

Cabe destacar que las profesoras mencionaron diversas motivaciones para ingresar a la carrera; sin embargo, se seleccionaron aquellas que ellas mismas señalaron como las más importantes o principales, como en el caso de P8, quien, siendo hija de profesor, señala que su elección por la pedagogía:

... fue por circunstancias de la vida, yo quería estudiar, siempre me gustó la pedagogía, pero también quería estudiar literatura y no estaba muy decidida, pero mis circunstancias estaban un poco malas y como por algo más como concreto y terminar luego la Universidad decidí tirarme a estudiar pedagogía (Comunicación personal)

### **Concepto de división sexual del trabajo.**

La teoría sostiene que la división sexual del trabajo (DST) responde a un orden de género establecido a través de la socialización, lo que la hace casi imperceptible para las personas. Por ello, se preguntó a las participantes si conocían el concepto. Solo dos declararon no haberlo escuchado antes, mientras que la mayoría lo relacionó de inmediato con la diferenciación de roles entre hombres y mujeres en la sociedad. Esto las llevó a reflexionar sobre el tema, las desigualdades sociales, sus experiencias personales y la conexión entre el rol de la mujer y las labores de cuidado.

La selección de participantes se centró en profesoras egresadas después de 2010, un periodo marcado por movilizaciones sociales en Chile, incluyendo el estallido social de 2019. Destacaron en particular los movimientos estudiantiles, tanto a nivel secundario como universitario. Durante este proceso los

movimientos feministas y LGBTQ+ fueron ganando especial relevancia, expresado en el Mayo Feminista de 2018, cuando estudiantes universitarias paralizaron instituciones en protesta contra la violencia machista y el sexismo educativo (Zerán 2018). En este contexto, no resulta sorprendente que la mayoría de las docentes estaban familiarizadas con el concepto.

No lo he leído en ni un texto, pero sí, sí lo he escuchado y no sé si es algo que, que lo que yo pienso es lo que es, porque la idea que yo tengo sobre eso es el hecho de que se supone que algunas tareas eh... como laborales, se asocian más a lo masculino y otras labores del trabajo se asocian a lo femenino (P9, Comunicación personal)

Desde el «tsunami» feminista de 2018 (Hiner y López-Dietz 2021) las brechas de género han tenido una visibilidad potente, dado el impacto que generó en la opinión pública, pues «Las acciones realizadas en las movilizaciones feministas cuestionaron la cultura machista en la sociedad» (Reyes-Housholder y Roque 2019, 196). De este modo, cuestiones como las brechas salariales entre hombres y mujeres y los roles asignados a las mujeres en determinadas actividades fueron ampliamente cuestionadas y debatidas tanto en el ámbito social como institucional.

Lo que yo entiendo por división sexual del trabajo así de buenas a primeras, es cómo entre hombres y mujeres se dividen los trabajos. Ya sea, ya sea en el ámbito estrictamente laboral pagado como es también la asignación de roles ya sea dentro de la familia, dentro del espacio social en general y que esta división conlleva también a distintos tipos de desigualdades. Por ejemplo, las brechas salariales y todo eso. Eso es lo que yo entiendo (P16, Comunicación personal)

Varias de nuestras entrevistadas cursaban sus estudios universitarios cuando esta ola ocurrió, por lo que vivenciaron desde dentro los debates:

... la escuché mucho ya en la Universidad por ejemplo, con la toma feminista y yo creo que fue cuando se me hizo más latente el tema de la división sexual y como volver a releer como toda mi vida en esa clave (P5, Comunicación personal)

La mayoría de las docentes no solo definieron el concepto, sino que reflexionaron espontáneamente sobre las diferencias sociales de roles entre hombres y mujeres. Esto resulta interesante, ya que se produjo de manera espontánea al responder la pregunta. Algunas reconocieron haber crecido con estas ideas, como P6, quien comenzó a cuestionar los roles de género y a replantear su vida, trabajo y relaciones: «... y que se me han repetido en verdad desde ahí que apareció, de ahí pa' delante como que es imposible dejarlo» (Comunicación personal). Otras participantes reflexionaron sobre su educación en cuanto a los ideales sobre lo femenino y lo masculino.

... por supuesto que yo me eduqué con esa idea de que... y no es una idea que me ha sido, que es cómoda, no, para nada, no, no, no me gusta, pero también sé que dentro de la pedagogía es algo que se subentiende mucho y que también me es muy molesto (P2, Comunicación personal)

Aunque P11 desconocía el concepto, al proporcionarle la definición reflexiona que, en su familia, los roles de género fueron una parte fundamental de su educación: no le permitían jugar fútbol e incluso consideraron inscribirla en una escuela de modelaje para que aprendiera a sentarse con las piernas cerradas. Por lo anterior ha tenido conversaciones con su madre «...donde yo misma le cuestionaba a ella qué porque a mí me crió tan sumisa o porque no me dio las herramientas necesarias para yo ser una mujer más empoderada» (Comunicación personal)

A la segunda profesora que desconocía el concepto se le entregó la definición y su respuesta inmediata fue:

... lo he vivido, vengo de una familia también construida muy tradicionalmente como en estas ideologías de cuál es el rol de la mujer, cuál es el rol del hombre entonces si es parte del día a día (P13, Comunicación personal)

Otra de las reflexiones emergentes fue la vinculación que se establece entre las mujeres y las labores de cuidado de niñas, niños y personas adultas. Varias participantes analizaron las implicancias de esta asociación entre el ser mujer y las tareas de cuidado:

... a la mujer se le considera madre y con una labor, cierto, principalmente de cuidados y por lo tanto que los trabajos que más se le acomodan son justamente los que tienen que ver con las labores de cuidado, no sé, enfermería, pedagogía y por lo tanto al hombre que se le considera fuerte, más bien intelectual, no tan emocional, labores de fuerza, labores más bien intelectuales y eso tiene consecuencias en las oportunidades laborales, tiene consecuencia en los salarios, consecuencia incluso en los niveles de estrés, en la autoestima ... o las expectativas de vida que también tenemos como como personas (P9, Comunicación personal)

### **Elección de la carrera tensionado desde la DST**

Para profundizar en las motivaciones detrás de la elección de carrera desde la perspectiva de la DST, fue esencial una conversación previa en la que las entrevistadas compartieran su percepción o conocimiento del concepto.

Algunas participantes indicaron que la DST no influyó en su decisión de elegir pedagogía, dado que sus motivaciones previas —tanto extrínsecas, intrínsecas y altruistas— fueron predominantes al

momento de la elección. Aunque reconocen haber crecido en un entorno familiar con roles de género marcados, esta experiencia no afectó su decisión de estudiar pedagogía.

... mi papá siempre ha sido muy libre en torno a mis decisiones personales, siendo que él igual es machista en ese sentido, pero siempre me dejó libre, a mí me crió como hombre, no como mujer (P12, Comunicación personal)

La comprensión de la pedagogía como un espacio de ayuda social fue un factor determinante en la decisión de algunas participantes. Para ellas, la enseñanza representa la posibilidad de impactar positivamente en la vida del estudiantado, como la inclusión *«cuando yo entré a estudiar en Educación Diferencial, yo sentía que el tema de la inclusión era algo, hasta ese entonces, que solamente nos competía a nosotros (en referencia a la educación diferencial)»* (P13, Comunicación personal)

Este enfoque altruista hacia la educación y el deseo formar a personas críticas, capaces de enfrentar los desafíos sociales actuales, las llevó a optar por la docencia como una forma de hacer una diferencia tangible en la sociedad. Esto es muy importante, pues Dufraix et al (2020) reparan en la consciencia de las y los estudiantes de pedagogía sobre la importancia de los procesos formativos y como estos tienen un impacto social que contribuye finalmente al bienestar colectivo.

... lo hice más bien por una labor social, de que en definitiva yo sentía que yo podía ayudar mucho más desde la pedagogía, claramente sé que implica el tema del cuidado que sé yo, pero creo que no fue determinante en la decisión que tomé (P15, Comunicación personal)

Para otro grupo de entrevistadas, la diferenciación de roles, funciones y estereotipos de género han dejado una huella significativa en sus vidas. Aunque varias participantes destacan que su procedencia de familias de docentes fue un factor decisivo en su elección y que tuvieron una trayectoria educativa en la cual no percibieron diferencias sexistas, también reconocen la existencia de un marcado sesgo social de género que suele orientar a las mujeres hacia carreras feminizadas.

... las mujeres escogemos trabajos que no son tan pagados como los hombres, pero ese escoger es súper entre comillas porque en el fondo nos han criado y la sociedad nos ha hecho elegir ... carreras que están muy acorde a un estereotipo de género ... pero en particular yo misma no me sentí nunca presionada ni guiada desde mi ambiente familiar ni desde mi crianza hacia un tipo de estudio que otro, mi papá por ejemplo quería que yo fuera periodista, mi madrastra que fuera abogada, como que no hubo una presión

así como ‘ándate a la educación’, sino que yo por mi vida quise no más. (P3, Comunicación personal)

Sobre esto, P. E. Pérez (2018) señala que las decisiones de ingreso al mercado laboral no se realizan de manera completamente libre, ya que están influenciadas por normas sociales y culturales que asignan al hombre la responsabilidad principal de generar ingresos y sostener económicamente el hogar (modelo del varón proveedor), mientras que atribuyen a las mujeres el rol predominante en las tareas domésticas, en donde «Esta naturalización de la feminización del trabajo doméstico condiciona sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo» (p 6), lo que es extensible a la elección de estudios profesionales.

Por otro lado, Piedra (2022) señala que, en el ámbito universitario, las mujeres enfrentan de forma cotidiana un trato desigual, discriminatorio, situaciones de acoso, hostigamiento, intimidación y provocaciones por parte de sus pares o por el personal docente y administrativo, «acciones que tienden a justificarse como asuntos fortuitos o esporádicos, pero pocas veces visibilizados como actos de violencia y sexismo» (p 16). Para P14, la pedagogía no fue su primera opción; inicialmente estudió Derecho durante varios años. Recuerda que sus profesores les decían: *“oigan, estén preparados porque a los bufetes de abogados, solamente a los mejores, llegan los hombres, pero las mujeres no”* (Comunicación personal), lo que contribuyó a su decisión de abandonar esa carrera. Optó por la pedagogía, percibiéndola como un espacio seguro, abierto a cuestionamientos y con mayor flexibilidad. Acá observamos cómo opera la violencia sexista.

Otras participantes crecieron en entornos con roles de género muy marcados, diferencias sexistas en la escuela y/o en los espacios sociales. Esta experiencia las llevó a reflexionar sobre cómo estas dinámicas impactaron en la elección de su carrera, mas no las determinaron.

... yo creo que es que uno no puede sacarlo del cómo uno se va construyendo y más como una está inserta en un sistema político que funciona de esa forma, porque según yo, el capitalismo lo que hace es dividir “tú sirves para esto y tú sirves para esto otro”, yo creo que el feminismo ha ayudado mucho a hacer que las mujeres se empoderen. (P11, Comunicación personal)

El empoderamiento que la entrevistada alude, dice relación con el cuestionamiento que muchas mujeres han hecho sobre su ser en el mundo, la determinación hacia ciertas actividades que es parte fundamental de la producción y reproducción de roles de género.

...es bien loco que existe hasta el día de hoy como esa ... determinación, que hay carreras de hombres y que hay carreras de mujeres, que las carreras de hombres son científicas, que la carrera de hombres son la ingeniería, la no sé qué y que la carrera de mujeres son las más humanistas, a pesar de que hoy en día hay mucho hombre periodista, muchos hombres psicólogo, muchos hombres no sé qué, pero pedagogías en general son casi todas como la gran mayoría mujeres. (P7, Comunicación personal)

Las entrevistadas también notaron la diferencia entre carreras feminizadas y masculinizadas en sus lugares de estudio. Por ejemplo, P14, quien estudió en una universidad pedagógica de Santiago, observó esta disparidad en su entorno académico

... había carreras que estaban feminizadas y otras masculinizadas cachái, por ejemplo Básica, Párvulo, eran carreras super feminizadas cachái ,y en Historia y en Filosofía si bien, en el caso de Historia había un poco más de, entre comillas, equidad igual era una carrera de hombres, cachái y de hombres políticos, y no sé qué, Filosofía pa' qué decir, o sea habían mujeres, pero eran más hombres también cachái y pa' qué te digo el resto de la Ciencia como Biología, Química, Física, eran como carreras bien masculinizadas (Comunicación personal)

Este fenómeno se refleja inevitablemente en las escuelas, donde se producen y reproducen roles de género y se transmiten creencias relacionadas, marcadas por el sexismo educativo. Según Piedra (2022), en el currículo escolar, «el parámetro de referencia es el género masculino y, por lo tanto, el hombre es considerado como el autor de hechos históricos, sociales, económicos y políticos» (p. 4). En este contexto, el profesorado adquiere una relevancia central como objeto de estudio. Diversas investigaciones destacan el papel docente en la generación y perpetuación de diferencias sexo-genéricas en las aulas, al replicar, muchas veces de forma inconsciente, contenidos y materiales didácticos androcéntricos que refuerzan sesgos y estereotipos. (Azúa, Lillo, y Saavedra 2019; Quiroz-Fuentes, Sennas-Vásquez, y Contreras-Salinas 2019; Vidal-Velis et al. 2020), demostrando lo arraigado de estas ideas y que fueron expuestas por algunas entrevistadas, al pensar sus trayectorias educativas

... los profesores de educación física, hablando como del sexo de débil y del sexo fuerte y de profesores de matemáticas o de ciencias, teniendo como diferente a los hombres como en términos de capacidades y de impulsar también sus capacidades matemáticas por ejemplo, por ser varones y de impulsar estudien carreras asociadas a la ingeniería, a la medicina ... esa diferencia se veía mucho más en ese tipo de profesores o los que me tocaron a mí por lo menos» (P10, Comunicación personal)

Esta situación se traduce en una valoración diferenciada según el género en cuanto a habilidades y desempeños en distintas áreas del conocimiento, afectando el rendimiento general del estudiantado. La brecha más visible se observa en las dos áreas centrales del currículo chileno, donde las mujeres obtienen mejores resultados en lenguaje y los varones en matemática (Azúa, Lillo, y Saavedra 2019; M. Fernández y Mora 2017; M. C. Fernández y Hauri 2016). Varias profesoras señalaron haber experimentado autolimitaciones en relación con las ciencias y las matemáticas. Algunas admitieron haber demostrado mayores habilidades en estas áreas durante la escuela, como P8, quien, a pesar de ello, optó por elegir Humanidades como sus ramos electivos.

... y fue como una controversia en el colegio, me citaron el apoderado y todo, porque los profesores le decían a mi papá que yo era muy científica y matemática como para elegir humanista ... puede ser que mi ser mujer me hacía inclinarme más por el lado humanista, quizás si hubiese sido hombre me hubiese como desarrollado esas habilidades que sí tenía. (P8, Comunicación personal)

Algo similar le ocurrió a P1, quien también recuerda haber sido buena en matemáticas, pero que «(...) *no fui tan motivada pese a que yo era como muy destacada en matemáticas, de hecho, mucho más que en lenguaje*» (Comunicación personal). Como sugieren Pinto et al. (2021) “en la escuela, la desigualdad de género privilegia en los varones habilidades técnicas, tales como el razonamiento, y asigna a las mujeres otras de tipo emocional” (p 126), varias entrevistadas reconocieron sentir miedo hacia las matemáticas, lo que afectó su confianza y su rendimiento.

...yo también siempre crecí como con la idea de que no, de que yo no era buena pa' matemática (P2, Comunicación personal)

... tuve en mi trayectoria escolar un terror a las matemáticas, entonces esa idea de huir de las matemáticas ... pero evidentemente también influyó en que yo tuviese una inclinación no tan natural hacia las humanidades, hacia la pedagogía y que nunca haya sido una opción para mí, no sé, por una ingeniería física por ejemplo. (P9, Comunicación personal)

Estas experiencias fueron limitantes al momento de pensar en una opción profesional, como lo es para la mayoría de las mujeres, que tienden hacia las humanidades y servicios, como las carreras de pedagogía, mientras que los hombres ingresan en mayor medida a carreras asociadas a ciencias y tecnologías (SIES 2021).

## 5. Conclusiones

Este estudio se propuso interpretar las reflexiones de profesoras sobre la elección de pedagogía, tensionando la decisión en el contexto de la DST. Al conocer las motivaciones de las docentes al elegir la carrera de pedagogía, los resultados confirman lo señalado por la literatura: las motivaciones intrínsecas y altruistas son las más destacadas a la hora de optar por esta profesión, superando a las motivaciones extrínsecas. Así, nuestra investigación confirma lo señalado por Mizala et al. (2011) y Ávalos y Sotomayor (2012), que destacan el interés en la formación del estudiantado y la contribución social el profesorado percibe en la realización de la enseñanza, como lo expuesto por Álvarez et al. (2024) y Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela (2022) en cuanto al gusto por la especialidad y el deseo de enseñar.

Al indagar en las concepciones de las participantes sobre el concepto DST, dado el perfil de egreso de la muestra, la mayoría de las entrevistadas estaba familiarizada con el concepto, y algunas incluso conocían a raíz de su participación en la movilización feminista de mayo de 2018. Un tema emergente que surgió al explorar estas concepciones fueron las reflexiones personales que acompañaron la definición: la mayoría profundizó en cómo la DST ha influido en sus propias vidas y en la forma en que ha condicionado su desarrollo personal.

Así, dentro de esta desigual distribución de puestos de trabajo entre hombres y mujeres, (Rendón 2001), las docentes observaron la influencia de estereotipos contruidos en torno a sus cuerpos, como las ideas de lo “femenino” y lo “masculino” (Scott 1986), las limitaciones presentes en su crianza y los roles que ocupan en la sociedad, como la asociación entre mujeres y el cuidado (P. E. Pérez 2018). Las profesoras reconocen que este estereotipo está fuertemente vinculado a la pedagogía y que esto explica por qué es un área predominantemente feminizada.

Finalmente, al tensionar la elección de la carrera desde la perspectiva de la DST, para algunas participantes el género no fue un factor determinante en su elección; en cambio, destacaron principalmente sus motivaciones intrínsecas y altruistas. Este compromiso altruista con la educación, junto con el deseo de formar personas críticas y preparadas para enfrentar los desafíos sociales actuales, impulsó su decisión de escoger la pedagogía como una forma de generar un cambio tangible en la sociedad.

Para la mayoría de las entrevistadas, la asignación de trabajos diferenciados no fue el motivo central de su elección, pero sienten que subyace a la decisión. Es decir, los roles, estereotipos, las vivencias

personales y el sexismo educativo han sido elementos constantes en la construcción de sus vidas, los cuales, tras la movilización feminista, han logrado visibilizar y cuestionar.

Si bien se podría concluir que las mujeres están socialmente determinadas hacia ciertas áreas de trabajo, esta determinación no es aislada, no se da en un momento específico del tiempo, como podría ser el momento de la elección de la carrera, sino que está influenciada por un conjunto complejo de factores, elementos y creencias que se van construyendo desde el momento del nacimiento y se refuerzan a lo largo de toda la vida. Estos factores operan en los diversos espacios sociales, como la familia, la escuela, el trabajo y los medios de comunicación, donde se les asignan roles específicos y se les condiciona a ajustarse a expectativas y estereotipos de género. Así, la DST no solo refleja una imposición externa, sino que también se internaliza, modelando las decisiones, deseos y aspiraciones a lo largo del tiempo.

Esto lo comprendieron las entrevistadas, pero no es baladí que, considerando estos elementos, observen la educación como un espacio de contribución a la sociedad, ya sea desde la formación de pensamiento, transmisión de conocimientos o de la inclusión. Implica que tienen agencia en sus elecciones y que buscaron su desarrollo personal y profesional en un área que les permita cumplir sus expectativas.

Las limitaciones de este estudio aluden a su realización en Santiago, con docentes del área de humanidades, que en su mayoría se reconoce como politizadas, si bien solo una participante milita en un partido político tradicional. Además, al ser un estudio de tipo exploratorio, se excluyeron las orientaciones sexuales y el impacto que estas pueden tener en la construcción de la DST. Lo anterior invita como proyección a efectuar este estudio con profesoras de otras áreas del saber y en otros territorios, para el diálogo respecto a la experiencia señalada.

Esta investigación contribuye a la comprensión de las dinámicas de género en la educación y demuestra que la DST es un factor clave a considerar en las investigaciones sobre el profesorado, ya que este concepto permite profundizar y enriquecer las visiones y concepciones sobre el trabajo docente y la identidad profesional. Al integrar esta perspectiva, se amplían las comprensiones sobre cómo operan los estereotipos y subraya la importancia de continuar explorando estas cuestiones para fomentar una educación no sexista.

## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. 2016. «Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile.» Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2131>.
- Alvarado-Pérez, Luis Armando Alvarado. 2024. «La división sexual del trabajo y las carreras en educación asociadas con el cuidado de niños». *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales* 4 (1): 1-41. <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.330>.
- Anzorena, Claudia. 2008. «Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral». *Utopía y Praxis Latinoamericana* 13 (41): 47-68.
- Assaél, Jenny, Natalia Albornoz, y Miguel Caro. 2018. «Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente». *Educação Unisinos* 22 (1): 83-90.
- Ávalos, Beatrice, y Camen Sotomayor. 2012. «Cómo ven su identidad los docentes chilenos». *Perspectiva Educacional, formación de profesores* 51 (1): 57-86.
- Azúa, Ximena, Daniela Lillo, y Pamela Saavedra. 2019. «El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas». *Calidad en la Educación* 0 (50): 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>.
- Barriga, Francisca, Gonzalo Durán, Benjamin Saez, y Andrea Sato. 2020. «No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo no pagado de las mujeres en el Chile actual». Fundación SOL. [https://fundacionsol.cl/cl\\_luzit\\_herramientas/static/wp-content/uploads/2020/03/No-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020.pdf](https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/wp-content/uploads/2020/03/No-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020.pdf).
- Bertely-Busquets, María, y Juan B. Alfonseca. 2008. «Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México». *Revista mexicana de investigación educativa* 13 (38): 981-97.
- Billorou, María José. 2016. «Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX». *Historia de la educación - anuario* 17 (2): 0-0.
- Brunet, Ignasi, y Carlos Santamaría. 2016. «La economía feminista y la división sexual del trabajo». *Culturales* 4 (1): 61-86.
- Bruns, Bárbara, y Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial. 10.1596/978-1-4648-0151-8.
- CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC. 2021. «Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2021, con datos 2020». Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/05/APUNTES-17-PMG-2021-con-datos-2020.pdf>.
- Dantas, Gisele Cristine da Silva, y Carla Sabrina Xavier Antloga. 2023. «Mujeres, trabajo docente y feminización». *GIGAPP: Estudios Working Papers* 10 (248-255): 136-50.

Duarte, Cory, y Viviana Rodríguez. 2019. «Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education». *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, n.º 19, 41-72.

Dueñas, Sofía, y Juliana Román. 2021. «¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria». *Praxis educativa* 25 (2): 102-15. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250207>.

Dufraix Tapia, Iciar, Eduardo Fernández Rodríguez, y Rocio Anguita Martínez. 2016. «Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos». *Perspectiva Educativa* 59 (1): 81-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.921>.

Echeverría, Francisca. 2017. «Sexismo y estereotipos de género en educación: el caso del ‘primer foco de luz de la nación’ y el predominio de su cultura escolar. Estudio de caso sobre la cultura escolar del Instituto Nacional y su dimensión de género.» PhD Thesis, Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Egaña, María Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile : una práctica de política estatal*. Sociedad y Cultura. LOM ediciones. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8871.html>.

Egaña, María Loreto, Cecilia Salinas, y Iván Nuñez. 2000. «Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930». *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)* 26 (1): 91-127.

Elacqua, Gregory, Diana Hincapie, Emiliana Vegas, y Mariana Alfonso. 2018. *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001172>.

Elige Educar. 2019. «Análisis y proyección de la dotación docente en Chile». Santiago, Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxxlisis-y-proyeccioxxn-dotacioxxn-docente-en-chile-ee2019.pdf>.

Escudero, Camila. 2020. «El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones». *La trama de la comunicación* 24 (2): 89-100.

Federici, Silvia. 2018. *El patriarcado del salario*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Fernández, María Cecilia, y Scarlet Hauri. 2016. «Resultados de aprendizaje en La Araucanía. la brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática». *Calidad en la educación*, n.º 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>.

Fernández, María, y Gloria Mora. 2017. «Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: Análisis de género, procedencia geográfica, grupo

socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía». *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 43 (2): 65-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>.

Hiner, Hillary, y Ana López López-Dietz. 2021. «¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas». *Polis (Santiago)* 20 (59). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>.

Mejías, Julio. 2000. «El muestreo en la investigación cualitativa». *Investigaciones Sociales* 4 (5): 165-80.

Mieles, María Dilia, Graciela Tonon, y Sara Victoria Alvarado. 2012. «Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social». *Universitas Humanística*, n.º 74, 195-225.

Mizala, Alejandra, Tania Hernández, y Mattia Makovec. 2011. «Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía». Proyecto FONIDE N° F511059. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/informe\\_final-alejandra\\_mizala-udechile-f511059.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/informe_final-alejandra_mizala-udechile-f511059.pdf).

Mora, Enrico, y Magort Pujal. 2018. «El cuidado: más allá del trabajo doméstico». *Revista Mexicana de Sociología* 80 (2): 445-69.

Morgade, Graciela. 2006. «State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers». En *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, editado por R Cortina y SS Roman, 81-103. Basingstoke, England: Palgrave.

Observatorio de Formación Docente – CIAE. 2023. «Consideraciones y motivos que influyen en las decisiones en torno a estudios o trabajo al término de la educación media». Santiago, Chile.

Ossa, Carlos, y Nelly Lagos. 2022. «Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena». *Revista E-Psi* 11 (1): 226-41.

Pérez, David Jacob, María Alejandra Ochoa, y Víctor Mario Rocha. 2022. «Preconcepciones identitarias de aspirantes a profesores de un Programa de Pedagogía Media de la ciudad de Santiago de Chile». *Perspectiva Educativa* 61 (2): 68-89. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1184>.

Pérez, Pablo Ernesto. 2018. «Inserción laboral de jóvenes y desigualdades de género en la Argentina reciente». *Revista Reflexiones* 97 (1): 85-98. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i1.30899>.

Piedra, Marcela. 2022. «Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior». *Revista Reflexiones* 101 (2): 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>.

Pinto, Amey, Rayza Jimenez, Daniel Salazar, y Andrea Valenzuela. 2021. «Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial?». *Revista del IIICE*, n.º 49 (enero), 123-38.

- Queirolo, Graciela. 2015. «Dactilógrafas y secretarías perfectas: el proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950)». *Historia Crítica* 57:117-37. <https://doi.org/10.7440/historcrit57.2015.07>.
- Quiroz-Fuentes, Violeta, Melissa Sennas-Vásquez, y Sylvia Contreras-Salinas. 2019. «Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva». *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 13 (2): 243-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>.
- Ramos, Carlos. 2020. «Los alcances de una investigación». *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica* 9 (3): 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>.
- Rendón, Teresa. 2001. «La división del trabajo por sexo en el mundo». *Investigación económica* 61 (238): 157-202.
- Reyes-Housholder, Catherine, y Beatriz Roque. 2019. «Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda». *Revista de ciencia política (Santiago)* 39 (2): 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>.
- Robles, Keylor. 2021. «Manifestaciones de violencia contra las mujeres en el trap latinoamericano». *Revista Reflexiones* 100 (1): 1-20. <https://doi.org/10.15517/rr.v100i1.41332>.
- Rodríguez Fernández, Adriana. 2020. «El tiempo de las mujeres: trabajo y malestar femenino en tiempos de pandemia». *Revista Reflexiones* 99 (2). <https://doi.org/10.15517/rr.v99i2.42150>.
- Rodríguez-Sosa, Jorge. 2003. «Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa». *Investigación Educativa* 7 (12): 23-40.
- Rubin, Gayle. 1989. «Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad». En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113:190. Revolución Madrid.
- Said-Hung, Elias, Gloria Gratacós, y Jorge Valencia Cobos. 2017. «Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia». *Educação e Pesquisa* 43:31-48. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>.
- Salgado, Cecilia. 2007. «Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos». *Liberabit* 13 (13): 71-78.
- Salinas-Urrejola, Isidora. 2018. «Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900». *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n.º 12, 76-97.
- San-Román, Sonsoles. 2000. «La maestra española de la tradición a la modernidad». *Educ. Soc.* 21:110-42. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300007>.
- Scocco, Marianela. 2018. «La interseccionalidad del trabajo. Las transformaciones en el trabajo de las mujeres en Argentina». *Revista Reflexiones* 97 (1): 77-84. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i1.30511>.

SIES, MINEDUC. 2021. «Brechas de Género En Educación Superior 2020.» Santiago, Chile: MINEDUC. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16821>.

Slachevsky Aguilera, Natalia. 2015. «Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar». *Educ. Pesqui.* 41:1473-86. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.

UNESCO. 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación.* Primera. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>.

Venegas Traverso, Cristián. 2021. «¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020». *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 20 (43): 225-48.

Vidal-Velis, Francisco, Isabel Pérez-Zamora, Jaime Barrientos-Delgado, y Geraldine Gutiérrez-Ortega. 2020. «Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista». *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 14 (2): 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>.

Zerán, Faride. 2018. *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado.* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

### 5.3. Objetivos 2, 3 y 4

Este artículo, titulado "*Navegando en la feminización de la docencia: Currículum, Estructura Institucional, Práctica Pedagógica y Política en voces de profesoras de Santiago, Chile*", está siendo evaluado por la *Revista Rumbos TS*, un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales de la Universidad Central de Chile. La elección de esta revista se debe a que acepta hasta 15,000 palabras en los manuscritos, lo que permite una exposición más detallada de los resultados de la investigación, siendo este el artículo más largo de todos los que forman parte de la tesis.

Este trabajo tributa a los objetivos específicos 2, 3 y 4 de la investigación. En él se explora las formas en que las profesoras interpretan la feminización docente y se consideraron cuatro dimensiones clave de la subordinación de las mujeres en la educación: currículo, estructura institucional, práctica pedagógica y práctica política, empleando la misma metodología presentada previamente en el capítulo anterior.

En cuanto al currículum, las entrevistadas destacaron su excesiva extensión, priorizando contenidos academicistas sobre el desarrollo de habilidades y desconectados de las realidades sociales y contextos específicos en los que se aplican. Esta desconexión también se refleja en los contenidos por especialidad, que no responden a las necesidades locales ni intereses del estudiantado. Además, un modelo de estandarización centrado en la evaluación de cobertura curricular genera presión sobre las docentes, ya que los resultados están vinculados al desempeño institucional. Esta situación refuerza las dinámicas de un sistema que desconfía del trabajo de las mujeres, subestimando su profesionalidad. Aunque las entrevistadas reconocen avances en la perspectiva de género en el currículum, consideran que estos esfuerzos son insuficientes, dejando a las docentes con la responsabilidad de promover cambios desde sus prácticas.

Sobre la institucional, las entrevistadas señalaron que, aunque no existen diferencias explícitas de género en la asignación de puestos de poder, sí se observan diferencias en la forma de ejercer el liderazgo. Las mujeres en cargos de autoridad deben asumir responsabilidades adicionales y, en algunos casos, adoptar estilos de liderazgo asociados con lógicas masculinas para ser validadas y respetadas. En los establecimientos privados o particular-subvencionados, la asignación de estos cargos parece depender más de la cercanía con las personas propietarias o sostenedoras que de la capacidad profesional, dinámica que refleja un modelo educativo mercantilizado que refuerza desigualdades de género en la distribución del trabajo. A pesar de ello, las profesoras buscan desafiar estas dinámicas en su propio ejercicio del liderazgo, promoviendo un estilo más horizontal y cercano con el estudiantado.

En la práctica pedagógica, las profesoras entrevistadas conceptualizan su labor de manera intencionadamente horizontal, buscando romper con la tradicional relación vertical entre docente y estudiantado. Además, integran prácticas no sexistas, cuestionando roles y estereotipos de género tradicionales. Este compromiso refleja un proceso constante de reflexión y deconstrucción personal, pero la falta de tiempo dificulta la adaptación de estas prácticas, contribuyendo al agobio docente.

Un hallazgo clave de la investigación es la persistencia del concepto decimonónico de la "maestra-madre", que, aunque muchas de las entrevistadas rechazan, sigue presente en las expectativas de ciertos actores, como apoderados, quienes esperan que desempeñen un rol maternal. Las participantes destacan la importancia de los cuidados y los aspectos afectivos en la pedagogía, considerándolos fundamentales, pero critican que esta dimensión afectiva no reciba el reconocimiento adecuado, ya que tiende a reducir la importancia de su labor intelectual, reforzando una visión simplista que subestima la complejidad de su trabajo. Este desafío de equilibrar prácticas pedagógicas horizontales y no sexistas con las expectativas de ser cuidadoras afectivas aumenta las tensiones que enfrentan las docentes.

En cuanto a la práctica política, las profesoras se identificaron como politizadas, aunque solo algunas militaban en partidos políticos o colectivos feministas. Para ellas, la politización va más allá de la militancia formal y se expresa a través de ideales y un compromiso con la transformación social. Reconocieron la importancia de los sindicatos, aunque muchas enfrentaron barreras estructurales que dificultan la sindicalización en sus lugares de trabajo. A pesar de las limitaciones, las profesoras coincidieron en que la docencia es un acto político que trasciende la transmisión de conocimientos, posicionándose como una herramienta esencial para el cambio social.

Navegando en la feminización de la docencia: Currículum, Estructura Institucional, Práctica Pedagógica y Política en voces de profesoras de Santiago, Chile

Navigating in the feminization of teaching: curriculum, institutional structure, pedagogical practice and politics in voices of female teachers in Santiago, Chile.

Resumen: Este estudio exploró cómo las profesoras interpretan la feminización docente, un fenómeno histórico vinculado a la moderna división sexual del trabajo. Se consideró cuatro dimensiones clave de la subordinación de las mujeres en la educación: currículo, estructura institucional, práctica pedagógica y práctica política. A través de un diseño cualitativo exploratorio-descriptivo, se entrevistó a 16 profesoras de Santiago. Los hallazgos destacan la persistencia de la masculinidad hegemónica en el sistema educativo en todos los aspectos observados.

Palabras clave: Feminización de la docencia; Género; Feminismos; División Sexual del Trabajo; Trabajo Docente.

Abstract: This study explored how women teachers make interpretations the feminization of teaching, a historical phenomenon linked to the modern sexual division of labor. Four key dimensions of women's subordination in education were considered: curriculum, institutional structure, pedagogical practice, and political practice. Through an exploratory-descriptive qualitative design, 16 female teachers in Santiago were interviewed. The findings remark the persistence of hegemonic masculinity in the educational system in all aspects observed.

Key words: Feminization of teaching; Gender; Feminisms; Sexual Division of Labor; Teachers' Work.

## Introducción

La pedagogía se sitúa como una profesión altamente feminizada. Según el informe de la UNESCO (2022), en 2020 las docentes constituían el 71% del profesorado a nivel mundial, con el reconocimiento de que “en conjunto, las mujeres están sobrerrepresentadas en el cuerpo docente” (p 21). En América Latina y el Caribe, las cifras del mismo año muestran una feminización de aproximadamente el 95% en educación preescolar, 76% en educación primaria y 58% en educación secundaria (UNESCO, 2022). En Chile, esta realidad también es evidente, donde las mujeres representan el 73,4% del profesorado (CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC, 2021).

Como indica Drudy (2008) los estudios indican que la feminización de la docencia es un proceso histórico y social acumulativo, donde existe un vínculo ideológico entre los roles domésticos de las mujeres y la docencia. Así, "This ‘domestic ideology’ proposes that women are ‘naturally’ more disposed towards nurture than are men [Esta ‘ideología doméstica’ propone que las mujeres están ‘naturalmente’ más dispuestas a la crianza que los hombres]" (Drudy, 2008, p. 132)

Así, la literatura refiere a que los inicios de este fenómeno son rastreables desde mediados del siglo XIX en las sociedades occidentales, en conjunto con la creación de los sistemas educativos nacionales desarrollados por los Estados, como parte de sus proyectos modernizadores de tipo capitalista (Addi-Racah, 2002; Anzorena, 2008; Jacobi, 1997; San-Román, 2000, 2010). Por esto, la educación se visualizó como una herramienta para moralizar a la población, para disciplinarla según los valores que exigían las nuevas formas de producción e institucionalizar un determinado orden de género (Morgade, 2006). La integración gradual de las mujeres al ejercicio docente durante el siglo XX se sustentó en la creencia en un rol natural de madres –debido a su capacidad procreativa– que les daría dones para la enseñanza y el bajo costo salarial asociado al género (Gorosito, 2022; Morgade, 2006; Scherer, 2021; Verástegui Martínez, 2019)

En Chile, la feminización docente siguió este recorrido (Egaña et al., 2000, 2003; Nuñez, 2007; Salinas-Urrejola, 2018) y se consolidó en la segunda mitad del siglo XX, impulsada por el Estado desde universidades estatales y, principalmente, las escuelas normales. Tras la Reforma de 1965, la formación de profesoras para la educación básica pasó a las universidades, y las escuelas normales fueron eliminadas durante la dictadura cívico-militar. Hacia finales de esa década, las mujeres ya representaban más del 70% del profesorado (Cox y Gysling, 1990). El giro neoliberal en educación realizado por la dictadura cívico-militar en la década de 1980, reformuló completamente el sistema educativo chileno en todos sus niveles (Inzunza et al., 2019; Slachevsky, 2015). Siguiendo estos lineamientos durante las últimas décadas, se ha ampliado la oferta del mercado educativo terciario, pero las mujeres siguen optando por estudiar pedagogía.

El interés por este fenómeno ha crecido significativamente en los últimos años, tanto en diversos países como en Chile (ver por ejemplo Dantas y Antloga, 2023; Davids y Waghid, 2020; Gorosito, 2022; Salinas-Urrejola, 2017; Salinas-Urrejola, 2018; Verástegui Martínez, 2019), impulsado por la demanda feminista, a nivel nacional e internacional, de eliminar los estereotipos de género y avanzar hacia una educación no sexista. En este contexto, este estudio buscó aportar información relevante

sobre cómo las profesoras navegan en la feminización de la docencia desde sus propias voces. Para ello, a continuación, se exponen los elementos teóricos y conceptuales recogidos en la literatura, que sustentan las bases de esta investigación.

### **Feminización laboral y educativa**

Las teóricas feministas explican la feminización laboral por la división sexual del trabajo (Alvarado-Pérez, 2024; Brunet y Santamaría, 2016; Federici, 2018), que apunta a la forma en que las sociedades distribuyen las distintas actividades humanas en base a la biología, sobre el cual se ha edificado culturalmente el o los géneros, que son

“construcciones socio-históricas cimentadas en el lenguaje, ritos e instituciones sociales, que condicionan la vida y sus cotidianidades. El género puede ser conceptualizado como la significación atribuida a los cuerpos sexuados, asimilándose como una construcción adquirida mediante la socialización de prácticas, estereotipos, roles, entre otros elementos.” (Duarte y Rodríguez, 2019, p. 43).

Lo anterior se reproduce en el mercado laboral: los varones ocuparán los puestos de trabajo asociado a lo productivo y las mujeres a lo reproductivo, como los servicios sociales, las áreas de la salud y, por supuesto, la educación. Si bien el acceso a la educación fue una de las primeras luchas y conquistas de los movimientos feministas y de las mujeres, su ingreso estuvo marcado por un perfil de clase y un carácter sexista, inicialmente explícito en currículos diferenciados por sexo y, más tarde, velado en las estructuras escolares y prácticas pedagógicas (Egaña et al., 2000). Esto promovió su entrada al magisterio bajo la idea de cualidades “naturales” asignadas a las mujeres, en donde la figura de la maestra-madre, mencionada en la literatura como arquetipo de la feminización docente, encarnó el ideal burgués de feminidad y cuidado, influyendo en las prácticas pedagógicas y la identidad docente (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008; Billorou, 2016; Nieminen, 2020; San-Román, 2010).

Atendiendo que la división sexual del trabajo estratifica a la sociedad “en función del género y sus comportamientos atribuidos” (Guizardi et al., 2023, p. 44), el ingreso de las mujeres al trabajo docente, en términos formales, refleja la aceptación del rol asignado y les permitió acceder a un espacio laboral socialmente apropiado, desempeñando una labor social en el ámbito público (Billorou, 2016; Grumet, 1981). Este fenómeno fue especialmente relevante para las mujeres de sectores populares, quienes, debido a las restricciones de clase en el acceso a la educación superior, encontraron en el trabajo docente una vía para incorporarse al mercado laboral y ascender socialmente a través de la educación (Egaña, 2000; Egaña et al., 2000, 2003; Nuñez, 2007; Salinas-Urrejola, 2018).

De este modo, la subordinación de las mujeres en su incorporación a la docencia que la literatura reporta se refleja en las políticas públicas que rigen el sistema (en el caso chileno, currículum); la estructura organizativa de las escuelas (quiénes y cómo se lidera); en la segregación por género en los niveles y áreas de enseñanza (que determina su práctica docente); y en su práctica política (autor/a, 2023).

Drudy (2008) observa que los discursos en torno a la enseñanza están estrechamente vinculados con una cultura de masculinidad hegemónica, que más que a los hombres, refiere a la posición que ocupan estos en el orden de género (Muñoz-García y Lira, 2020). Así, se construye al hombre como figura dominante, asociado a atributos como la fuerza, el valor, la inteligencia, la capacidad, el poder y la virilidad. A su vez, funciona como un mecanismo de discriminación y subordinación, tanto hacia las mujeres como hacia los hombres que no se ajustan a este ideal (Rodríguez et al., 2015), sistema que se perpetúa mediante su producción y reproducción en diversos espacios como el curricular.

En este contexto, tanto el currículum explícito –representado por los planes y programas oficiales– como en el currículum implícito o no declarado “se difunden los valores éticos y las normas que configuran la estructura de la sociedad” (López y Salazar, 2024, p. 96). Así el currículum no es neutro ni ocurre en vacío (Muñoz-García y Lira, 2020) sino que veladamente transmite visiones ideológicas, como el androcentrismo, la visión binaria de los géneros o la subalternidad de las mujeres (Villaruel et al., 2023). Si bien recientemente desde el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) –entidad encargada de la generación del currículum y los planes y programas– se ha ido incorporando una perspectiva de género, Villaruel et al (2023) sostienen que “se reconoce que esto queda como un lineamiento y voluntariedad por parte del profesorado, lo que no necesariamente asegura que estas prácticas se lleven a cabo en el aula” (p. 17).

En cuanto a la estructura institucional y segregación por género en las áreas de enseñanza, importa destacar que las estructuras organizativas refuerzan desigualdades de género (Acker, 1990), con segregación vertical (mayor presencia masculina en posiciones de poder) y horizontal (diferenciación de áreas laborales por género) que afecta a las mujeres, limitándolas a sectores de menores ingresos y enfrentando barreras como el techo de cristal, que limitan su acceso a roles de liderazgo y oportunidades de ascenso en sus carreras (López y Salazar, 2024).

Los estudios muestran que los hombres ocupan la mayoría de los cargos directivos en las escuelas, mientras que las mujeres predominan en las aulas (Addi-Racah, 2002; Cortina, 2006; Davids y Waghid, 2020). Esta dinámica replica el dominio masculino en la estructura escolar, asemejándose a las relaciones de poder de la familia patriarcal, donde el director o inspector ocupa un rol público de autoridad (padre) y la maestra, un ámbito subordinado asociado al espacio privado (madre).

En Chile, en 2020, aunque los hombres son minoría en el sistema escolar, el 36% son directores, 41,7% subdirectores y 53,9% inspectores generales. Desde 2015, la brecha de género en liderazgo ha comenzado a reducirse con un aumento de mujeres en estos roles. Además “las mujeres superan en cantidad a los hombres en educación parvularia (99,1%), especial (94,4%), básica (78%) y media humanista-científico (59,2%), y al igual que en los últimos años, también levemente en educación media técnico-profesional (52,1%)” (CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC, 2021, p. 3). Esto influye en su práctica pedagógica, pues refuerza la percepción de la enseñanza como una extensión del rol de cuidado tradicional de las mujeres. Esto puede influir en cómo las profesoras abordan la enseñanza, privilegiando un enfoque afectivo y relacional que, aunque valioso, puede limitar el reconocimiento de su labor en tanto profesionales de la educación, portadoras de un saber especializado.

Finalmente, la práctica política también se ve tensionada, ya que el profesorado experimentó una temprana politización de las problemáticas relacionadas con sus condiciones laborales y salariales. En respuesta, se organizaron en gremios, sindicatos y asociaciones, desde los cuales impulsaron demandas para lograr mejoras sustantivas (Cornejo et al., 2007; Matamoros, 2020; Nuñez, 2007). Aunque las maestras participaron en estas movilizaciones, lo hicieron en un rol subordinado, como muestra la investigación sobre el sindicalismo mexicano: los hombres ocupaban los puestos de liderazgo, representando el modelo de masculinidad asociada al valor, la combatividad y la estrategia, mientras que las mujeres desempeñaban roles en las bases, centrados en sensibilizar al colectivo para la integración en las luchas (Street, 2008). La figura del "profesor" se configura como sujeto-tipo, un actor social politizado, mientras que "los profesores" se conceptualizan como un actor colectivo. Ambos términos, en masculino. (Street 2008). Un claro ejemplo de esta dinámica es el Colegio de Profesores, fundado en 1984, que nunca ha sido presidido por una mujer. Además, fue recién en 2020 cuando se incorporó la expresión "y profesoras" al nombre del gremio.

Aunque existe una abundante producción académica sobre el sindicalismo docente en Chile (ver, por ejemplo, Matamoros, 2020), las reflexiones en torno al género han sido notoriamente escasas. Este vacío resulta significativo, ya que, como señala el autor, "no han abordado la existencia de prácticas patriarcales en un modelo organizativo, como el sindicato, culturalmente masculinizado" (p. 103). Los estudios de Salinas-Urrejola (2022) y Guzmán (2023) han contribuido a llenar parcialmente esta laguna, al analizar la politización de las mujeres en el magisterio, tanto en la Asociación General de Profesores entre 1923 y 1934, como en la Asociación Gremial de Educadores de Chile durante la dictadura cívico-militar, entre 1981 y 1987. En ambos casos, la participación de las mujeres y sus prácticas políticas evidencian que, además de las reivindicaciones laborales, también visibilizaron problemáticas vinculadas al género.

### **Contexto del profesorado en Chile**

La reestructuración neoliberal de 1973 mercantilizó y privatizó el sistema educativo completo (Caro y Peña-Sandoval, 2024). En educación escolar implicó la municipalización de los establecimientos estatales, la privatización de los liceos técnico-profesionales, la creación de escuelas y liceos particulares subvencionadas por el Estado e incentivó la educación privada (Orellana et al., 2018). Este modelo no fue alterado en la transición democrática "y, en algunos aspectos, se profundizaron, especialmente la estandarización y la competencia, con el llamado Estado evaluador y el régimen de rendición cuentas de altas consecuencias" (Caro y Peña-Sandoval, 2024, p. 2).

En esto el currículum es central, pues es nacional, obligatorio y se caracteriza por su alto nivel de especificidad y enfoque enciclopédico. Este control currículum se ha ejercido mediante un sistema de evaluación y rendición de cuentas, que ha sido crucial para la implementación de las políticas educativas (Caro y Peña-Sandoval, 2024).

Por esto se transformó la formación y práctica docente, promoviendo valores como la competencia y la meritocracia, dentro de la ética de la responsabilidad individual (Slachevsky, 2015). Las políticas de estandarización, vinculadas a resultados medibles del currículum, incrementaron la precariedad y carga laboral, afectando la salud física y mental del profesorado, pues su salario está vinculado a

resultados (Cornejo et al., 2007; Cornejo y Reyes, 2008; Slachevsky Aguilera, 2015), sumado a la pérdida de autonomía y desprofesionalización dada la prescripción (Oyarzún y Cornejo, 2020). Además, la privatización debilitó la capacidad sindical, reduciendo el estatus de los docentes y limitando su organización gremial (Matamoros, 2020). A pesar de estas limitaciones, el profesorado ha mantenido su participación en movilizaciones sociales, aunque con menor fuerza colectiva, lo que ha afectado su capacidad de influencia en las esferas de poder (Carrasco-Aguilar y López, 2022).

También han enfrentado las demandas estudiantiles por una educación pública, ya que desde el 2000, los movimientos sociales, especialmente el estudiantil secundario y universitario, han cuestionado la mercantilización de los servicios sociales y las desigualdades generadas por el modelo neoliberal, lo que culminó en el estallido social de 2019 y el intento de cambio constitucional a través de una convención elegida popularmente.

El Mayo Feminista de 2018 marcó un hito con demandas de no sexismo educativo, impulsadas por jóvenes que denunciaban abusos, acosos y discriminación en los espacios educativos y al interior de los movimientos estudiantiles (Hiner y López-Dietz, 2021; Troncoso et al., 2019; Zerán, 2018). Este movimiento generó iniciativas como conversatorios feministas y secretarías de género, y cuestionó profundamente las opresiones sexistas (Lillo, 2020; Troncoso et al., 2019). Así, el feminismo resonó culturalmente y alcanzó visibilidad pública, integrándose en las demandas del estallido social de 2019 como parte de un proceso más amplio de repolitización (De Fina y Figueroa, 2019; Ibañez y Stang, 2021).

Lo interesante del proceso, es que “El movimiento feminista estudiantil se desarrolló en un contexto marcado por el auge de las movilizaciones secundarias y universitarias, con hitos como la Revolución Pingüina (2006) y, la lucha por el derecho a la educación gratuita (2011)” (López y Salazar, 2024, p. 92). Aspecto que evidentemente repercutió en las salas de clases y en las políticas ministeriales, que debieron absorber la demanda de la educación no sexista<sup>1</sup>. Sin embargo, Mardones et al. (2020), advierten que la política educativa en relación al género se realiza bajo un enfoque despolitizador, es decir, se focalizan en crear condiciones para la equidad –por ejemplo, en aumentar la participación o eliminar la discriminación hacia las mujeres– sin detenerse en las condiciones estructurales que generan las desigualdades. Esto se puede enmarcar en los discursos sobre políticas educativas transnacionales, como la OCDE. Mooney Simmie (2023) en un análisis crítico sobre textos a nivel macro, indica que el concepto de diversidad en educación incluye el género como una problemática de igualdad de oportunidades, que se cierra en las brechas de género y en la inclusión.

Por esto, si se considera ambas problemáticas –la privatización y mercantilización de la educación y la de-sustanciación de la perspectiva de género– la radicalidad de la demanda de una educación no sexista pareciera deslavarse en aspectos formales, que finalmente terminan tensionando al propio

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, el programa del 2015 Formación en sexualidad afectividad y género; el Plan 2015-2018 llamado Educación para la igualdad de género; la circular del 2017 sobre Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación (Mardones et al., 2020). También se denota la preocupación del Ministerio de Educación sobre el tema en la generación de documentación sobre la temática, como el informe sobre Brechas de género en Educación Superior el año 2020 o la creación del sitio web <https://equidaddegenero.mineduc.cl/>

profesorado y su trabajo docente con el ingreso de protocolos a cumplir, sin un cuestionamiento profundo al rol subordinado de las mujeres y disidencias sexuales en la sociedad y las causas que lo generan. Por ejemplo, en 2022, estudiantes secundarias lideraron nuevas movilizaciones exigiendo una educación no sexista, lo que motivó al Ministerio de Educación a promover jornadas nacionales sobre el tema y a reflexionar sobre el sistema educativo y el rol docente.

Este estudio expone parte de los resultados de la investigación doctoral titulada “¿Tensión a la feminización docente? Interpretaciones del trabajo docente desde las voces de profesoras chilenas”. La investigación buscó develar cómo las profesoras experimentan y se desenvuelven en el contexto de la feminización docente, considerando los aspectos clave en los que opera la subordinación de las mujeres en la educación, a partir de la división sexual del trabajo. Así, el objetivo propuesto es: Develar las visiones de las profesoras chilenas en torno al diseño curricular, la estructura institucional docente, su práctica pedagógica y su práctica política.

### **Métodos**

El enfoque de la investigación fue el cualitativo. Según Salgado (2007), el método se basa en el supuesto de que el mundo social está compuesto por significados y símbolos, y la intersubjetividad es fundamental para capturar de manera reflexiva estos significados sociales. Además, se encuadró en estudios de tipo exploratorio-descriptivo, dado que no se buscó explicar esos significados, sino describirlos y comprenderlos, atendiendo a las subjetividades asociadas a experiencias vividas en trabajos feminizados.

Por lo anterior, el diseño empleado fue el fenomenológico. Para Álvarez-Gayou (2003), la fenomenología se basa en dos premisas clave. La primera establece que las percepciones de las personas reflejan cómo viven y experimentan el mundo, es decir, su "mundo vivido" y "experiencia vivida". La segunda premisa que las personas son conscientes de su existencia dentro de su propio mundo, el cual solo puede comprenderse dentro de sus contextos específicos. Así, fue requisito que la persona investigadora se despojara de todo (pre)juicio sobre los fenómenos a estudiar, para capturar la esencia de las experiencias según fueron narradas por las profesoras.

Para la producción de la información, se utilizó la técnica de la entrevista, acorde a un diseño fenomenológico. Esta técnica busca, a través de la recopilación de experiencias personales, construir el sentido social de las conductas individuales o de un grupo de referencia (Delgado y Fernández, 1995) y en su modalidad semiestructurada, pues existe una pauta de preguntas o temas que guían la conversación, pero que se ajustan a los contextos de las personas participantes (Díaz-Bravo et al., 2013).

El instrumento fue validado por el juicio de personas expertas y las preguntas y temas fueron elaborados siguiendo los lineamientos teóricos de la feminización de la docencia. Las entrevistas se realizaron de forma combinada, tanto de manera presencial como virtual a través de la plataforma Meet, entre marzo y octubre de 2023 en el área del Gran Santiago. Cada sesión tuvo una duración

promedio de aproximadamente una hora y media. El muestreo fue de tipo intencional y los criterios de inclusión y exclusión se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

*Criterios de Inclusión/Exclusión*

<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
Identificarse como mujer	
Haber cursado estudios de pregrado en pedagogía en instituciones chilenas	Tener vínculos personales, familiares, profesionales o sociales con quien investiga
Egreso posterior al año 2010	Formar parte de equipos directivos sin experiencia docente o ejercer funciones distintas a la docencia en establecimientos escolares
Estar actualmente en ejercicio docente o haber enseñado hasta un año antes de la entrevista en escuelas o liceos del Gran Santiago	Estar implicada en denuncias o procesos éticos relacionados con sus prácticas profesionales o ejercer en establecimientos con denuncias o procesos éticos pendientes
Haber participado en movilizaciones sociales, agrupaciones estudiantiles o gremiales, colectivos feministas u organizaciones políticas en los últimos 10 años, ya sea como estudiante o profesora	No haber residido en Chile en los últimos 10 años.

Se aplicó el criterio de saturación teórica, alcanzándose cuando las experiencias de las participantes comenzaron a converger en patrones similares. La muestra final estuvo compuesta por 16 profesoras de Santiago, Chile, quienes fueron seleccionadas tras una convocatoria realizada en redes sociales. Las interesadas en participar fueron contactadas por correo electrónico, donde se les presentaron los objetivos del estudio. Aquellas que aceptaron colaborar firmaron un consentimiento informado.

En línea con un diseño fenomenológico, el análisis fue de tipo temático, que permitió identificar, organizar y analizar patrones o temas a partir de una lectura detallada de la información recolectada. Este enfoque busca comprender e interpretar el fenómeno investigado, destacando las subjetividades de las personas informantes dentro de su contexto y discurso. El análisis se llevó a cabo siguiendo un proceso dividido en seis etapas, como proponen Mieles et al. (2012): (1) familiarización con los datos, (2) desarrollo de categorías, (3) identificación de temas, (4) revisión de los temas identificados, (5) definición y etiquetado de esos temas, y (6) elaboración del informe final. Estas etapas no se

implementaron de manera estrictamente secuencial, ya que la investigación cualitativa es inherentemente iterativa y flexible. Por tanto, el plan de análisis se adaptó continuamente a las necesidades emergentes que surgieron durante el desarrollo de la investigación.

Siguiendo el plan de análisis, el primer paso consistió en escuchar todas las entrevistas y transcribirlas. Posteriormente, con el apoyo del software Atlas.ti 24, se construyeron las dimensiones o unidades de análisis alineadas con el objetivo de la investigación. De forma paralela, se identificaron las categorías emergentes. A continuación, se llevó a cabo una codificación axial y selectiva, lo que permitió, finalmente, determinar los temas centrales de los relatos.

## Resultados

Esta sección se organiza en cinco apartados. El primero aborda la caracterización de las entrevistadas. El segundo trata sobre su perspectiva el currículum, mientras que el tercero explora su visión respecto a la estructura institucional. El cuarto se centra en cómo las docentes perciben su práctica pedagógica, y el último evidencia su práctica política.

### De las participantes

La edad promedio de las participantes es de 31 años; la más joven tenía 24 años y la mayor 39 en el momento de la entrevista. Las comunas de origen de sus familias pertenecen a sectores medios y populares del Gran Santiago, aunque una participante proviene de Israel y otra de Copiapó, en la región de Atacama. La mayoría cursó sus estudios secundarios en establecimientos particulares-subvencionados o particulares, mientras que solo tres provienen de escuelas municipales.

En cuanto a su formación superior, doce de las participantes estudiaron en universidades estatales de Santiago, y las otras cuatro en instituciones privadas selectivas dentro de la misma ciudad. El detalle de sus especialidades, edad, nivel de desempeño, entre otros aspectos, se puede observar en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Caracterización de las entrevistadas*

Seudónimo	Edad	Especialidad	Nivel de desempeño	Tipo de establecimiento	Horas contrato	Ingresos líquidos*
Maura	35	Lenguaje	Educación Básica y Media	Municipal	44	1.680.000
Sol	39	Básica con mención en Ciencias Sociales	Educación Básica	Particular	38	1.200.000
Julieta	33	Historia	Educación Básica	Municipal	44	1.200.000
Emma	24	Lenguaje	Educación Básica y Media	Municipal (Emblemático)	44	960000

Sofía	26	Filosofía	Educación Media	Administración delegada	19	550.000
Clío	32	Historia	Educación Básica	Particular subvencionado	43	900.000
Elena	33	Educación Diferencial	Educación Media	Administración delegada	44	1.300.000
Gabriela	34	Lenguaje	Educación Media	Municipal	42	1.250.000
Raquel	35	Historia, Geografía y Educación Cívica	Educación Media	Servicio Local	37	1.000.000
Simone	26	Francés	Educación Básica y Media	Municipal (Emblemático)	21	600000
Natalia	27	Educación Básica mención primer ciclo	Educación Básica	Particular subvencionado	44	1.040.000
Monserrat	32	Historia, Geografía y Educación Cívica	Educación Básica	Particular subvencionado	30	850.000
María	32	Educación Diferencial	Educación Básica	Particular subvencionado Municipal	44	900.000
Luz	36	Historia, Geografía y Educación Cívica	Educación Básica y Media		35	1000000
Amanda	29	Historia, Geografía y Educación Cívica	Educación Básica y Media	Particular	34	950.000
Mercedes	28	Lenguaje	Educación Básica y Media	Municipal	59	1.500.000

\*En pesos chilenos

Fuente: Elaboración propia

Tres de ellas realizaron estudios previos en otra área antes de dedicarse a la pedagogía, mientras que el resto ingresó directamente a la carrera. Además, una participante obtuvo un título en Comunicación Audiovisual antes de formarse como docente. Respecto a la educación complementaria, tres participantes tienen el grado de Magíster, una estaba cursándolo al momento de la entrevista, tres cuentan con diplomados y seis han realizado diversos cursos de perfeccionamiento. Solo cuatro no han cursado estudios adicionales.

En el momento del contacto, la mayoría de las profesoras residía en comunas de sectores medios y trabajaba en establecimientos de sectores medios y populares; solo una trabajaba en una comuna de nivel socioeconómico alto.

Dado el interés por generar evidencia sobre cómo las profesoras navegan en la feminización de la docencia, las conversaciones se enmarcaron en un concepto clave emergente de la teoría: la división

sexual del trabajo. Aunque solo dos participantes no lo reconocieron como tal, al explicárselo indicaron estar familiarizadas con el significado. Esto no resulta sorprendente, ya que la muestra se orientó en profesoras egresadas después de 2010 con ese fin, pues es un grupo que vivenció de manera directa el ciclo de movilizaciones sociales que ha marcado las últimas décadas en Chile. Muchas de ellas participaron activamente en hitos como la Revolución Pingüina de 2006, las movilizaciones estudiantiles iniciadas en 2011, el Mayo Feminista de 2018 y la gran revuelta social de 2019.

### **Currículum**

En esta categoría emergieron cuatro temas de gran relevancia. El primero se centra en una *crítica al currículum nacional*, el segundo presenta una *crítica al currículum desde la perspectiva de género* y el cuarto, las *resistencias a la perspectiva de género*.

Las entrevistadas en general tienen una visión muy crítica del currículum, comenzando por su origen, que consideran no participativo. Además, lo perciben como una imposición desde una perspectiva ajena al profesorado, que es quien se encuentra en las aulas intentando implementarlo. Así, Raquel comenta que está lejos de ser “*democrático, participativo e inclusivo con las visiones o las ideas que tenga el profesorado*”. Para ella el currículum es:

*“un programa maravilloso, ideal, estupendo, bibliografía, cuando no se condice con la realidad con que llegan, eh... que existen en los colegios municipales donde yo trabajo, donde hoy día tengo un 40% de población migrante (...) en tercero medio me exigen que el estudiantado tenga aprendido ya en marzo lo que fueron las consecuencias económicas de la dictadura cívico-militar, eh y tengo a cinco niños que recién vienen llegando a, al país”* (Raquel)

Las entrevistadas coinciden en que los programas son muy extensos debido a la cantidad de contenidos y habilidades, una situación que se intensificó durante la pandemia. También mencionaron que el currículum se basa en el conocimiento y no en desarrollar habilidades emocionales. Por ejemplo, Montserrat siente que estas son muy necesarias, dada las altas cifras de problemas de salud mental de la población chilena. Además, considera que

*“(...) es un currículum que generan hombres en su mayoría, no lo generan mujeres y curriculistas que no están en el aula, que no luchan todos los días por que los chiquillos aprendan, que se basan en lo académico a través del SIMCE, PTU y huevás varias, sorry, pero el conocimiento... miden a los chiquillos a base de pruebas que si le va mal en esa prueba no llega plata al colegio y la culpa no es del sostenedor es de uno”* (Montserrat)

Las profesoras son conscientes de las problemáticas generadas por la cobertura, por lo que muchas extienden su crítica hacia el currículum por especialidad, pues consideran que está alejado de la realidad del estudiantado, no toma en cuenta las diferencias ni la realidad material de los establecimientos, además del nivel de exigencia que este propone.

*“(…) se desconoce la realidad escolar en sí, porque claro las personas que crean la política pública quizás alguna vez estuvieron en el colegio, pero los colegios han cambiado bastante igual. Entonces como que de repente, no sé, objetivos de aprendizaje sumamente extenso (no sé cómo será tanto la otra asignatura), pero por lo menos a mí en Historia se me hace muy difícil abordar todos los objetivos de aprendizaje, entonces dije bueno qué tan realistas son y qué bueno, qué tan atractivos para nuestros estudiantes” (Amanda)*

Sumado a lo anterior, las profesoras también refirieron a qué contenidos y qué material emana desde el MINEDUC para trabajarlos. Gabriela trabaja en un Liceo Bicentenario<sup>2</sup> y cuenta con material didáctico, señala como ejemplo el uso de poesía española sobre la Guerra Civil, cuyo contenido carece de relevancia o cercanía para sus estudiantes. Por esto, ella y sus colegas deben realizar un esfuerzo adicional para adaptar los contenidos y hacerlos comprensibles y significativos para el alumnado. También se observa en la forma que los contenidos son entendidos, que determina la visión de sociedad en última instancia. Sofía nos dice que, en Filosofía, el enfoque es puramente racional y abstracto, perdiéndose la oportunidad de trabajarla

*“(…) desde la experiencia cotidiana y que aparece desde lo que sentimos, desde lo que nos pasa, desde lo que nos marca, desde lo que te deja porque te marca, te deja pensando, porque hay algo que, hay una sensación de inquietud, de rabia, de incompreensión podríamos decirlo, que uno queda en la nada y ahí uno piensa, ahí uno recién comienza a reflexionar” (Sofía)*

Muchas entrevistadas perciben que su labor como docentes no es valorada, ya que sienten que su rol se reduce a ser meras transmisoras de conocimiento, limitándose a cumplir con las demandas inmediatas del currículo. Esta situación, según sus relatos, no solo invisibiliza el esfuerzo intelectual y emocional que implica la enseñanza, sino que también restringe el tiempo para reflexión, el análisis profundo y la creación pedagógica, lo que refuerza la sensación de que su contribución profesional es subestimada. Emma, por ejemplo, vincula lo anterior directamente a la feminización docente.

*“(…) sobre todo que el Estado de Chile no confía en los profesores, por algo existen bases curriculares ‘porque ahí está la pega hecha, ustedes son solamente unos simples ejecutores de la educación’ desde ahí en adelante poh, entonces desde ya no confiar intelectualmente en una profesión feminizada, que quizás también a lo mejor podemos cuestionar algo desde ahí, también podemos darnos cuenta, que también los recursos que*

---

<sup>2</sup> Los Liceos Bicentenario en Chile son establecimientos públicos enfocados en la excelencia académica, que reciben apoyo adicional del Estado en infraestructura y recursos educativos. Estos liceos utilizan materiales complementarios en áreas clave, como matemáticas, lenguaje y ciencias, e incorporan tecnología, laboratorios, y bibliotecas digitales para fortalecer el aprendizaje. Con un enfoque en metodologías activas y talleres de reforzamiento, los Liceos Bicentenario buscan mejorar el rendimiento académico y fomentar una cultura de alta expectativa educativa. (Liceos Bicentenario, 2024).

*se utilizan también son, tienen un enfoque conservador, tradicional y masculinizado”*  
(Emma)

El *enfoque de género en el currículo* también es objeto de cuestionamientos. No obstante, muchas entrevistadas reconocen los esfuerzos del MINEDUC por incorporar esta perspectiva en los contenidos.

Clío resalta que, al inicio de su carrera, las mujeres solo aparecían en recuadros o efemérides, pero gradualmente han ganado mayor presencia en los materiales educativos. Considera que este avance es fruto de la insistencia de profesoras y mujeres dentro del MINEDUC y apunta a que aún queda mucho por hacer, ya que, entre otras cosas, no se problematiza su ausencia histórica. Esto coincide con lo señalado por Maura, quien realizó un trabajo de revisión curricular de primer año básico hasta cuarto medio y notó que existe una declaración sobre la educación no sexista, pero no logró verlo reflejado en los contenidos.

*“(…) como que hay una declaración, pero como que los temas por ejemplo son como super abstractos, como que en ningún momento se trabaja como realmente el género (…) no hay un enfoque como real, ni siquiera en las propuestas, en nada (…) así como que por ahí aparece una que otra autora, pero no está como intencionado (…) y en lenguaje es como una declaración media vacía ¿cachái? como que uno tiene que plasmarlo. Yo siento que a lo más como donde más lo veo así, como algo como más intencionado, es cuando en séptimo se habla de los estereotipos de género, ya y después como que eso se vuelve como a retomar en algunos momentos (…) pero es como un momento super específico que no transversaliza nada”* (Maura)

La mayoría de las entrevistadas concuerdan en que debe haber un esfuerzo personal para abordar estas temáticas, pues la sola mención de una o dos mujeres en los contenidos no implica un avance hacia problematizar la subalternidad de las mujeres en la sociedad. Así, las profesoras deben realizar un trabajo extra para abordar estas temáticas, lo que aumenta el agobio dada la cobertura curricular:

*“(…) si el programa a mí me da 10 definiciones de Estado y todas las definiciones de Estado que me da el programa son de hombres, no puedo llegar y ponerlas en el power point, tengo que llegar a mi casa, buscar definiciones de Estado de, por lo menos, dos mujeres para que haya una paridad y que mis niñas no se sientan no representadas dentro de mi clase”* (Raquel)

Por último, en las entrevistas emergieron dos *resistencias al enfoque de género* y la educación no sexista. El primero dado por establecimientos que son conservadores, por lo que las profesoras han debido enfrentar la censura en sus actividades. La experiencia de Julieta es reveladora. Ella ingresó en marzo de 2023 a un Liceo Municipal de una comuna acomodada. En su cuerpo estaba la experiencia de ejercer en Liceos Emblemáticos, donde existe una politización y exigencia del estudiantado por trabajar estos temas, pero

*“(…) cuando llegai’ a la realidad en el colegio, te topai’ con esta realidad fascista y como que te hablan de que es una ideología de género que las profesoras queremos poner y, y ahí también me caigo pa’ tras porque entré al colegio nuevo y no tenían nada planificado pal 8 de marzo, pero nada, nada, nada, eh...incluso mandaron como el programa de la primera semana y habían actividades socioemocionales y cuestiones así (...) y ahí una profe pregunto ‘oigan, ¿y no se va a hacer algo para, por el 8 de marzo?. Ah, no sí, sí, vamos a hacer algo’ y ahí caché que en verdad no tenían nada y al final yo propuse una actividad y yo diría también me la censuraron en parte, pero dejaron la parte más políticamente correcta” (Julieta)*

La vivencia de Julieta en su trabajo anterior coincide con la de otras entrevistadas que trabajan en establecimientos emblemáticos o en sectores más acomodados, donde reconocen que el estudiantado no solo está abierto a abordar estas temáticas, sino que, en algunos casos, las demanda activamente. Esta realidad contrasta con la de otro grupo de profesoras, quienes enfrentan una marcada resistencia por parte del estudiantado. Elena cree que el feminismo ha permeado más en sectores socioeconómicos medios y altos, pero no así en los sectores populares, donde no les hace sentido. Indica que hay una resistencia “*absurda*” por parte de las mismas mujeres.

*“(…) yo, parada, hablando como ‘ya chiquillas, vamos a hablar ahora del feminismo y de las disidencias sexuales y bla bla bla’ hablando, y habían muchas estudiantes que salían con el rollo como de ‘pero no entiendo que por qué las mujeres están pidiendo igualdad de derechos, como de qué, si tenemos los mismos derechos, todos votamos, yo puedo entrar a la Universidad si quisiera, no entiendo de qué estamos hablando’ y estamos hablando de que estas conversaciones pasaran en el 2022, después de toodos los movimientos sociales que han habido” (Elena)*

Mercedes cree que se debe al desconocimiento de todas las luchas históricas de las mujeres para poder acceder a la educación, a distintos trabajos o hacia la igualdad, por lo que para el estudiantado es algo dado. Por eso, aunque en el Currículum “*te proponen ciertas temáticas como la equidad de género, el rol de las mujeres y todo esto y los chicos están como... están ajenos a eso, porque es tal, tan bajo el nivel también de autopercepción, de autocrítica que ni siquiera lo ven en su dinámica familiar*”. Algo muy similar a lo relatado por Gabriela, quien observa “*como que los chiquillos están muy, muy machistas, yo no sé si es como una respuesta al feminismo, pero como que hay un rechazo al feminismo desde la adolescencia y a los textos que cuestionan la poesía, que pueda cuestionar cómo los roles de género les hace mucho ruido*”.

### **Estructura Institucional**

En esta categoría surgieron cuatro aspectos: *quienes ejercen los cargos de liderazgo y cómo es ejercido; la independencia del género y las formas en que ellas, en tanto profesoras, ejercen el liderazgo.*

La mayoría de las entrevistadas reconoce que los cargos de liderazgo en los equipos directivos han sido mixtos, es decir, tanto hombres como mujeres ocupan posiciones de poder, esto es direcciones, subdirecciones e inspectorías. Aunque, también destacan que las unidades técnico-pedagógicas están compuestas mayoritariamente por mujeres. En esto observan una diferencia: las mujeres son las que realizan la mayor cantidad de trabajo, mientras los hombres son quienes detentan la autoridad, siendo la cara visible para lidiar con asuntos más problemáticos.

*“(…) entonces sí veo eso, como que los varones en general como que salen como a calmar las aguas frente a apoderados e incluso frente a nosotros cuando nosotros manifestamos un descontento en el Consejo de profesores, también es el subdirector que interviene de manera calmada y si ve que en verdad nosotros no estamos como contentos, ahí yo siento que adopta como una lógica como de patrón de fundo, como quien llega ahí como no, las cosas son así, son así, como que ya, córtala” (Amanda)*

Así, se sigue reproduciendo la lógica del hombre-fuerte, que impone autoridad con su sola presencia. Algunas entrevistadas señalaron que, además, los hombres en posiciones de poder tienden a apoyarse excesivamente en el trabajo realizado por sus pares mujeres. Sofía comenta que tanto el director e inspector en su establecimiento, además de ser machistas, descansan en el trabajo de la jefa de UTP, quien incluso se hace cargo de los temas disciplinarios del estudiantado, rol que corresponde a las inspectorías. Clío, por su parte, relata que hace poco llegó un director a su establecimiento, pero que no se ha empoderado del cargo y cree que *“(…) tiene que ver un poco con que descansa que la subdirectora es un mega eficiente en ese sentido, entonces, y trabajólica”*. Otras entrevistadas, observan que las mujeres que asumen cargos de liderazgo deben masculinizarse para validarse frente a sus pares

*“(…) una vez una jefa de UTP con la que tenía más confianza, me lo dijo, así como ‘al final uno tiene que gritar más fuerte, hablar más golpeado (…) una como mujer, sobre todo en una posición de poder, tiene que ser el doble de bruja para ganar la mitad del respeto’” (Mercedes)*

Las profesoras que trabajan en establecimientos particular-subvencionados y particulares coinciden en que la elección de los cargos directivos dice relación con los intereses privados de las personas dueñas o sostenedoras. Así, Sol –que se desempeña en un nivel altamente feminizado, como es la educación básica– generalmente ha tenido jefaturas femeninas. Sin embargo, al trabajar en un establecimiento de colonia, reconoce que, más que el género, predomina la ascendencia asociada al país de origen.

Otras entrevistadas referenciaron a que el o la sostenedora entregan estos cargos claves a familiares o personas cercanas, independiente de su género o experticias. Monserrat relata que en su colegio el director-sostenedor actúa como un "pequeño rey", rodeándose de familiares en puestos de confianza que carecen de las capacidades académicas, técnicas y prácticas necesarias para liderar los equipos. Esta situación la obliga a enfrentar sola diversas problemáticas, sintiéndose constantemente cuestionada por personas incompetentes, incluso en tareas específicas como la evaluación de rúbricas

en sus pruebas. Además, comenta que su establecimiento se incorporó recientemente al proceso de evaluación docente, y han sido las profesoras quienes han tenido que instruir a sus jefaturas sobre el funcionamiento de este sistema.

Una situación similar explicó Natalia, la dueña del establecimiento, que posee una red de colegios, ejerce una fuerte influencia sobre la gestión, priorizando su visión por encima de la de los directivos. Aunque reconoce que más mujeres ocupan cargos de liderazgo, afirma que la palabra final siempre la tiene la dueña. Ella describe su institución como muy tradicional, conservadora y de derecha. Por ejemplo, una jornada obligatoria del Ministerio de Educación sobre educación sexista no se llevó a cabo, ya que a la dueña no le interesa abordar esas temáticas.

En general las profesoras convergen en la idea de que independiente del género de quién ejerce el cargo, la estructura en sí es tradicional, vertical, autoritaria y muy patriarcal. Además, muchas entrevistadas concuerdan en que no están las mejores personas ocupando las direcciones de los establecimientos.

*“ahora lo que sí creo es que, no sé, la directora que tuvimos ahora, eh... tuve dos años de directora, de jefa una directora mujer y la señora era más machista que el viejo dos que la seguía, como que encuentro que los espacios de poder siguen siendo o por hombres o por mujer utilizados, pero dentro de una dinámica o dentro de una mentalidad tremendamente patriarcal, como entendidas desde la tradicionalidad, desde la tradición, desde las divisiones de roles, la división de roles de género está muy marcada” (Elena)*

*“no están los o las mejores dirigiendo las escuelas del país, como en términos éticos, y eso también es un problema, yo creo que como enraizado así pero muy muy muy muy difícil de solucionar, o sea si mezclamos este autoritarismo con la incompetencia profesional, yo creo, que estamos mal” (Raquel)*

Algunas entrevistadas reflexionaron sobre las razones detrás de esta situación. Por ejemplo, Luz observa la influencia neoliberal en la dirección de las escuelas. Así, alude a que el extremo individualismo de quienes ocupan los cargos directivos les llevaría a ser resistentes al cambio, no tanto por una ideología política conservadora o de derecha, sino para mantener los puestos.

*“(...) como que un ethos neoliberal, con este patriarcado como productor de mercancías que igual está como dentro, en el fondo yo creo que está marcado por eso y en ese sentido como que siento que hay un desfase (...) si tú estai en un puesto de poder tiendes a tratar de conservar el puesto de poder, como sea, pero por causa individuales, tiendes a eso y por lo tanto tiendes a no generar análisis, ni diagnóstico, ni pensar en el colectivo, que en el fondo es el colegio, y en este caso las y los estudiantes que son los más importantes” (Luz)*

La totalidad de las entrevistadas indicó que la forma en que ellas ejercen el liderazgo es de tipo horizontal, de cercanía con el estudiantado, donde priman el diálogo, el consenso, por sobre el autoritarismo.

*“(…) no sé si es tan liderazgo, yo lo diría más como un acompañamiento, no sé también si los tengo que liderar de alguna manera ahí yo, quizá es acompañarlos, quererlos, que progresen en su aprendizaje, que valoren, yo valoro mucho lo que ellos hacen, entonces me gusta estar con ellos, es como bien dialogante, con los chiquillos grandes es como mucho diálogo, mucha conversación y con los chicos es harto juego, yo juego mucho con ellos, nos tiramos bromas, siempre en el marco del respeto, soy muy accesible físicamente a ellos” (María).*

Para lograr el diálogo y respeto mutuo, muchas profesoras, en especial las que ejercen en niveles con mayores, mencionaron un método similar: ir avanzado desde la verticalidad hacia la horizontalidad.

*“con mis estudiantes yo creo que, pero es como una estrategia pedagógica, de que en un primer momento tiendo a ser más exigente, más como cuadrada, pero siempre a medida que pasa el año, que ya nos conocemos, a mí me pasa mucho que yo en la sala de clases me río, como que haciendo clases lo paso bien, entonces como que nos reímos, tiramos tallas, entonces eso ablanda y logro muy rápidamente como generar diálogo” (Julieta)*

Las profesoras más jóvenes han tenido que lidiar con la idea de poner límites, dado que el estudiantado no las observa con respeto en una primera instancia

*“pero también al ser profe joven en un comienzo de liderazgo fue de marcar límites firmes y llegar a ser, diría como hasta un poco pesada, así, como eh... marcar como el límite así donde me ven más chica y donde me ven mujer, yo me imagino que eso igual debe marcar alguna diferencia en ellos, aunque uno no esté segura eh... pero ahora que ya tengo confianza, intento como generar espacios que sean así como, como más desde un acercamiento no tan lejano” (Simone)*

### **Práctica Pedagógica**

En este tema se desarrollan cuatro aspectos que nacieron de las narrativas de las docentes, estas son: *Horizontal, situada e intencionada; Cuestionamiento constante; Tiempos y Maestra-madre.*

El ejercicio del liderazgo desde la horizontalidad marca también la práctica pedagógica de las entrevistadas, pero, además, tienen una clara conciencia de a quién o quiénes están educando, considerando los diversos contextos en los que ejercen. Sin embargo, el elemento común en que convergen es buscar la cercanía con el estudiantado, quebrando la interacción típica y vertical de docente-estudiante.

*“(...) siempre busco identificar a los niños y como sus características, así creo que lo logro, como hablando con cada uno y sabiendo quién es cada uno, para mí es fundamental saberse el nombre de todos, aprendérselo lo antes posible y conocerlos, porque así yo los voy llamando, como que los voy atrayendo a la clase, ya sea porque los interpelo a partir del nombre y quedan como más impactados porque ‘¿por qué sabe mi nombre?’ o porque ya los conozco y sé cómo puedo interesarlos” (Gabriela)*

Si bien la práctica pedagógica refiere a todas las actividades, estrategias, métodos y enfoques del profesorado para lograr la transmisión de conocimiento, para las entrevistadas trasciende a las interacciones que ocurren exclusivamente dentro del aula, abarcando el conjunto de experiencias y dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar, que incluye las vivencias *situadas* en la realidad cotidiana en que se desenvuelven.

*“(...) por ejemplo, donde yo trabajo, es un colegio igual que tiene alta vulnerabilidad poh, entonces, sí o sí hay estudiantes que acuden a ti, porque les pasan situaciones y están llorando o tú te acercas y son cosas que en cierto sentido traspasan un poco lo profesional, pero siento que ahí es donde está un poco la idea de como lo pedagógico” (Sofía)*

*“(...) a todo esto, yo soy terapeuta holística, con la campanita, con la meditación, con la huevada. Yo los he puesto a meditar, a dormir, cualquier huevada, pero para que se me relajen un poco” (Montserrat)*

Las entrevistadas también comprenden que la práctica pedagógica reproduce o transforma valores, conocimientos y creencias en la sociedad, por eso todas la intencionan hacia la educación no sexista, en la eliminación de los sesgos de género, la reproducción de roles y estereotipos.

*“como profesora que trabaja en un colegio que se sale como de la norma, claro, yo trabajo muy muy muy pendiente a que no haya sesgo entre femenino y masculino y soy incluso media, eh... como majadera en eso, porque yo trato como de explicitar el hecho de que no debe haber diferencia entre lo femenino y lo masculino, en cualquier tipo de labor” (Sol)*

Además, muchas entrevistadas intentan ir más allá y cuestionan los estereotipos y sesgos. Maura es enfática en que en sus clases busca dar profundidad a los personajes femeninos en la literatura. Da como ejemplo un texto que tuvieron que trabajar “La mujer del barbero”, en donde cuestionó con su estudiantado el rol social de las mujeres.

*“(...) me preocupo mucho de que las mujeres, las características que se le dan, estén bien ubicadas ¿cachái?, porque muchas veces las características sociales de ser parte de un hombre, es como su característica principal y ¡no poh!, porque ella*

*tiene que tener una identificación, unas características, no sé poh, físicas, psicológicas, sociales, ¡sociales es ser esposa del protagonista!” (Maura)*

Algunas entrevistadas mencionaron la importancia de incluir a las diversidades sexuales como parte fundamental de su práctica pedagógica, cuyo énfasis no solo busca visibilizar a las personas de diversas sexualidades, sino también promover un entorno que erradique prejuicios, fomente el respeto y desafíe los cánones heteronormativos.

*“(…) si bien uno puede tener amistades trans, llevar como un curso con adolescencias transgénero me llama como hartito la atención y como uno puede estar generando, no sé si brechas necesariamente, pero sí equivocándose o generando cosas que yo quizás ni veo, entonces en ese sentido como intentando estar más atenta, últimamente ha sido como un desafío, a cuáles son las identidades presentes dentro del aula, que fue algo que no le presté atención en una primera instancia y hasta que alguien me corrigió” (Simone)*

El cuestionamiento de Simone se sostiene en que la producción y reproducción de estereotipos, normas y valores suele ser un proceso sociocultural invisible, ya que forma parte de sus propias experiencias. Las entrevistadas, conscientes de esta situación, mantienen un cuestionamiento constante de su práctica docente, evaluando de manera crítica sus interacciones y decisiones en el aula. En este contexto, varias reflexionaron en cómo encontrar un equilibrio entre fomentar relaciones horizontales y mantener un ambiente de respeto mutuo, especialmente en un ambiente postpandemia, que significó dos años sin convivencia social en etapas claves como son la niñez y adolescencia.

*“(…) una está todo el tiempo cuestionándose, por lo menos yo lo hago cuestionándome qué estrategia puedo utilizar para que los niños entiendan que se tienen que portar bien, que tenemos que seguir las normas que no nos gusten, por lo general yo les hablé mucho de cómo yo me siento para que ellos empaticen, pero muchas veces tampoco empatizan, son niños que carecen de prekínder y kínder, por ende, se perdieron muchas cosas, como de socialización entre ellos mismos, no saben jugar, juegan a puro pegarse, a pelear, por lo general les cuesta mucho resolver conflictos, entonces una siempre debe estar buscando estrategias y cuestionándose también lo que hace y lo que dice, porque a veces una dice algo y hiere mucho a los niños y una no se da cuenta” (Natalia)*

Además, las entrevistadas reconocen que no son ajenas a los procesos de socialización sexistas que han moldeado sus vidas. Sus cuerpos y subjetividades están profundamente marcados por una visión hegemónica de la sociedad, donde lo masculino ha sido históricamente privilegiado sobre lo femenino no solo en la asignación de roles, sino también en la producción de conocimiento y en la validación de saberes. Así, varias participantes reflexionaron sobre cómo estas dinámicas se manifiestan en su práctica docente.

*“(...) me acuerdo que una vez como que me mandé un condoro que después dije ‘¡oh! ¡¿por qué lo hice?!’, que le pedía a un estudiante varón que me ayudara como a correr una mesa, pero porque claro, uno reproduce lo que vive, entonces de ahí en adelante dije ‘no, a cualquiera, el primero que yo vea que me de confianza le voy a pedir ayuda en este tipo de labores’” (Amanda)*

Con lo anterior –buscar la horizontalidad, intencionar la práctica y el cuestionamiento– el *tiempo* emergió como un tema recurrente y problemático, especialmente en contextos donde el que está destinado a la reflexión no está institucionalizado ni suficientemente valorado. Ejemplo de lo anterior es el de Raquel, militante del colectivo Círculo de Profesoras Amanda Labarca, quien comenta las reflexiones que ha tenido con sus compañeras:

*“muchas veces he dialogado con mis compañeras militantes eh... de que es muy agotador, muy cansador, adquirir esta conciencia crítica de la práctica docente, porque implica un mayor sentido de responsabilidad, ese sentido de responsabilidad incrementa yo creo que esta división sexual del trabajo o incrementa esta, quizás estrés por ‘oye, si no lo hago yo, puede que la clase que siga no... no... no haya como un lugar a una voz disidente dentro de las prácticas machistas o prácticas patriarcales que se reproducen en el aula’, entonces ese sentimiento como de responsabilidad de ser la profe feminista [hace gesto de comillas con las manos] eh... también genera como una relación un poco más compleja con la labor docente, eh... de sentirse con mayor responsabilidad, de que tengo que preparar bien la clase (...) entonces todo ese todo ese rollo mental que pasamos quizás los docentes que hemos adquirido una visión crítica con la división sexual del trabajo y como se reproduce al interior del aula, es como un sabotaje, como un sabotaje a veces al espíritu, muchas veces muy eh... reconfortante, porque tú por algo lo haces, por el efecto que va a tener en el aula, eh... pero también eso implica tiempo, implica un trabajo extra, que muchas veces tienes que buscar materiales innovadores que no están inmediatamente a disposición eh... y genera una situación como compleja frente a la pedagogía feminista o a los intentos de generar eh una visión crítica o un pensamiento crítico a través de la pedagogía” (Raquel)*

Si bien hubo diferencias entre las entrevistadas —algunas logran concentrar su labor pedagógica dentro del horario estipulado, mientras que otras trasladan parte de sus actividades a casa—, todas reconocen que es escaso y resulta inalcanzable cumplir con todas las exigencias. En esto, muchas concuerdan en que realizar un buen trabajo es extremadamente agotador.

*“(...) entonces si no tenís tiempo pa’ leer, si no tenís tiempo para buscar materiales, para ver películas, para enganchar como con recursos con los cabros y las cabras, siempre una se siente como en deuda cachái, como que a pesar de que tú hagas el esfuerzo y deci’s ‘oh salí de una clase y esta clase me salió bacán, los cabros y las cabras entendieron’, tú sabi’s que nunca es tu cien por ciento, porque a ese cien por*

*ciento ya le quitó horas de sueño cachái, como ya vení' agotá', cachái, sobre todo a fin de año, ya es como terrible"* (Luz)

Sumado a estos elementos que repercuten en la práctica pedagógica, se destaca otro factor ampliamente mencionado por las entrevistadas: la visión de las profesoras como madres.

*"(...) siempre espera que nosotras seamos como mamá de los niños, por qué siempre se relaciona tanto el ser profesora con ser femenina eh... o con este así como ángel de ser mujer y de enseñar y siempre como que traté de hacérselo ver a la gente, incluso a los niños, como 'no tienen por qué pensar, o sea vincular mi trabajo a este tipo de rol o de forma de ser' y es algo que también muchas veces intenté como decírselo de manera muy educadamente a los papás, de que yo no tenía por qué cumplir ese rol, pero claro, ellos nunca, nunca lo van a ver por ese lado, porque ellos van a justificar el que no les gusta esto, por tal o cual razón y no lo van a vincular con el hecho, por detrás, que es que uno no cumple el rol que ellos han hecho de ser profesora"* (Sol)

Esta presión de las y los apoderados a que se ajusten al rol, también fue un tópico que comentaron varias entrevistadas, que intentan marcar el límite y sienten que son juzgadas por no ejercerlo

*"(...) como yo se los dejo súper en claro 'yo no soy tu mamá, yo soy tu profesora, este es mi límite' y por parte de los apoderados, por ejemplo, eso es como algo muy criticado ¿cachái? como que yo no me preocupo, que yo no estoy atendiendo a las necesidades"* (Maura)

Para las profesoras, esta expectativa se traduce en una influencia constante, aunque la totalidad de la muestra comprenden que la pedagogía no se limita únicamente al desarrollo intelectual, sino que también implica el cuidado de seres humanos en formación, con quienes las docentes generan vínculos afectivos.

*"(...) no es como tanto como ser una mamá, pero siento que cumplo una función importante de acompañarlos y, a veces me afecta emocionalmente lo que les pasa (...) el año pasado se fue un niño por una pelea y me dio mucha pena, estuve triste y todo, como que te afectan la realidad o que ellos tengan pena (...) son personas, son jóvenes, son súper chicos y además que yo los veo tan chicos todavía y que se creen grandes o están metidos en atados como tan innecesarios o no sé, ayer una niña me decía 'profe yo tengo pena, porque me gustaría tener una mamá para llevarle un regalo para el día de la mamá, una buena mamá, pero mi mamá no es una buena mamá' y como que yo '¡ohh! ¿qué hago?, qué atroz, qué terrible'"* (Gabriela)

Aunque la mayoría de las entrevistadas no se identifica con el rol de maestra-madre, esta visión de ser exclusivamente cuidadoras les genera malestar. Elena, por ejemplo, al reflexionar sobre las razones

por las cuales más mujeres que hombres eligen ingresar a pedagogía, señala que la percepción social de la enseñanza:

*“(...) es un rol muy maternal, como si nosotras no estudiáramos y no supiéramos lo que hacemos, como que vamos y como que le hacemos cariño a los niños para que se mejoren, como una cosa así” (Elena)*

La falta de reconocimiento del profesorado como profesionales de la educación, es decir, como portadores de un saber intelectual complejo que integra, pero no se reduce al cuidado, es un punto de tensión recurrente señalado por muchas de las entrevistadas. Esta creencia limitante que reduce la enseñanza a un rol asistencialista desdibuja la dimensión intelectual y profesional del trabajo docente, lo que perpetúa una imagen desvalorizada de la profesión.

*“(...) uno puede equilibrar la empatía profesional y todo, pero también uno es educadora, si es profesional, entonces uno tiene contenido, tiene algo que decir y tiene una postura y puede crear teorías (...) lo puede generar porque es una cosa que se va dando, es un trabajo humano y yo sustento mucho eso, o sea, es un trabajo humano, tenemos comunicación, tenemos que apoyar a las estudiantes, está en boga el tema de la salud mental ¿cachái?, pero también somos intelectuales, también tenemos cosas que entregar, también podemos entregar eh... hacer, estudiar cosas más densas, eh... también podemos inspirarlas para que hagan otro tipo de cosas” (Emma)*

### **Práctica política**

En esta categoría emergieron cuatro puntos: la politización de las profesoras, la sindicalización, su visión respecto al gremio docente y, por último, la del profesorado como acción política.

Dada la vivencia en el ciclo de movilizaciones que se mencionó anteriormente, no es de extrañar que la mayoría de las entrevistadas se identifica como politizada, es decir, con un pensamiento político, una crítica social y una comprensión de las relaciones de poder que perpetúan las desigualdades. Aunque no todas se autodefinen como feministas, comparten una postura crítica frente a las desigualdades estructurales de género.

*“(...) más que politizada, yo creo que era como a lo que a mí me hacía sentido o mis convicciones como, no sé, mis ideales o mis valores, como que a eso yo iba más apegado a la izquierda o al sentido de, no sé, unirse, unión, diversidad, feminismo, entonces ahí no me considero una persona politizada, no me gusta ningún partido, pero sí tengo pensamientos o valores más apegado a lo de izquierda” (Natalia)*

La no militancia en partidos políticos o colectivos es predominante en la muestra, ya que solo dos participantes declararon formar parte de alguna organización: una de ellas milita en el Partido Comunista de Chile, mientras que otra integra el Círculo de Profesoras Feministas Amanda Labarca. No obstante, en relación con la participación sindical, muchas profesoras forman parte de los

sindicatos de sus establecimientos, una instancia que valoran pues ha significado ciertas mejoras en sus condiciones laborales. Por otro lado, algunas manifestaron su interés y disposición para integrarse a ellos si existiera la posibilidad, pero no pueden hacerlo debido a que no pueden crear estas organizaciones en sus lugares de trabajo.

*“(…) como que lo conversábamos en una hora de almuerzo, una cosa así ‘¡ya! sí, sí, sí, sí, sí al sindicato’, ‘yo sí voy’, ‘voy’ ‘¡ya! estamos en eso y al recreo siguiente se me acerca uno de estos profesores que lleva como veinte mil años en el colegio y me dice ‘te vengo a hacer un comentario, así como no lo escuchaste de mí’ y yo ‘ya, dime’, me dice ‘no hablen más de sindicato, porque la directora está así de echarlos cagando a todos ustedes’” (Natalia)*

Ninguna de las participantes estaba afiliada al Colegio de Profesores y Profesoras al momento de la entrevista. Al ser consultadas sobre cómo el profesorado enfrenta sus problemáticas colectivas, la mayoría expresó una visión crítica hacia sus colegas, señalando que predominan actitudes individualistas, una falta de compromiso reflexivo y, en algunos casos, mediocridad. Aunque reconocen que la falta de tiempo es un factor importante, consideran que la individualidad del profesorado es limitante para una organización colectiva.

*“yo siento que hay harta mediocridad en el gremio docente cachái y eso también faculta que las cosas sigan como están siempre cachái, y lo digo que harta mediocridad (...) en dos cosas cachái, como por un lado respecto como de la actualización de conocimiento ponte tú, que tú lo podi's explicar también como por la gran cantidad de agobio laboral cachái, pero te lo aseguro, siempre que tú veas a un profe o a una profe que le gusta lo que hace o que le gusta el conocimiento, va a buscar los espacios para poder actualizarse (...) he estado en consejos de profes y es como que siento que los docentes tienen un nivel tan básico cachái, de comprensión de las problemáticas sociales, que no entiendo como chucha están haciendo clases” (Luz)*

A pesar de la ausencia de afiliación formal a colectivos o partidos e incluso la imposibilidad de participar en sindicatos, la mayoría de las entrevistadas coincide en que el rol del profesorado es inherentemente político. Esta perspectiva la fundamentan en la idea de que la docencia se sitúa como un espacio de incidencia en la formación de pensamiento crítico, en la lucha contra las desigualdades y en la construcción de una sociedad más equitativa.

*“(…) me encantaría que hubiera un sindicato en el colegio nuevo, pero estoy recién polla digámonos, no podría ir a armar algo, que, digamos, en mis tiempos de colegio ya lo hubiese armado, en el tiempo que yo era estudiante yo era del centro de alumnos. Pero si yo siento que sí desde mi propia acción, de mis pequeñas revoluciones con los estudiantes de lo que yo puedo generar en el aula y me carga que, no sé, cómo siéntate, cállate, sobre todo con los más chicos no, no, no lo voy a hacer. Entonces creo que esas son mis pequeñas revoluciones con ellos” (María)*

## Discusión y conclusiones

El estudio buscó interpretar cómo las profesoras experimentan y navegan la feminización docente, centrándose en cuatro aspectos clave de su subordinación histórica: currículum, estructura institucional, práctica pedagógica y práctica política. Las entrevistas se guiaron por el concepto de división sexual del trabajo, clave para analizar este fenómeno.

En cuanto al currículum, las entrevistadas destacan que excesivamente extenso, prioriza contenidos academicistas sobre el desarrollo de habilidades y está desconectado de las realidades sociales y contextos específicos donde se aplica. Esta desconexión también se refleja en los contenidos por especialidad, que no responden a las necesidades locales ni intereses del estudiantado, lo que es respaldado por la literatura (Caro y Peña-Sandoval, 2024). Además, un modelo de estandarización centrado en la evaluación de cobertura curricular genera presión sobre las docentes, pues los resultados están vinculados al desempeño institucional. Estudios como los de (Assaél et al., 2018; Caro y Peña-Sandoval, 2024; Oyarzún y Cornejo, 2020) destacan que este sistema estatal evaluador incrementa el agobio docente y desprofesionaliza la enseñanza, convirtiendo las pruebas estandarizadas en herramientas de vigilancia que "visibilizan e individualizan las supuestas deficiencias del quehacer docente" (Assaél et al., 2018, p. 11). Desde la perspectiva de la feminización docente, esta problemática adquiere matices específicos. Al tratarse de una profesión altamente feminizada, las políticas de estandarización y control no solo reflejan, sino que refuerzan las dinámicas de un sistema que desconfía del trabajo de las mujeres, subestimando su profesionalidad.

En cuanto a la perspectiva de género en el currículum, aunque las entrevistadas reconocen avances significativos, como una mayor visibilidad de las mujeres en los contenidos, consideran que estos esfuerzos son insuficientes. El currículum no cuestiona profundamente la subalternidad histórica de las mujeres ni aborda los vacíos narrativos desde una perspectiva crítica, dejando este trabajo a discreción del profesorado, en línea con lo expresado por Villarroel et al. (2023). En este esfuerzo adicional, muchas docentes enfrentan resistencias por parte de sus jefaturas o del estudiantado, que en ocasiones rechazan la relevancia de estos temas. Esto pone de manifiesto no solo la fragilidad de los avances curriculares, sino también la falta de un compromiso estructural para abordar las desigualdades de género desde la educación, cargando sobre las docentes la responsabilidad de generar cambios significativos en un entorno laboral ya precarizado.

Sobre la estructura institucional, las entrevistadas señalan que, aunque no existen diferencias explícitas de género en la asignación de puestos de poder, sí se observan diferencias en la forma de ejercer el liderazgo. Las mujeres en cargos de autoridad a menudo deben asumir responsabilidades adicionales delegadas por los hombres en puestos similares, lo que reproduce desigualdades en la distribución del trabajo. Además, algunas destacaron que las mujeres líderes suelen adoptar estilos de liderazgo asociados con lógicas masculinas para ser validadas y respetadas. En los establecimientos privados o particular-subsuccionados, la asignación de estos cargos parece depender más de la cercanía con las personas propietarias o sostenedoras que de la capacidad profesional, reflejando un modelo educativo mercantilizado que opera bajo lógicas empresariales (Slachevsky, 2015)

Las participantes señalaron que, a pesar de quién ocupe los puestos de poder, la estructura institucional sigue siendo tradicional, vertical, autoritaria y patriarcal, perpetuando dinámicas de dominación y subalternidad. Sin embargo, todas coinciden en que su estilo de liderazgo busca desafiar estas dinámicas, promoviendo una práctica basada en la horizontalidad, la cercanía con el estudiantado y un trato igualitario. Este enfoque refleja un esfuerzo consciente por transformar las estructuras rígidas y jerárquicas del sistema educativo desde su interior.

Las entrevistadas conceptualizan su práctica pedagógica de manera intencionadamente horizontal, buscando romper con la tradicional relación vertical entre docente y estudiantado, ampliando la práctica pedagógica a todas las interacciones cotidianas, promoviendo vínculos más humanos. Además, integran prácticas no sexistas en su enseñanza, cuestionando roles y estereotipos de género tradicionales y el binarismo hombre-mujer, con el objetivo de ofrecer una educación más inclusiva y crítica. Este compromiso implica un proceso constante de reflexión y deconstrucción personal, ya que muchas buscan evitar reproducir los estereotipos de género que han marcado sus propias trayectorias. Sin embargo, la falta de tiempo dificulta la adaptación de estas prácticas a sus contextos específicos, contribuyendo al agobio docente ya mencionado.

Un hallazgo significativo de la investigación es la persistencia del imaginario decimonónico de la "maestra-madre", que, aunque muchas entrevistadas rechazan, sigue presente en las expectativas de diversos actores, como apoderadas y apoderados, quienes esperan que cumplan un rol maternal. Las entrevistadas subrayan la importancia de los cuidados y los aspectos afectivos en la pedagogía, considerándolos esenciales, pero critican que esta dimensión afectiva no sea adecuadamente valorada, ya que tiende a minimizar lo intelectual de su trabajo, reforzando una visión reduccionista que subestima la complejidad de su labor. Este desafío de equilibrar prácticas pedagógicas horizontales y no sexistas con las expectativas de ser cuidadoras afectivas intensifica las tensiones que enfrentan las docentes.

Las profesoras entrevistadas se identificaron como mujeres politizadas, aunque solo una milita en un partido político tradicional y otra en un colectivo feminista. Para ellas, la politización va más allá de la militancia formal, siendo un rasgo inherente al ser humano, expresado a través de ideales, valores y un compromiso con la transformación social. Aunque algunas se definen como feministas, todas comparten una visión crítica frente a las desigualdades de género, que se refleja en su práctica pedagógica no sexista. Varias participan en sindicatos, que consideran fundamentales para mejorar sus condiciones laborales, pero otras enfrentan barreras estructurales que dificultan la sindicalización, como la imposibilidad de formar sindicatos en sus lugares de trabajo, tanto en el sector público como en el privado. Ninguna de las entrevistadas estaba afiliada al Colegio de Profesores y Profesoras, el cual ha vivenciado una crisis de legitimidad (Aguilar et al., 2023). Los datos indican que la membresía actual es de poco más de 60,000 personas, equivalente a menos del 25% del profesorado en el sistema educativo chileno, que en 2020 alcanzaba un total de 247,742 docentes (Centro de estudios MINEDUC, 2021).

Su visión sobre cómo el profesorado enfrenta colectivamente sus problemáticas, las respuestas reflejaron una visión crítica hacia sus pares. Muchas señalaron que el individualismo predomina en el

gremio, junto con una falta de compromiso reflexivo y, en algunos casos, mediocridad profesional. Aunque reconocen que la falta de tiempo es un factor relevante, consideran que la individualidad del profesorado es limitante para una organización colectiva más fuerte. Esto coincide con las observaciones de Aguilar et al. (2023), quienes sugieren que las secuelas del miedo instaurado durante la dictadura cívico-militar fue evolucionando hacia el de la precarización del trabajo docente. Sin embargo, indican que el modelo requiere la aceptación de quienes lo integran, por lo que “han emergido nuevas identidades docentes vinculadas con la noción de trayectoria o recorrido, cercanas a un enfoque gerencial” (p.46)

Finalmente, las entrevistadas coinciden en que la docencia es, por naturaleza, un acto político. Fundamentan esta afirmación en el impacto transformador de su labor, no solo en la formación de pensamiento crítico, sino también en la lucha contra las desigualdades estructurales y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, subrayan que, a pesar de las limitaciones y desafíos que enfrentan, su práctica docente trasciende la transmisión de conocimientos, posicionándose como una herramienta esencial para el cambio social.

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia que refuerza la presencia de la masculinidad hegemónica dentro del sistema educativo, documentado por autoras como Drudy (2008) y Muñoz-García y Lira (2020). Esta se manifiesta en estructuras educativas rígidas, jerárquicas y resistentes al cambio, que perpetúan dinámicas de poder y exclusión, afectando a las mujeres que ejercen la docencia. En este contexto, las profesoras enfrentan múltiples desafíos, ya que no solo deben navegar en un sistema que dificulta la transformación, sino que además deben asumir un esfuerzo adicional y constante para integrar perspectivas de género en diversos aspectos de su labor profesional.

Estas conclusiones no pretenden ser generalizables a todo el profesorado, ya que la muestra fue intencionada hacia profesoras que participaron en los movimientos sociales más relevantes de la última década y que se identifican como politizadas. Asimismo, las áreas de especialidad de las entrevistadas se centran en las humanidades, lo que sugiere que su capacidad de análisis, reflexión y crítica está enmarcada en el enfoque propio de estas disciplinas. Además, todas las participantes ejercen su labor en Santiago, lo que implica que los hallazgos están situados en un contexto geográfico y cultural específico.

No obstante, este estudio abre un camino para futuras investigaciones. Surgen múltiples interrogantes que invitan a continuar explorando desde el marco conceptual de la división sexual del trabajo: ¿Cómo experimentan las profesoras de ciencias la feminización de la docencia, y en qué medida sus experiencias difieren de aquellas en humanidades? ¿De qué manera los profesores varones perciben y se posicionan frente a un trabajo docente marcado por su carácter feminizado? ¿Qué dinámicas relacionadas con la división sexual del trabajo emergen en otros contextos educativos no abordados en este estudio, como las zonas rurales o los niveles educativos de prebásica?

El marco de la división sexual del trabajo ofrece una herramienta analítica poderosa para desentrañar cómo las relaciones de género estructuran y condicionan el ejercicio docente en sus diversas manifestaciones. Profundizar en esta perspectiva permitirá no solo ampliar la comprensión sobre las

tensiones y desafíos que enfrenta el profesorado, sino también identificar oportunidades para transformar las estructuras educativas hacia formas más equitativas y justas. Este marco conceptual sigue siendo relevante y necesario para avanzar en la construcción de una educación que no solo sea inclusiva, sino que también se convierta en un espacio de resistencia y transformación frente a las desigualdades de género.

### Referencias Bibliográficas

Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139-158.

Addi-Racah, A. (2002). The feminization of teaching and principalship in the Israeli educational system: A comparative study. *Sociology of Education*, 75(3), 231-248. <https://doi.org/10.2307/3090267>

Aguilar, C., Trujillo, A., y López, V. (2023). Contexto político y socio-histórico del profesorado en Chile: Análisis desde su identidad. *Mañé, Ferrer y Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1 (May 2023)), 35-51.

Alvarado-Pérez, L. A. A. (2024). La división sexual del trabajo y las carreras en educación asociadas con el cuidado de niños. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.330>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1.<sup>a</sup> ed.). Paidós.

Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: Las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 47-68.

Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.

Autor/a (2023)

Bertely-Busquets, M., y Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 981-997.

Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la educación - anuario*, 17(2), 0-0.

Brunet, I., y Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales*, 4(1), 61-86.

Caro, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação y Sociedade*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/ES.284670>

Carrasco-Aguilar, C., y López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: Estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, 51, 1-23.

CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC. (2021). *Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2021, con datos 2020*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/05/APUNTES-17-PMG-2021-con-datos-2020.pdf>

Centro de estudios MINEDUC. (2021). *Variación Docente 2020*. (8; p. 18). MINEDUC. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14782>

Cornejo, R., y Reyes, L. (2008). La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. *Santiago, Chile: FLAPE*.

Cornejo, R., Reyes, L., y Mendizábal, M. A. (2007). *La cuestión docente en América Latina: Estudio de caso: Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

Cortina, R. (2006). Women Teachers in Mexico: Asymmetries of Power in Public Education. En R. Cortina y S. San-Román (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 107-128). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/9781403984371\\_5](https://doi.org/10.1057/9781403984371_5)

Cox, C., y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842 - 1987* (1.ª ed.). CIDE.

Dantas, G. C. da S., y Antloga, C. S. X. (2023). Mujeres, trabajo docente y feminización. *GIGAPP: Estudios Working Papers*, 10(248-255), 136-150.

Davids, N., y Waghid, Y. (2020). Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching? *S. Afr. J. High. Educ.*, 34(3), 1-12.

De Fina, D., y Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>

Delgado, J. M., y Fernández, J. G. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (1.ª ed.). Síntesis.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>

Duarte, C., y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 19, Article 19.

Egaña, M. L., Nuñez, I., y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: Una aventura de niñas y maestras*. Lom Ediciones.

Egaña, M. L., Salinas, C., y Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 91-127.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Traficantes de Sueños.

Gorosito, M. C. (2022). Rol docente y la transmisión de los estereotipos de género: La histórica feminización de la función educativa y su impacto en la actualidad. *XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*.

Grumet, M. (1981). Pedagogy for Patriarchy—The Feminization of Teaching. *Interchange*, 12(2-3), 165-184. <https://doi.org/10.1007/BF01192114>

Guizardi, M., Nazal-Moreno, E. A., Araya-Morales, I. M., y López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.51188/rtrs.num30.767>

Guzmán, T. (2023). *Profesoras, memoria y resistencia: La participación de mujeres en la Asociación Gremial de educadores de Chile bajo la dictadura civil militar 1981-1987* [Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197865>

Hiner, H., y López-Dietz, A. L. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago)*, 20(59). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>

Ibañez, F., y Stang, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, 16, 194-218. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2021.65892>

Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>

Jacobi, J. (1997). Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 929-946.

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: Expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista*, 59, 72-93.

López, A., y Salazar, J. (2024). Ier Congreso por la Educación No Sexista en Chile: Debates, propuestas y repertorios del movimiento estudiantil feminista y disidente. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 32, Article 32. <https://doi.org/10.51188/rrts.num32.906>

Mardones, K., Apablaza, M., y Vaccari, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 399-411. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>

Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.

Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.

Mooney Simmie, G. (2023). The fast globalizing gendered construction of teacher education: A critical feminist research policy analysis of the contemporary reform movement. *Frontiers in Education*, 8(1-8). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1113011>

Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina y S. Roman (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave.

Muñoz-García, A. L., y Lira, A. (2020). *Política educacional desde el feminismo: Conversaciones iniciales*. Policy Brief. Núcleo Milenio Experiencia de los Estudiantes de la Educación Superior.

Nieminen, M. (2020). Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. *Paedagogica Historica*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista pensamiento educativo*, 41(I), 149-164.

Orellana, V., Miranda, C., Guajardo, F., Carvallo, F., Sanhueza, J., y Jara, C. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM Ediciones.

Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educ. Soc.*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>

Rodríguez, V. R., Cambor, A., y Galleguillos, L. (2015). Construcción de masculinidades en jóvenes de la región de atacama / Construction of masculinity in youth in the region of Atacama. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 12, Article 12.

Salgado, C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Salinas-Urrejola, I. (2017). *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)* [Universidad de Chile] <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/148621>

Salinas-Urrejola, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: La politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (Chile 1923-1934). *Historia*, 195-229. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942022000100195>

Salinas-Urrejola, I. (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.

San-Román, S. (2000). La maestra española de la tradición a la modernidad. *Educ. Soc.*, 21, 110-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300007>

San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: Identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376-367. <https://doi.org/10.7203/RASE.3.3.8719>

Scherer, R. (2021). Docência e a profissionalização do magistério no brasil: Contribuições da obra de Luiz Pereira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 210-226. <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.12730>

Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui.*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

Street, S. (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: Dos generaciones en el activismo femenino del Magisterio Democrático Mexicano. En L. Galván y O. López (Eds.), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras* (Primera, pp. 395-420). Publicaciones de la Casa Chata.

Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo*, 56(1).

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>

Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Indice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.

Villarroel, V., Arias-Ortega, K., y González, C. (2023). Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena. En M. C. Fernández, G.

Mora, y C. Briceño (Eds.), *Género y educación: Reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (2023.<sup>a</sup> ed., pp. 13-30). Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.

Zerán, F. (2018). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

## 5.4. Objetivo 5

El último artículo trata de un ensayo y tributa al objetivo 5 de la investigación: Describir las concepciones sobre el diseño curricular, la práctica pedagógica, la estructura institucional docente y la práctica política en profesoras de La Araucanía. Se titula: ¿Cómo abordar la feminización de la docencia en profesoras mapuche? y se presentó como un ejercicio reflexivo para dar respuesta a la pregunta, tomando en cuenta las particularidades del contexto de La Araucanía, un territorio en constante ocupación y marcado por la colonialidad. En él, se examinan tanto los elementos estructurales del sistema educativo chileno como las tensiones que las docentes mapuche experimentan al integrar su identidad mapuche con las expectativas de la sociedad chilena.

A lo largo de este trabajo, se empleó los fundamentos de los feminismos interseccionales y decoloniales para abordar las interacciones entre género, racialización y clase social, y cómo estas se manifiestan en las prácticas pedagógicas y curriculares. La principal fuente de información es una entrevista preliminar a una profesora mapuche, realizada en septiembre de 2024 y de duración de 2 horas y 5 minutos, quien, con una notable trayectoria educativa y política, se convierte en un testimonio clave sobre las dificultades y resistencias que enfrenta este grupo de docentes en su práctica profesional.

Es importante señalar que, aunque el ensayo se basa en una sola entrevista, esta refleja un proceso complejo y cargado de múltiples dimensiones. La limitación de no poder contar con más entrevistas no se debió solo a la falta de tiempo, sino principalmente a la desconfianza que muchas profesoras mapuche sienten hacia la academia y la investigación académica. Las tres profesoras contactadas –por medio de amistades personales que pertenecen a colectivos feministas– se mostraron renuentes a participar debido a la historia de utilización de las comunidades mapuches como simples sujetos de investigación. De ahí la importancia de ofrecer una reflexión profunda sobre cómo abordar esta feminización de la docencia, reconociendo las implicancias políticas, sociales y culturales del contexto mapuche.

Este ensayo no solo se centra en los desafíos inmediatos de las profesoras mapuche en el sistema educativo, sino que también indaga en las estructuras de poder y colonialidad que han sido parte integral de su experiencia educativa. A través de la experiencia de la entrevistada, se analiza el silenciamiento que experimentan las docentes mapuche, tanto en el aula como fuera de ella, y cómo este proceso estructural se perpetúa en las dinámicas de poder que operan dentro del sistema educativo y en los ámbitos gremiales y políticos.

A lo largo del texto se revisan tres áreas clave para abordar la feminización de la docencia en este contexto: primero, el silenciamiento de las voces de las profesoras mapuche; segundo, las

formas de resistencia política que ellas ejercen tanto en su rol sindical como en su lucha contra las estructuras patriarcales y coloniales; y finalmente, la particularidad del diseño curricular y la pedagogía que atraviesan las docentes mapuche, quienes, al enseñar contenidos curriculares predominantemente centrados en una visión occidental, deben luchar por el reconocimiento de su propia historia.

## ¿Cómo abordar la feminización de la docencia en profesoras mapuche?

How to address the feminization of teaching with Mapuche women teachers?

**Resumen.** El ensayo se presenta como un ejercicio reflexivo que responde a ¿cómo abordar la feminización de la docencia con profesoras mapuche?, dada la imposición del sistema educativo y el contexto de ocupación constante del territorio mapuche en La Araucanía. Para ello, se presenta una contextualización del territorio mapuche y la feminización docente en la zona; luego las teorías interseccionales y decoloniales que sustentan la reflexión; en una tercera parte se presenta un primer acercamiento con fragmentos de entrevista a una profesora mapuche. Se concluye que los elementos centrales a considerar para abordar el fenómeno son los silenciamientos, la práctica política, el currículum y la práctica pedagógica, la agencia de las profesoras en contextos de resistencias y las memorias de despojo.

**Palabras claves:** Feminización de la docencia; Profesoras mapuche; Profesorado; Interseccionalidad; Decolonialidad.

**Abstract.** The essay is presented as a reflective exercise that answers the question: How can the feminization of teaching with Mapuche women teachers be addressed, given the imposition of the educational system and the ongoing occupation of Mapuche territory in La Araucanía? To do so, the essay first provides a contextualization of Mapuche territory and the feminization of teaching in the area; then, it discusses the intersectional and decolonial theories that support the reflection. In the third part, a preliminary approach is made with excerpts from an interview with a Mapuche teacher. It concludes that the central elements to consider when addressing the phenomenon are silencing, political practice, curriculum and pedagogical practice, the agency of the teachers in contexts of resistance, and memories of dispossession.

**Keywords:** Feminization of teaching; Mapuche women teachers; Teachers; Intersectionality; Decoloniality

### Introducción

La educación, especialmente en las sociedades occidentales, es ampliamente reconocida como un ámbito feminizado. A nivel mundial, las mujeres constituyen más del 70% del personal docente, y en Chile esta cifra era similar en 2021 (Centro de estudios MINEDUC, 2021). Este fenómeno ha impulsado un creciente interés en los estudios sobre las vidas y experiencias de las profesoras en las últimas décadas (véase por ejemplo Carrillo et al., 2015; Costa y Ribeiro, 2011; Grinshtain y Addi-Racah, 2020; Moreau, 2018). La literatura converge en que la división sexual del trabajo y los estereotipos de género han promovido históricamente este fenómeno (Morgade, 2006). En este marco, la docencia ha sido asociada con cualidades tradicionalmente atribuidas a las mujeres, como el cuidado y la crianza, consolidando un imaginario que refuerza su participación en este sector.

A pesar de la alta presencia femenina, las instituciones educativas no son espacios neutros en términos de género. Por el contrario, son lugares donde la masculinidad hegemónica sigue operando

de manera estructural (Muñoz-García y Lira, 2020) regidas por un androcentrismo que establece los estándares y valores predominantes en la educación, invisibilizando las aportaciones femeninas.

Pero, la masculinidad hegemónica responde a un modelo que se entrelaza con otras estructuras de poder, como el capitalismo y el colonialismo, configurándose para producir no solo el género, sino también la clase, la racialización y otras formas de subalternidades (Muñoz-García y Lira, 2020; Troncoso et al., 2019). Por ello, considerar que la feminización de la docencia y las experiencias de las profesoras son homogéneas en todos los contextos implicaría ignorar las múltiples subalternidades que atraviesa este colectivo.

Estas premisas han guiado mi investigación doctoral sobre la feminización docente, donde entrevisté a profesoras en Santiago de Chile. Sin embargo, ante la posibilidad de ampliar el estudio en la región de la Araucanía con profesoras mapuche en contextos urbanos, considerando que persisten de forma evidente los conflictos derivados del capitalismo y el colonialismo y que “La relación educativa que el Estado chileno ha establecido con el mundo indígena ha sido de carácter asimétrico y de imposición cultural” (Llanoavil-Llancavil et al., 2015), emergió la pregunta ¿cómo abordar la feminización de la docencia con profesoras mapuche?. Como un primer acercamiento a esta temática, entrevisté a una profesora mapuche que cuenta con 33 años de experiencia en la docencia. Su testimonio brindó valiosas claves para comprender y analizar este fenómeno en la región.

Por esto, en este ensayo me propongo reflexionar sobre cómo abordar la feminización docente en el contexto mapuche. Para ello, el texto se estructura en cuatro secciones. En la primera, contextualizaré la región y analizaré el surgimiento de la feminización docente en este territorio. En la segunda, presentaré los elementos clave de las teorías feministas interseccionales y decoloniales que orientan esta reflexión. La tercera parte vinculará dichas teorías con fragmentos de la entrevista a Carmen, profundizando en cómo se manifiesta la subalternidad de las mujeres en este contexto. Finalmente, en las conclusiones, se señalarán aspectos clave para abordar la feminización docente con profesoras mapuche en contextos urbanos.

### **Territorio mapuche y feminización de la docencia**

El proyecto de construcción del Estado-nación en Chile, surgido a mediados del siglo XIX, estuvo profundamente influenciado por las corrientes positivistas que predominaban en la época. En este contexto, la soberanía territorial y la educación de la población se convirtieron en pilares fundamentales para consolidar una identidad nacional y extender el control estatal sobre todo el territorio chileno (Llanoavil-Llancavil et al., 2015).

Durante este periodo, el territorio mapuche, situado “al sur del río Biobío y al norte de Valdivia, constituía, hasta inicios del siglo XIX, un espacio relativamente autónomo, sobre el cual el Estado de Chile no ejercía potestad” (López-Dietz et al., 2018, p. 3), no obstante, pronto adquirió interés estratégico y económico para el Estado, especialmente para la explotación de sus recursos naturales. Esto marcó el inicio de un proceso sistemático de ocupación del territorio mapuche, que implicó una serie de acciones estatales: la incursión militar para someter a las comunidades mapuche, la fundación de ciudades como centros administrativos y económicos, la construcción de infraestructura pública que facilitara la integración nacional y la implementación de políticas migratorias para atraer colonos de Chile y Europa, quienes recibieron las tierras despojadas a las comunidades, bajo la lógica de que su presencia contribuiría al “progreso” de la nación y a la expansión de un modelo económico agrícola extractivista (Almonacid, 2009; Llanoavil-Llancavil et al., 2015; Nitrihual-Valdebenito et al., 2013).

La derrota militar de 1881 no implicó la desaparición del pueblo mapuche, pero marcó el inicio de su sometimiento, ejercido tanto a través de la violencia física como de la simbólica. Este proceso incluyó prácticas como la invisibilización de su cultura, la imposición de la cristianización y la implementación de un modelo educativo basado en los valores occidentales (Nitrihual-Valdebenito et al., 2013). En el marco del proyecto hegemónico del Estado chileno, la ampliación de la educación pública se concibió como una herramienta clave para la moralización de la población, bajo los principios y valores de la modernidad. La Ley General de Instrucción Primaria, promulgada en 1860, estableció que el Estado debía asumir la responsabilidad principal de financiar la educación y garantizar su gratuidad en los niveles iniciales. Es en este contexto comienza la feminización de la docencia, respaldada por la creencia de que las mujeres poseían cualidades innatas para enseñar, basadas en la naturalización de su capacidad reproductiva y su rol como cuidadoras. Así, desde 1854 se fundaron en Santiago las primeras escuelas normales femeninas, un modelo que se fue extendiendo al resto del país (Egaña et al., 2000, 2003).

En el territorio estudiado, la fundación de escuelas avanzó de manera lenta y estuvo profundamente marcada por el colonialismo civilizatorio (Antileo, 2023; Llanoavil-Llancavil et al., 2015). Según Almonacid (2009), tras la derrota militar, los caciques mapuche manifestaron interés en atraer a religiosos capuchinos, esperando su apoyo frente a las múltiples violencias que experimentaban, dando lugar a un aumento significativo de misioneros que fundaron las primeras escuelas en la zona. Almonacid destaca que, “en la medida que muchos de los engaños que sufrirían a manos de “huincas” eran por no saber castellano, muchos comprendieron el valor de la escuela y comenzaron a enviar a sus hijos a ellas” (p.28). Esta postura coincide con lo planteado por Llanoavil-

Llancavil et al. (2015), quienes señalan que este interés se centraba en la posibilidad de adquirir conocimientos y herramientas, como la lengua y la escritura castellanas, que les permitió defender sus derechos, materializar sus demandas y enfrentar la precariedad material impuesta tras la expropiación de sus tierras.

Sin embargo, el Estado no consideraba prioritaria la creación de escuelas dirigidas a las comunidades indígenas. En consecuencia, esta tarea quedó principalmente en manos de los misioneros, quienes lideraron la fundación de instituciones educativas en esta zona. Para 1925, ya existían 39 escuelas en territorios indígenas, de las cuales una era de formación profesional y dos de nivel superior (Almonacid, 2009). El incremento de la presencia mapuche en las escuelas dio lugar a la aparición de un nuevo actor social: el mapuche letrado, quien desempeñaría un rol fundamental en el desarrollo de las organizaciones indígenas en las primeras décadas del siglo XX (Llancavil et al., 2015).

En este contexto, las mujeres mapuche comenzaron a integrarse en diversos niveles educativos, asistiendo a escuelas primarias, normales, técnicas y a instituciones para las comunidades indígenas (Antileo, 2023). Si bien a principios del siglo XX, se abrieron las primeras escuelas normales públicas en la región<sup>3</sup>, ya en 1910 hay registros de las primeras profesoras mapuche normalistas, que abrieron el camino para que otras jóvenes asistieran a establecimientos educacionales. Así, el rol de las profesoras mapuche ha sido fundamental pues

Su trascendencia evoca el inicio de una transformación social, y tiene relación con las preceptoras que se instalaron en diversas escuelas rurales o en pueblos forjados postocupación de La Araucanía. Estos procesos han sido fundamentales en la sociedad mapuche del siglo XX. (Antileo, 2023, p. 52)

El citado autor señala que las mujeres mapuche vieron en la educación una oportunidad para acceder a ocupaciones más allá del trabajo agrícola o de la servidumbre doméstica, actividades que eran las más comunes para ellas en las ciudades. Asimismo, las profesoras desempeñaron un papel crucial en las organizaciones indígenas del siglo XX, donde lucharon por conquistar espacios de poder y destacaron la relevancia de la educación para el pueblo mapuche. Desde estos lugares, denunciaron el racismo que afectaba a las infancias en las escuelas y contribuyeron, de manera progresiva, a transformar los espacios de representación dentro del ámbito social y político de sus comunidades (Antileo, 2023). No obstante, es fundamental recordar que

---

<sup>3</sup> La Escuela Normal masculina de Victoria, fundada en 1906, y la femenina de Angol, establecida en 1908.

El proceso de “conquista” y unificación forzada ha dejado huellas, heridas y memorias de racismo, imposición y “cosificación de las vidas”, como objeto de apropiación y descarte una vez consumado el “uso” y aprovechamiento de los “recursos” que la tierra, objeto de su deseo, provee (Mercado-Catriñir, 2022)

La colonización y el despojo no han terminado. La región de La Araucanía, militarizada desde 2021, enfrenta un contexto de violencia directa que afecta particularmente a las comunidades rurales.

El sistema educativo, por su parte, ha reproducido modelos androcéntricos y eurocéntricos, lo que “es funcional al orden capitalista toda vez que contribuye a la organización/clasificación de la humanidad en términos binarios, por ejemplo, en inferiores/superiores, irracionales/racionales, primitivos/civilizados, tradicionales/modernos” (Bidaseca et al., 2016, p. 201). Así invisibiliza a las mujeres, las disidencias de género, a los grupos subalternos y las luchas históricas de los pueblos en resistencia. En este escenario, comprender la feminización docente en territorios ocupados y constantemente atravesados por la violencia requiere ir más allá del género como categoría de análisis (Mercado-Catriñir et al., 2022).

### **Interseccionalidad y feminismos decoloniales**

En 1989, Kimberlé Crenshaw introdujo el concepto de interseccionalidad para explicar cómo las distintas formas de dominación convergen en los cuerpos, buscando distinguir las raíces específicas de opresiones como el género, la raza y la clase, al mismo tiempo que explorar cómo estas se entrelazan y refuerzan mutuamente. No obstante, la idea de esta conjunción no es nueva dentro del pensamiento feminista. Viveros (2016), por ejemplo, al trazar una genealogía del concepto, destaca que “el problema de las exclusiones creadas por la utilización de marcos teóricos que ignoraban la imbricación de las relaciones de poder circulaba desde hacía mucho tiempo en contextos históricos y geopolíticos diversos” (Viveros, 2016, p. 5).

El concepto de interseccionalidad se presenta como una herramienta clave para analizar las relaciones de poder. Según (Dorlin, 2009) esta noción permite comprender cómo las categorías de raza, clase y género se intersectan de manera intrínseca en las dinámicas de dominación, funcionando como una dimensión analítica para abordar estas conjunciones. Pero se corre el riesgo de la aditividad, donde cada relación de opresión se va sumando a la otra.

En esto, resuenan las palabras de Joan Scott para quien “la letanía de clase, raza y género sugiere la paridad entre esos términos, pero de hecho ese no es de ningún modo el caso” (Scott, 2002, p. 12) aludiendo a que la perspectiva analítica respondería a dimensiones definidas por teorías previas, que cambiarían según quién esté investigando el fenómeno. Así, el concepto clase podría aludir tanto

a una forma relacional determinada por la economía, desde el punto de vista marxista, de posiciones en la estructura social desde uno weberiano o de roles y funciones desde un punto de vista sistémico.

Algo similar ocurre para el concepto sexo. Algunas autoras los conceptualizan como género, ya que permite comprender el sistema de relaciones jerárquicas basado en la diferencia genital, el cual asigna roles y funciones diferenciados a cada sexo y, a partir de ello, construye el género (Scott, 2002). Otras, como (Butler, 2007) plantean que el sexo mismo es una construcción cultural que, a su vez, fundamenta la formación del género y de los deseos individuales, contribuyendo a la construcción de identidades sexuadas, donde los cuerpos son predefinidos en las construcciones culturales binarias. Esto conlleva a una categorización más amplia, pues incluye a las diversidades sexuales, que emergen como resistencias a estas predefiniciones. Ante esto, las teorías Queer exploran las disidencias de las identidades que han sido estigmatizadas, deconstruyendo el propio sistema sexo-género como categoría analítica (Fonseca y Quintero, 2009) y buscando nuevas significancias de la realidad social, observándolas desde las sexualidades periféricas.

Por otro lado, desde América Latina, el sociólogo Aníbal Quijano redefine el concepto raza hacia un invento ideológico generado en los procesos de la conquista y colonización europea en el continente (Quijano, 2014), que se tradujo en lo que denominó la colonialidad del poder, una matriz que utiliza la racialización como instrumento de clasificación y control social, en donde

la raza (claramente diferenciada de la noción de etnicidad), adquiere un lugar decisivo. Al ser concebida como uno de los elementos activos en la configuración del patrón capitalista del poder y como un modo de clasificar la población que emerge con la constitución de América, la raza cobra un carácter histórico y una dimensión estructural en la configuración de las relaciones de dominación a escala global (Bidaseca et al., 2016, p. 200)

Así, la racialización pasa de ser una diferenciación fisiológica que inferioriza por consideraciones culturales, a una raíz explicativa de las relaciones de poder y dominación, que se inician en los procesos de colonización, pero que perduran hasta la actualidad.

El pensamiento de Quijano fue fundamental para el giro decolonial del feminismo en América Latina, donde destacan pensadoras como María Lugones, Breny Mendoza y Rita Segato, quienes en diálogo con los postulados del pensador peruano, introducen la noción de colonialidad del género (Bidaseca et al., 2016). Así, Segato pensó la problemática de la violencia hacia las mujeres en los pueblos colonizados –que en sus formas extremas se traduce en agresiones sexuales, violaciones y feminicidios– apuntando a que obedece a una estructura patriarcal de dominación (Segato, 2016) que está íntimamente ligado con el proyecto histórico del capitalismo, por lo que sobrepasa a una situación

relacional entre los sexos. Así, desde la colonialidad del poder, su trabajo intelectual se ha desarrollado problematizando la racialización desde el género, en donde el patriarcado y el capitalismo también intersectan en la producción de nuevas dominaciones.

Lo anterior es importante, pues los feminismos decoloniales han cuestionado a los feminismos académicos para comprender la subalternidad femenina, donde el

racismo y colonialidad constituyen las relaciones de género, y por otro, que el feminismo “blanco” se inscribe en una narrativa imperialista cuando se sostiene en lo que denomino una “retórica salvacionista” de las mujeres color café (Bidaseca, 2011, p. 62)

Sobre esta base, considerar únicamente el patriarcado, sin atender al racismo como un componente constitutivo de las relaciones de género, implica una reducción que invisibiliza las múltiples opresiones y subalternidades que atraviesan a las personas, especialmente a aquellas que pertenecen a grupos racializados. Sin embargo, las construcciones de género están profundamente imbricadas a la racialización, lo que evidencia que las opresiones no operan de manera aislada, sino como sistemas interseccionales de dominación. Ignorar el racismo como un eje estructurante de las relaciones de género no solo excluye las vivencias de las mujeres racializadas, sino que también refuerza un enfoque universalista y eurocéntrico que desconoce la complejidad de las realidades sociales y culturales en contextos colonizados.

De esta manera, se resalta la importancia de la voz como un elemento central en la resistencia frente a las dinámicas coloniales, ya que “el silenciamiento es otra de las formas que adoptó el colonialismo y, contemporáneamente, la colonialidad” (Bidaseca, 2011). Este planteamiento no busca ‘dar voz’, sino de visibilizar y reconocer las voces que ya existen y no quieren ser escuchadas. En el caso del estudio sobre la feminización docente con profesoras mapuche, en esta perspectiva resulta esencial las narrativas que emergen desde sus propias realidades, sin imponer marcos interpretativos externos que reproduzcan las lógicas coloniales. En este sentido, la voz se convierte en un acto de resistencia y agencia para cuestionar las estructuras de poder que las han invisibilizado, al tiempo que permite construir nuevas formas de pensar el género y la educación desde una perspectiva decolonial.

### **Un primer acercamiento**

La profesora, a quien llamaremos A, nació en La Serena hace 59 años y posee un extenso currículum, trayectoria educativa y política. Su padre, profesor normalista, fue trasladado a Parral, donde cursó su educación básica. Posteriormente, al llegar a la enseñanza media, se estableció en Temuco. Allí continuó su formación académica, estudiando pedagogía en castellano en la Universidad de La

Frontera. Más tarde, motivada por su interés en el ámbito teológico, cursó pedagogía en religión en la Universidad Católica.

Ella misma describe la década de 1980, vivida bajo la dictadura cívico-militar, como años oscuros. En su voz, la iglesia en ese momento se hacía cargo de muchas de las demandas de ese momento. Eso la motivó a participar de forma activa en la pastoral donde tuvo su primer acercamiento con la idea de justicia, en sintonía con los postulados de la teología de la liberación. Posteriormente, continuó su formación académica internacional al cursar una maestría en educación intercultural bilingüe en la Universidad de Cochabamba, Bolivia.

En 2003, regresó a Chile y retomó su carrera docente. Durante los primeros diez años, se desempeñó como profesora de religión, y desde entonces ha ejercido como profesora de lenguaje, principalmente en la educación pública. Actualmente, trabaja en un establecimiento educativo en Temuco, donde el 90% del estudiantado es mapuche, proveniente de sectores rurales y populares.

También impartió clases en la Universidad Católica, tanto en programas de pregrado como de posgrado, entre 2012 y 2017. Sus áreas de docencia incluyeron pedagogía intercultural y ética, dirigidas a estudiantes de diversas carreras, desde un proyecto cristiano, pero siempre orientado hacia la justicia social y un evangelio arraigado en la realidad humana. Según explica, su interpretación del mensaje parte del reconocimiento de Jesús como un ajusticiado por los poderes económicos, políticos y religiosos de su época, un patrón que considera recurrente a lo largo de la historia mundial y chilena: quienes se atreven a desafiar estas estructuras de poder suelen pagar con sus vidas. Su viaje a Cochabamba estuvo impulsado por un proceso de reconexión con la espiritualidad de su pueblo, con las que se reencontró y en las que hoy participa. Ella considera que la búsqueda de un mundo más justo no es exclusiva de ninguna religión.

Esa es como la perspectiva, así como general, en la cual yo me he movido hasta el día de hoy y ese es el fuego que mueve también mi vida, que no ando haciendo proselitismo de ningún estilo, pero no he perdido, en 33 años de docencia, ese sentido que tiene la pedagogía más profunda, de formar seres humanos para la vida (A)

Así comenzó la entrevista con A. A través de su relato, emergieron de manera natural los hitos de su trayectoria y su principal motivación: la lucha por la justicia y la dignidad, *el fuego que guía su vida*. La conversación puso de manifiesto la voz auténtica de la entrevistada, quien trasciende la dualidad impuesta por la colonialidad del saber. A integra en sus procesos espirituales dos vertientes tradicionalmente vistas como opuestas: el cristianismo, históricamente asociado a la imposición colonial, y la espiritualidad de su pueblo, subyugada. No existe la renegación, sino la integración.

Aunque la práctica política estaba programada como el último tema a tratar, fue el segundo en surgir de manera espontánea en la narrativa de A. Su relato refleja su profunda politización y una extensa trayectoria en el ámbito político dentro del gremio docente. Es integrante del Colegio de Profesores y Profesoras, ha ejercido como presidenta del magisterio en Temuco y, además, ha sido candidata a la dirección nacional representando al Movimiento por la Unidad Docente (MUD), en el cual milita. Si bien obtuvo una alta votación, no logró asegurar un puesto en la dirección nacional.

A realizó una crítica contundente a la implementación de la Carrera Docente en 2016, así como de la dirigencia de Jaime Gajardo, quien respaldó dicha política en representación del profesorado. Por esta razón, decidió no adherirse, a pesar de que esta decisión le representa un costo material significativo: percibe hasta 300.000 pesos menos que el resto de sus colegas. Sin embargo, su postura es firme y está cargada de convicción: no considera que esta sea su carrera. Para A, la Carrera Docente es un modelo competitivo y estresante para las y los profesores, desconectado de las realidades del aula y basado en una ficción

en el fondo es como que tú le mientes al sistema haciendo todo trabajo reflexivo, trabajo colaborativo, estás al día en los lineamientos educativos, porque también hay preguntas asociadas más el contenido que tú tienes que manejar, porque lo tienes que manejar, que es como lo lógico, entonces es un ideal, es una fotografía a un ideal de la realidad, pero en la práctica ese ideal no mejora tu práctica (...) pero yo luché por condiciones distintas, no andarse entregando al mejor postor por tres chauchas (A)

Su visión de la educación pública es que responde a lógicas neoliberales, donde no hay financiamiento basal y que esto empobrece a las escuelas ya empobrecidas y que las dirigencias no se ocupan de estas temáticas, por lo que en el gremio no hay

Una defensa con todo para luchar por una educación que sea pública ¿cierto? nosotros decimos estatal, comunitaria y feminista, por ejemplo, yo participo del MUD que está a nivel nacional, entonces nosotros estamos en una apuesta por una educación que responda a los contextos que considere esta diversidad territorial también, yo que soy mapuche también estoy acá y me formé para poder integrar en el currículum en lo que tiene que ver con los territorios, con la educación local y con identidad (A)

La entrevistada pone en evidencia las voces excluidas dentro del gremio docente, señalando cómo las dirigencias centralistas de Santiago suelen ignorar las realidades territoriales y las problemáticas locales. En su lugar, estas dirigencias tienden a adoptar posturas populistas que no responden a las necesidades específicas de los distintos contextos. Cuando A enfatiza su identidad

mapuche, no lo hace desde una perspectiva exclusivamente identitaria, sino como una manera de subrayar su profundo entendimiento del contexto y de las dinámicas que afectan a las comunidades mapuche. Desde esta posición, critica cómo el centralismo perpetúa desigualdades y refuerza la desconexión entre las políticas gremiales y las realidades locales.

Lo anterior se ve reflejado en la respuesta ante la pregunta por qué estudió pedagogía

¡Uh! ¡Ay! Bueno, bueno, yo me emociono también, soy persona una seria, todo, pero cuando hablo de pedagogía me emociona mucho, así como que tengo un... aquí (se toca el cuello) ¡Ay! para mí este espacio de diálogo antes de contestar esa pregunta, pienso que los profesores siempre tenemos una voz, formamos en una realidad intra y no siempre podemos expresar las motivaciones más profundas, más bien vemos profesores frustrados, profesores que dejan la pedagogía, tú estás frente a una persona que ha sido muy luchadora, lo he pasado como las reverendas en los últimos años, sobre todo el año pasado, sin embargo soy una mujer que tiene un fuego interno que no, no lo han logrado apagar. Bueno, por qué estudié pedagogía... (A)

Aunque las motivaciones que A compartió se alinean con lo que la literatura señala como factores comunes para elegir la carrera de pedagogía —como la influencia de un profesorado inspirador, el gusto personal o las condiciones externas (Avalos y Matus, 2010; Dufraix Tapia et al., 2016)— considero especialmente relevante destacar, a partir de su narración, la importancia de las voces excluidas y la urgente necesidad de visibilizarlas.

Antes de esto, relató que, al crecer fuera de Temuco, su padre, hablante nativo de mapudungun, le inculcó nunca bajar la cabeza ante nadie y le habló de su linaje mapuche. Fue en 1997, durante un encuentro con una machi que le confirmó su descendencia de los grandes ül'men<sup>4</sup> del territorio. Si bien siempre se sintió orgullosa de ser mapuche, su verdadero reencuentro ocurrió durante su magíster en Cochabamba, aprendió de las luchas históricas de resistencia de los mapuche frente al despojo y las profundas pérdidas sufridas. Estas reflexiones la llevaron a conectar esas disputas colectivas con su propia vida. Así vinculó esta resistencia con su lucha en la defensa del terreno su establecimiento educacional, donde incluso se habían encontrado restos arqueológicos de la cultura Pitrén, pero estos no fueron considerados relevantes por las autoridades municipales, quienes justificaron su decisión en nombre de la modernidad. Para A, esta experiencia fue un reflejo claro de la persistencia del despojo y la resistencia

me hice contemporánea en el dolor en el despojo, en el que no te escuchan en que en que el Estado chileno impone sus lógicas y sus decisiones y su poder para volver a callarte y para

---

<sup>4</sup> Nobles

desplazarte de lo poco y nada que hay, por lo tanto, yo tenía un sentimiento de mucha tristeza y tenía un sentimiento de haber perdido una batalla y de haber sido desplazada en la realidad, yo hoy día me

conecto con esa gran frustración que deben haber sentido los loncos del territorio cuando se establece el fuerte de Temuco, aquí en este espacio territorial, de saber que no puedes volver atrás que construyeron encima de una realidad invisibilizando lo propio y que les ha importado exactamente lo mismo (...) nosotros seguimos como mapuche viviendo el despojo, seguimos viviendo el desplazamiento seguimos viviendo (...) como que no te logras recuperar y yo tengo que hacer clases en ese espacio y vi cómo cortaron los 30 árboles y veo cómo tiraban abajo las construcciones y cómo construyen sobre esa base y está levantándose un edificio y tienes que vivirlo y tienes que seguir ahí, contra todo sentimiento que eso te genera (A)

Esta experiencia ejemplifica cómo la colonialidad del poder se manifiesta tanto en su labor docente como en su vida cotidiana. El despojo del terreno no solo implica una pérdida material, sino que reabre las heridas históricas del despojo territorial que han sufrido y continúan sufriendo las comunidades mapuche, como parte de una continuidad de las lógicas coloniales que subordinan, no solo los espacios físicos, sino también los espacios simbólicos. Este acto refuerza una narrativa hegemónica que silencia las voces, justificando la acción en nombre del progreso.

En relación con lo anterior, emerge la práctica pedagógica y la visión curricular de A. De su relato surgen dos aspectos clave: la intención de orientar tanto la práctica como el currículum hacia la visibilización de la producción mapuche, citando a poetas y poetisas mapuche, por ejemplo. Sin embargo, esto ha generado resistencias tanto en sus propios estudiantes mapuche, quienes le critican por centrarse solo en esas temáticas, como en sus colegas y las autoridades del establecimiento. A también aborda estas tensiones en los consejos de profesores, donde cuestiona el concepto de interculturalidad presente en el currículum. Para ella, este debe ser 'de doble vía', es decir, debe incorporar también la visión mapuche. A pesar de sus esfuerzos, esta propuesta es cuestionada, y su voz no es escuchada

No vengán también, y se lo dije en su cara, a subestimar de que el mapuche bueno es el que les dice a ustedes en todo amén como si fuéramos niños, tenemos capacidad y somos mapuche y somos adultos y como adultos estamos pensando, desde nuestro pueblo y como adultos estamos pensando en lo que queremos, no tienen que venir a decirnos qué queremos, estamos dentro de un sistema porque no tuvimos alternativa (A)

La entrevistada considera que, para el estudiantado mapuche, resulta complicado abordar su propia historia, cultura e identidad dentro del sistema educativo, ya que este no facilita dicho proceso. Según su perspectiva, su experiencia en Cochabamba fue una oportunidad única que no está al alcance de todos los estudiantes en los contextos escolares. La falta de espacios para reflexionar sobre su

subalternidad, señala, contribuye a la resistencia de muchos a explorar estos temas de manera crítica. En esto, el currículum extenso y estructurado se convierte en una ‘camisa de fuerza’ que limita los contenidos a objetivos preestablecidos, donde las habilidades blandas no son abordables por la cobertura obligatoria. Esto obliga a la docente a realizar un esfuerzo adicional para adaptar los contenidos, de modo que el estudiantado no se sienta amenazado y darle las herramientas para que pueda pensar. Para A el profesorado debe ser una persona dialogante, que enseñe a pensar y cuestionar “yo les invito a que piensen, a que lo que yo digo me lo cuestionen, busquen ustedes”

Si bien la crítica al currículum y las políticas de estandarización son ampliamente abordadas por la literatura (ver por ejemplo la revisión sistemática de Oyarzún y Cornejo, 2020) al generar poca autonomía y desprofesionalización docente, que limita su práctica pedagógica (Assaél et al., 2018) en este caso, la colonialidad del saber se expresa en que el Estado chileno define los contenidos curriculares los cuales existe una invisibilidad del pueblo mapuche y que no aborda el historial de despojo (Sanhueza et al., 2020) así “la invisibilidad social del pueblo mapuche es una construcción social cuyo objetivo es ocultar los conocimientos o las perspectivas del pueblo mapuche para invisibilizarlos socialmente en el espacio público” (Sanhueza et al., 2022, p. 15). Los efectos de esta invisibilización generan que el propio estudiantado mapuche se sienta incómodo con su propia cultura y que sus familias lo observen como un adoctrinamiento ideológico.

Para A no ha sido fácil visibilizar su voz: ha enfrentado persecución, acoso y traiciones tanto por parte de sus superiores como de algunos militantes del gremio. Nos relató una situación particularmente difícil en la que un grupo de apoderados y apoderadas, en connivencia con la dirección, la acorralaron. La acusaron de ideologizar a sus hijos, alegando que les hablaba sobre Pinochet, y le reprocharon que, como profesora de Castellano, no debía tratar esos temas, ya que su labor no era enseñar historia. Este altercado fue muy difícil para ella, pues se sintió completamente desprotegida. La directora, en palabras de A, no llegó por méritos propios ni por alta dirección pública, sino que fue asignada a ese cargo como parte de un pago político.

En esta situación, la entrevistada cuestionó la distribución de poder dentro de los establecimientos educativos. Señala que, aunque la distribución de poder en los equipos de gestión no está directamente vinculada al género, en su experiencia las mujeres que la han dirigido han mostrado comportamientos más negativos hacia ella que los directores. Observa que no existe sororidad entre las mujeres en el poder, y que, cuando ellas acceden a estas posiciones, tienden a adoptar lógicas masculinas o, en algunos casos, a tratar de agradar a los varones. Atribuye esta dinámica a la profunda presión del sistema educativo, que limita la capacidad de reflexión. Además, señala que, a diferencia

de sus colegas, que en su mayoría son pasivos y carecen de pensamiento crítico, ella es una docente que cuestiona profundamente el sistema y se caracteriza por su ímpetu.

Esta situación resulta particularmente interesante, ya que sugiere que, dentro del propio profesorado, hay una falta de interés por ejercer una voz propia. A diferencia de A, quien lucha por visibilizar su voz y sus perspectivas en el ámbito educativo, sus colegas parecen mostrar una actitud de resistencia ante esta iniciativa. A intenta abrir espacios para la reflexión crítica y la visibilización de cuestiones como la identidad mapuche, la justicia social y las problemáticas del sistema educativo. Sin embargo, se enfrenta a una falta de apoyo y, en muchos casos, a la indiferencia o el rechazo del profesorado, lo que pone de manifiesto una resistencia interna dentro del gremio docente frente a la apertura de nuevas voces y perspectivas que cuestionen el statu quo. Considerando que la mayoría del profesorado es feminizado, es preocupante, pues las propias mujeres se estarían resistiendo a alzar su voz.

A atribuye esta situación a la falta de confianza en las gobernanzas del magisterio, como lo evidencian iniciativas como la Carrera Docente o la creación de los Servicios Locales de Educación, que se presentaron como una alternativa para reemplazar a los municipios en la administración de los establecimientos educativos. Sin embargo, en la práctica, estas reformas han perpetuado las lógicas neoliberales. Ante la falta de escucha por parte del gremio, el profesorado ha adoptado una postura distante, mientras que quienes dirigen los establecimientos, ya sean alcaldías o equipos de gestión, amenazan con descuentos salariales o despidos a quienes expresan incomodidad o disconformidad con las políticas impuestas. Esta situación ha llevado a una pérdida significativa de la formación política y reflexiva del profesorado, lo que ha mermado su capacidad para abogar por condiciones laborales dignas.

Por ello, cuando asumió la dirigencia regional, dedicó su trabajo al gremio de manera intensa. Esta labor la llevó a cabo fuera de su horario laboral

porque después de las 6 de la tarde el colega te llama y te dice que lo está pasando como el forro, por lo tanto esto no es una oficina, esto no es un trabajo, esto es saber que tú vas a dedicar un tiempo y que es un tiempo, hay cuestiones mínimas que un profesorado necesita hoy día que es que tú lo escuches, que es que tú lo atiendas, que tú le hagas sentir que lo que estás haciendo no es un favor, que tú llegaste a la dirigencia porque en algún momento tú también te sentiste pasada a llevar (A)

Si bien no se declara feminista, A dejó claro que no permitió el cuestionamiento de su pareja, afirmando con convicción: ‘Soy una mujer que hace las cosas que considera que tiene que hacer’, como devolverle la dignidad al gremio. Aunque en ese periodo el grupo que inicialmente la respaldaba

prácticamente la dejó sola en la gestión, llegando incluso a enfrentar episodios de estrés tan intensos que la hicieron llorar, A nunca abandonó el cargo, persistió en su labor gremial e incluso se postuló al directorio nacional. Alcanzó la cuarta mayoría, pero por el sistema de listas, no fue electa. Lo que más le molestó del proceso, fue que en su propia región fue escasamente votada

Entonces yo no era para las propias mujeres de acá de la región y para los hombres, yo no era el perfil que ellos querían, porque ellos quieren, no sé, un perfil acomodaticio, un perfil que no diga de frente las cosas, un perfil que no conflictúe, un perfil entreguista y yo no era nada de eso, más encima era mapuche, yo creo que hasta racismo hubo en la base, no creer en la mujer y yo los mandé a la cresta de vuelta y no por picada, porque ellos hablaban de que tenemos que ser de la región y somos de La Araucanía ‘Váyanse a la cresta, les dije yo, con su discurso de la Araucanía ¿quién votó por mí? si yo tengo un perfil y los iba a representar, pero no me iba a vender por tres chaucha. Entonces no me vengan a mí cuando respondieron a otros intereses, votaron por hombres, que son caudillos, que no tienen base, que no tienen equipos de trabajo, que ellos te condicionan (A)

En este caso, se evidencia con claridad como opera la colonialidad del poder y se intersectan el género y la racialización en espacios tradicionalmente masculinizados, como los sindicatos (Matamoros, 2020). Estos lugares, aunque orientados a la defensa colectiva, tienden a replicar dinámicas jerárquicas y androcéntricas que excluyen voces diversas. La práctica política que A propone, a pesar de estar respaldada por una extensa trayectoria y un profundo compromiso con la dignidad del profesorado, no fue valorada ni reconocida por sus colegas.

Esta situación no solo refleja el sesgo estructural de estos espacios, donde las mujeres, y en particular las mujeres mapuche, enfrentan mayores barreras para que sus voces sean escuchadas, sino también la resistencia desde un gremio feminizado, a alzarlas.

## **Conclusiones**

Este ensayo se configura como un ejercicio intelectual cuyo objetivo es responder a la pregunta de cómo abordar la feminización de la docencia en profesoras mapuche en contextos urbanos. Para ello, se emplean las teorías interseccionales y los feminismos decoloniales como marcos interpretativos. En base a una entrevista preliminar, se buscó identificar los elementos clave para abordar cómo las docentes vivencian su lugar en un sistema educativo que, por un lado, reproduce estructuras coloniales y patriarcales, pero, por otro, ofrece espacios de resistencia y reconfiguración de sus prácticas pedagógicas.

La entrevistada, una mujer mapuche con una destacada trayectoria académica y profesional se erige como un testimonio vivo de estas tensiones. Su experiencia no solo se limita a su labor docente,

sino que se amplía a su activa participación política dentro del Colegio de Profesores y Profesoras, donde ha ejercido un liderazgo que desafía tanto las estructuras patriarcales como las lógicas centralistas. A través de su relato, emerge una figura que no solo enseña, sino que también lucha por transformar las dinámicas de poder que perpetúan las desigualdades de género, racialización y clase, pero cuya voz no es escuchada.

Por lo tanto, el primer aspecto clave para abordar el fenómeno de la feminización de la docencia en profesoras mapuche es el silenciamiento. Este silenciamiento no solo es una práctica discursiva, sino un proceso estructural que se produce y reproduce constantemente dentro del sistema educativo, a través de la invisibilización de las voces y experiencias de las docentes mapuche. Explorar las maneras en que este silenciamiento se manifiesta, cómo se perpetúa en las estructuras institucionales y cómo las profesoras mapuche lo enfrentan y resisten es fundamental para desentrañar las dinámicas de poder y colonialidad presentes en la feminización de la docencia en este contexto.

Este silenciamiento no solo ocurre en las aulas y los espacios educativos, sino también en los entornos gremiales y políticos, en que la colonialidad del poder opera construyendo y configurando un patriarcado en donde el género y el racismo se entrelazan para mantener dinámicas de subalternidad. Por lo anterior, la práctica política de las profesoras es el segundo elemento que debe ser abordado, pues no solo se relaciona con las dinámicas propias del gremio, sino que también se relaciona con las luchas históricas de un territorio marcado por la ocupación.

Las formas en que las profesoras perciben los contenidos curriculares y cómo abordan su práctica pedagógica constituyen un tercer aspecto a considerar. Aunque estas problemáticas afectan a todo el profesorado, la particularidad del territorio mapuche es significativa, ya que implica la enseñanza de contenidos en los cuales la interculturalidad no es el foco principal. La evidencia muestra que el pueblo mapuche sigue siendo invisibilizado en los contenidos curriculares (Sanhueza et al., 2020, 2022). Por ello, resulta importante observar cómo las profesoras mapuche abordan el reconocimiento epistémico, como lo hace A, quien incluye, por ejemplo, poesía mapuche en su práctica educativa.

Las resistencias que enfrenta, provenientes tanto de sus estudiantes como de apoderados y apoderadas e incluso de su propio gremio, constituyen una forma de silenciamiento que se alinea con los lineamientos propuestos por Bidaseca (2011). Este silenciamiento no solo es una cuestión de descalificación individual, sino que también está enraizado en la reproducción de estructuras de poder que perpetúan roles y expectativas sobre la mujer y la mujer mapuche. Tal como describe la entrevistada, el ser “buen mapuche” implica adherir a ciertas normativas sociales y culturales

impuestas por las voces autorizadas, ya sean estas institucionales o tradicionales. En este sentido, las expectativas sobre cómo debe comportarse y actuar una mujer mapuche se ven reflejadas tanto en el ámbito educativo como en la comunidad más amplia.

Por eso, un cuarto punto a observar es su agencia. En el caso de A, su resistencia a cumplir con los mandatos y a aceptar las funciones que se le asignan dentro del espacio escolar y social genera una reacción de rechazo tanto en su entorno cercano como en aquellos que se sienten representados por esos estereotipos. En este contexto, su agencia se ve constantemente cuestionada, y su identidad es atacada desde múltiples frentes: como dirigente mujer, como mapuche y como docente.

Unido a lo anterior, el último elemento que propongo es la memoria, especialmente cuando ésta es del despojo, pues está profundamente ligada a las experiencias de pérdida y desplazamiento, que no solo afectaron a las generaciones anteriores, sino que continúan repercutiendo en la vida cotidiana.

Finalmente, concluyo que abordar la feminización de la docencia en contextos urbanos mapuche requiere de un enfoque interseccional desde una perspectiva decolonial, que reconozca cómo las dinámicas de género, racialización y clase interactúan en un territorio históricamente marcado por la ocupación. La búsqueda de los silenciamientos son necesarios para su visibilización, especialmente en territorios como La Araucanía, marcados por la ocupación y el despojo, ya que tienen implicancias profundas en la forma en que el profesorado en general y las profesoras mapuche se relacionan con el sistema educativo.

## Bibliografía

- Almonacid, F. (2009). El problema de la propiedad de la tierra en el sur de Chile (1850-1930). *Historia*, 42(1), 5-56. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942009000100001>
- Antileo, E. (2023). La escritura de mujeres mapuche 1935-1965. Apuntes sobre educación, racismo y rol político. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 41-65. <https://doi.org/10.32735/S0718-22012023000573241>
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14775>
- Avalos, B., y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17291>
- Bidaseca, K. (2011). “Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café”: Desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 8(17), Article 17. <https://doi.org/10.29092/uacm.v8i17.445>
- Bidaseca, K. A., Carvajal, F., Mines Cuenya, A., y Nuñez Lodwick, L. J. (2016). La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo. *Revista Papeles de Trabajo*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/117763>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (1º). Paidós.
- Carrillo, C. A. S., Ruiz, A. G., y García, D. U. (2015). Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- Centro de estudios MINEDUC. (2021). *Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2021, con datos 2020*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/05/APUNTES-17-PMG-2021-con-datos-2020.pdf>
- Costa, A. P., y Ribeiro, P. R. M. (2011). Ser professora, ser mulher: Um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200011>
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades: Introducción a la teoría feminista* (1º). Nueva Visión.

- Dufraix Tapia, I., Fernández Rodríguez, E., y Anguita Martínez, R. (2016). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: Un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1), Article 1. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.921>
- Egaña, M. L., Nuñez, I., y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: Una aventura de niñas y maestras*. Lom Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., y Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 91-127. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>
- Fonseca, C., y Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/154>
- Grinshtain, Y., y Addi-Raccah, A. (2020). Domains of decision-making and forms of capital among men and women teachers. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 1021-1034. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0108>
- Llanoavil-Llancavil, D., Mansilla-Sepúlveda, J., Mieres-Chacaltana, M., y Montanares-Vargas, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07>
- López-Dietz, S., Pacheco-Pailahual, S., López-Dietz, A., y Nitrihual-Valdebenito, L. (2018). Representación de la Mujer de La Araucanía-Chile en la Revista Tic Tac (1914). *Revista Estudios Feministas*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.1590/%x>
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114. <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>
- Mercado-Catriñir, X. (2022). Ñvtuyiñ taiñ wajontv mapuche zomo kalvl, taiñ kimvn ka! Nombrando las violencias desde los cuerpos-territorios en resistencia: Mujeres mapuche en Wajmapu. En S. López-Dietz (Ed.), *Mujeres en Wallmapu: Reflexiones y resistencias*. Escaparate.
- Moreau, M.-P. (2018). *Teachers, Gender and the Feminisation Debate*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201436>

- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina y S. Roman (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave.
- Muñoz-García, A. L., y Lira, A. (2020). *Política educacional desde el feminismo: Conversaciones iniciales*. Policy Brief. Núcleo Milenio Experiencia de los Estudiantes de la Educación Superior. <http://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/08/policy-brief-n5.pdf>
- Nitrihual-Valdebenito, L. A., Pacheco-Pailahual, S., y Fierro-Bustos, J. M. (2013). Bienvenida modernidad: Revistas en La Araucanía y la construcción de la hegemonía. *Palabra Clave*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.5294/pacla.2013.16.2.5>
- Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educ. Soc.*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis, *Anibal Quijano. Cuestiones y Horizontes. Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 777-832). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Sanhueza, A., Pagès, J., y González-Monfort, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: Reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 31, Article 31. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>
- Sanhueza, A., Pagès, J., González-Monfort, N., y González-Valencia, G. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educação e Pesquisa*, 48(contínuo), Article contínuo. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243440esp>
- Scott, J. (2002). El género: Una categoría útil para el análisis. *Op. Cit. Revista del Centro de Investigaciones Históricas*, 14, Article 14. <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueños.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

## 6. Conclusiones

La investigación realizada, centrada en la feminización de la docencia en Chile desde una perspectiva feminista, revela una serie de hallazgos cruciales para entender las complejas dinámicas de género, poder y trabajo en el contexto educativo. A lo largo de los cuatro artículos que componen este trabajo, se abordan distintas aristas de esta problemática, analizando la percepción de las profesoras sobre sus concepciones sobre la división sexual del trabajo, la visión del currículum educativo, la estructura institucional docente, la práctica pedagógica y la práctica política.

Uno de los hallazgos centrales de la investigación es que las profesoras politizadas poseen una comprensión crítica y profunda de la división sexual del trabajo. Este análisis se refleja de manera significativa cuando se conecta con la reflexión sobre una de las decisiones más trascendentales en sus vidas: la elección de la carrera profesional. Al tensionar este proceso con las concepciones que tienen sobre la división sexual del trabajo, se pudo generar evidencia sobre cómo este constructo influye de manera sutil pero determinante en decisiones clave, como la elección de estudios terciarios. Aunque solo dos de las entrevistadas afirmaron no estar familiarizadas con el concepto inicialmente, al presentarles una definición, todas lo reconocieron al instante como algo intrínseco a su vida y experiencia cotidiana. Este reconocimiento, espontáneo en muchos casos, pone de relieve cómo la división sexual del trabajo no solo está presente en el discurso social, sino que se internaliza y se convierte en un marco a través del cual las profesoras han comprendido su lugar en el mundo laboral y educativo. La reflexión sobre sus propias experiencias dentro de los estereotipos de género fue esencial, ya que permitió visibilizar cómo estas mujeres han sido socializadas para asumir roles determinados, a menudo dictados por expectativas sobre lo que se considera "femenino" o "masculino". Este proceso de socialización y normativización resalta las formas en que la división sexual del trabajo no solo impacta las decisiones personales, sino que también estructura la vida de las personas dentro de una jerarquía social profundamente marcada por el género y la clase. Las mujeres docentes, al reconocer este patrón, pueden visibilizar las restricciones impuestas sobre ellas y desafiar la imposición de roles tradicionales, evidenciando cómo esta división opera no solo en el ámbito profesional, sino también en los espacios más íntimos y personales de sus trayectorias.

Este estudio no solo aporta evidencia sobre las problemáticas ampliamente documentadas por la literatura en torno al currículum, como su amplitud programática, la ausencia de contenidos situados, y la estandarización y evaluación, sino que también expande la comprensión de cómo estas cuestiones afectan de manera particular a las profesoras. Investigaciones previas (Assaél et al., 2018; Caro y Peña-Sandoval, 2024; Figueroa y Gontijo, 2021; Inzunza et al., 2019) han señalado cómo estas características del currículum contribuyen al conocido agobio docente, un

fenómeno que desprofesionaliza al profesorado al arrebatárles autonomía y transformarles en meros reproductores del conocimiento, sin margen para la creatividad o la adaptación a las realidades contextuales de sus estudiantes. Sin embargo, una dimensión que no ha sido suficientemente explorada en los estudios previos es las formas en que estas problemáticas se vinculan con la feminización de la docencia.

En este sentido, este trabajo presenta una contribución clave, al señalar que el excesivo control y la rigidez del sistema educativo pueden estar vinculados a la mayoría femenina en el sistema. Desde las voces de algunas profesoras entrevistadas, se ha sugerido que las características del currículo reflejan una desconfianza hacia el trabajo realizado por las mujeres. Este exceso de control, según argumentan algunas profesoras, podría ser una estrategia para mantener la docencia dentro de los márgenes establecidos por una estructura patriarcal y jerárquica que despoja de poder a las docentes y las limita a roles reproductores del conocimiento, sin permitirles transformar el currículo o adecuarlo para sus realidades locales. De esta manera, las políticas de estandarización y control no solo reflejan, sino que refuerzan las dinámicas de un sistema que desconfía del trabajo de las mujeres, minimizando su capacidad profesional.

Además, se incorpora una crítica significativa a la perspectiva de género dentro de los contenidos curriculares. Si bien las entrevistadas reconocen los avances en la inclusión de temáticas de género, consideran que estos son insuficientes. En su opinión, la mera integración de algunas mujeres destacadas o la inclusión de la producción intelectual femenina en los contenidos no les permite desafiar ni cuestionar el rol subordinado que las mujeres han desempeñado a lo largo de la historia. Este enfoque limitado, centrado en la visibilidad superficial, no abarca de manera profunda las estructuras de poder y las dinámicas de género que siguen subyugando a las mujeres en los diferentes ámbitos de la sociedad, incluido el educativo. En este sentido, las profesoras se sienten obligadas a hacerse cargo de esta visibilidad de forma autónoma, lo que, si bien es un acto de resistencia, aumenta considerablemente su carga laboral y su agobio, ya que deben asumir un trabajo adicional para reconfigurar estos contenidos desde una perspectiva crítica.

Este hallazgo se alinea con lo señalado por Villarroel et al., (2023) quienes argumentan que, a pesar de los avances en la integración de la perspectiva de género, la implementación depende en gran medida del profesorado, lo que genera una aplicación heterogénea y no sistemática. Este hecho refleja la fragilidad de los adelantos conseguidos hasta ahora y pone de manifiesto cómo la perspectiva de género sigue siendo tratada de manera superficial o marginal en los planes de estudio. La falta de una implementación coherente y estructurada deja la puerta abierta para futuras investigaciones que exploren cómo se puede fortalecer esta presencia en el currículo escolar de una forma coherente con los lineamientos que son declarados.

Los resultados también dan cuenta cómo la estructura institucional, los hallazgos apuntan que, independientemente del género de quién ocupe los cargos de poder, la estructura institucional sigue siendo tradicional, vertical, autoritaria y patriarcal, manteniendo dinámicas de dominación y subalternidad. Las mujeres en posiciones de autoridad frecuentemente deben asumir responsabilidades adicionales que les son delegadas por los hombres en cargos similares, lo que perpetúa las desigualdades en la distribución del trabajo. Además, algunas señalaron que las mujeres líderes tienden a adoptar estilos asociados con normas masculinas para obtener validación y respeto. En los establecimientos privados o particular-subsuccionados, la asignación de estos cargos parece depender más de la proximidad con los propietarios o sostenedores que de la capacidad profesional, lo que refleja un modelo educativo mercantilizado que sigue lógicas empresariales (Slachevsky, 2015)

Otro hallazgo interesante es la visión que las profesoras politizadas tienen sobre su estilo de liderazgo y práctica pedagógica, que es horizontal, situada e intencionada, con el objetivo de desafiar la tradicional relación vertical entre docentes y estudiantes, ampliando el enfoque pedagógico a todas las interacciones diarias y fomentando vínculos más humanos. Asimismo, incorporan enfoques no sexistas en su enseñanza, cuestionando los roles y estereotipos de género convencionales, así como el binarismo hombre-mujer, con el fin de ofrecer una educación más inclusiva y crítica. Este compromiso requiere un proceso continuo de reflexión y deconstrucción personal, ya que muchas buscan evitar reproducir los estereotipos de género que han influido en sus propias experiencias. No obstante, la falta de tiempo complica la adaptación de estas prácticas a sus contextos específicos, lo que agrava el agobio docente previamente mencionado.

La generación de evidencia más significativa en este aspecto es la persistencia del imaginario decimonónico de la "maestra-madre", una figura que, aunque muchas profesoras rechazan, sigue siendo esperada por la sociedad. Este imaginario limita el reconocimiento de la labor docente, pues sobrepone las expectativas de cuidado afectivo a los aspectos intelectuales y pedagógicos del trabajo docente. Las profesoras, al señalar la importancia de los cuidados y los vínculos afectivos en la enseñanza, critican que estos no se valoren adecuadamente, lo que a menudo resulta en una subestimación de la complejidad de su labor, lo que refuerza la visión reduccionista que marginaliza el valor intelectual de la enseñanza.

Las profesoras entrevistadas se identificaron como mujeres politizadas, aunque solo una milita en un partido político tradicional y otra en un colectivo feminista. Para ellas, la politización va más allá de la militancia formal, siendo una característica inherente al ser humano, manifestada a través de ideales, valores y un compromiso con la transformación social. Aunque algunas se definen como feministas, todas comparten una visión crítica frente a las desigualdades de género, que se

refleja en su práctica pedagógica no sexista. Participan en sindicatos, esenciales para mejorar sus condiciones laborales, aunque enfrentan barreras estructurales que dificultan la sindicalización, como la imposibilidad de formar sindicatos en sus lugares de trabajo. Ninguna está afiliada al Colegio de Profesores y Profesoras, el cual atraviesa una crisis de legitimidad (Aguilar et al., 2023). En cuanto a cómo el profesorado enfrenta colectivamente sus problemáticas, las respuestas mostraron una visión crítica hacia sus pares, destacando el predominio del individualismo y la falta de compromiso reflexivo, lo que limita la organización colectiva. Este análisis coincide con lo señalado por Aguilar et al. (2023), quienes mencionan que las secuelas del miedo instaurado durante la dictadura cívico-militar han evolucionado hacia el miedo a la precarización del trabajo docente

Además, especialmente significativo que los resultados demuestran que para las profesoras politizadas la docencia es inherentemente un acto político. Justifican esta visión por el impacto transformador de su trabajo, que no solo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, sino también a la lucha contra las desigualdades estructurales y a la creación de una sociedad más justa. A pesar de los desafíos y limitaciones que enfrentan, destacan que su labor docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en una herramienta fundamental para el cambio social.

Finalmente, un hallazgo recurrente que emerge de las entrevistas es la limitada incidencia que las profesoras tienen dentro del sistema educativo, un sistema estructurado por variados mecanismos de control que, lejos de promover la autonomía docente, tienden a reducir su capacidad de intervención real. Este control se manifiesta no solo en la estandarización y las políticas impuestas, sino también en la falta de tiempo para reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas. Las profesoras expresan una sensación de ser parte de una estructura que las marginaliza, donde las decisiones relevantes son tomadas desde fuera de sus contextos específicos, dificultando así su participación en la creación y modificación de los marcos educativos.

En este contexto, el silenciamiento emerge como una de las formas más evidentes de exclusión que enfrentan las docentes. A pesar de sus esfuerzos por mejorar las condiciones de enseñanza y por integrar enfoques críticos en sus prácticas pedagógicas, las profesoras se encuentran ante un sistema que no las escucha. Este silenciamiento no se limita únicamente al ámbito institucional, sino que también se extiende a los espacios gremiales y políticos. En estos contextos, algunas de las profesoras entrevistadas expresan el deseo de alzar la voz, pero se encuentran con impedimentos estructurales que dificultan su participación activa en sindicatos. A pesar de ello, el distanciamiento y la crítica tanto hacia el Colegio de Profesores y Profesoras como hacia el profesorado en general, provocan en ellas una forma de autosilenciamiento. Prefieren no involucrarse en espacios que perciben como poco representativos de sus necesidades o evitar

conflictos con colegas a quienes consideran acríticos, poco reflexivos, carentes de capacidad de análisis e individualistas. Lo más notable de este fenómeno es que, en ningún momento, las entrevistadas repararon en que la mayoría de sus colegas son mujeres. Este silencio refleja una desconfianza hacia una comunidad que, paradójicamente, está mayoritariamente compuesta por mujeres, pero que aún reproduce dinámicas de exclusión y falta de reflexión crítica.

Este silenciamiento, sin embargo, se intensifica en el caso de las profesoras mapuche, como se evidencia en el estudio de una docente de La Araucanía. Las críticas al currículum, la estructura institucional y la práctica pedagógica son coincidentes con la evidencia generada en Santiago. Sin embargo la entrevistada expone cómo, a pesar de su firme compromiso con la transformación social y su práctica política activa, su voz sigue siendo silenciada tanto dentro como fuera de la institución educativa. En este contexto, su agencia se ve constantemente cuestionada, y su identidad es atacada desde múltiples frentes: como dirigente mujer, como mapuche y como docente. La perspectiva decolonial en su caso refleja la complejidad del silenciamiento, donde las dinámicas de poder, racialización y género se entrelazan para invisibilizar no solo su identidad como mujer mapuche, sino también sus propuestas pedagógicas y políticas. Así, la intersección de género, raza y clase en el contexto mapuche hace que el silenciamiento se convierta en una forma estructural de control que margina tanto a las profesoras como a su saber, negándoles la posibilidad de ser escuchadas y de reconfigurar un sistema que perpetúa la exclusión.

Finalmente, las resistencias que tanto las profesoras de Santiago como la entrevistada en La Araucanía experimentan por parte del estudiantado, proveniente de sectores vulnerables, hacia la perspectiva de género y la cultura mapuche, revelan un hallazgo clave. Este fenómeno pone de manifiesto cómo los discursos antigénero y racistas han penetrado profundamente en la sociedad chilena, evidenciando la fragilidad de los avances hacia una comprensión social más inclusiva e igualitaria. Dicho hallazgo pone en evidencia que, a pesar de los logros aparentes al inicio de este estudio —cuando aún se ondeaban las banderas del no sexismo y la plurinacionalidad derivados del Estallido Social—, persisten barreras profundas que dificultan la consolidación de estos avances en la sociedad chilena.

Estas conclusiones no buscan ser generalizables a todo el profesorado, dado que la muestra fue seleccionada de manera intencionada, enfocándose en profesoras que han estado involucradas en los movimientos sociales más relevantes de la última década y que se identifican como politizadas. Además, las entrevistadas se especializan en áreas vinculadas a las humanidades, lo que sugiere que su capacidad de análisis, reflexión y crítica está influenciada por el enfoque propio de estas disciplinas. Cabe destacar que todas las participantes desarrollan su labor docente en Santiago, lo que implica que los hallazgos se encuentran situados en un contexto geográfico y

cultural específico. Lo mismo ocurre con la profesora mapuche, quien tiene una práctica política muy distinta a la de mayoría de las profesoras en general.

Sin embargo, este estudio abre un camino prometedor para futuras investigaciones al plantear varias preguntas clave que invitan a seguir explorando el impacto de la división sexual del trabajo en la docencia. Entre ellas, surge la necesidad de investigar cómo experimentan las profesoras no politizadas y de ciencias la feminización de la docencia, y de qué manera sus experiencias pueden diferir de las vividas por las docentes de humanidades. Además, es crucial explorar cómo los profesores varones perciben y se posicionan frente a un trabajo docente caracterizado por su feminización. También se presentan interrogantes sobre las dinámicas relacionadas con la división sexual del trabajo en otros contextos educativos no abordados en este estudio, como en las zonas rurales o en los niveles educativos de prebásica.

También surgen interrogantes sobre cómo las profesoras pertenecientes a pueblos originarios abordan la feminización de la docencia, considerando que su experiencia no solo se ve atravesada por las estructuras de género, sino también por la histórica relación de despojo, discriminación y no reconocimiento que el Estado chileno ha mantenido hacia sus comunidades. Esta doble opresión, tanto de género como étnica, plantea un escenario único que requiere ser analizado desde una perspectiva interseccional, en la que se reconozcan las complejidades de su situación. ¿Cómo las profesoras mapuche en contextos rurales, por ejemplo, viven la feminización de la docencia en un contexto que las coloca en una posición de constante marginalización, tanto en términos de género como de pertenencia cultural y en un territorio constantemente violentado?

La reflexión sobre esta y otras preguntas se vuelve esencial para comprender las dinámicas específicas que enfrentan las profesoras de pueblos originarios, quienes, además de desafiar los roles de género impuestos por la sociedad, deben luchar contra un sistema educativo que perpetúa la asimilación y la homogeneización cultural. Este análisis no solo enriquecería la comprensión sobre la feminización de la docencia, sino que también ofrece nuevas perspectivas sobre cómo los pueblos originarios, desde su rol en la educación, pueden reivindicar sus identidades, promover sus cosmovisiones y desafiar la estructura hegemónica que históricamente les ha negado el derecho al reconocimiento pleno de su dignidad y autonomía.

Así, conceptualizar el trabajo docente desde la perspectiva de la división sexual del trabajo, incorporando la decolonialidad como un elemento clave en la producción de las racionalidades que de ella emergen, proporciona una herramienta analítica potente para entender cómo las relaciones de género estructuran y condicionan el ejercicio docente en sus diversas formas. Profundizar en esta perspectiva no solo ampliará la comprensión de las tensiones y desafíos que enfrenta el

profesorado, sino que también abrirá la puerta a identificar nuevas oportunidades para transformar las estructuras educativas hacia modelos más igualitarios. Este enfoque conceptual, por lo tanto, se presenta como esencial para avanzar en la construcción de una educación que, más allá de ser inclusiva, funcione como un espacio de resistencia y transformación frente a las desigualdades de género, racialización, clase y otros tipos de subalternidades.

## 7. Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (1.ª ed., Vol. 1). Narcea, S.A. De Ediciones.
- Addi-Racah, A. (2002). The Feminization of Teaching and Principals in the Israeli Educational System: A Comparative Study. *Sociology of Education*, 75(3), 231-248. <https://doi.org/10.2307/3090267>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*. (p. 15). Agencia de la Calidad de la Educación. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/2131>
- Andrade, D., Pereira, E., y Clementino, A. M. (Eds.). (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mirada regional latinoamericana*. IEAL/CNTE/ Red Estrado.
- Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: Las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 47-68. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstractypid=S1315-52162008000200003yIng=esynrm=isoytIng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1315-52162008000200003yIng=esynrm=isoytIng=es)
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088>
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Barriga, F., Durán, G., Saez, B., y Sato, A. (2020). *No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo no pagado de las mujeres en el Chile actual*. Fundación SOL. [https://fundacionsol.cl/cl\\_luzit\\_herramientas/static/wp-content/uploads/2020/03/No-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020.pdf](https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/wp-content/uploads/2020/03/No-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020.pdf)
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial. 10.1596/978-1-4648-0151-8
- Cabaluz, F. (2021). Crisis, revuelta popular y pandemia: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021). *Momento - Diálogos em Educação*, 30(01). <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13176>
- Caro, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação y Sociedade*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/ES.284670>
- Carrasco-Aguilar, C., y López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: Estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, 51, 1-23.
- Centro de estudios MINEDUC. (2021). *Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2021, con datos 2020*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/05/APUNTES-17-PMG-2021-con-datos-2020.pdf>

- Centro de estudios MINEDUC. (2023). *Análisis de la base de Cargos docentes 2023* (Apuntes 30). Ministerio de Educación de Chile. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19547/APUNTES%2030\\_2023\\_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19547/APUNTES%2030_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Centro de Políticas Públicas UC. (2020). Resultados Encuesta Bicentenario. En *Encuesta Nacional Bicentenario, Universidad Católica*. Pontificie Universidad Católica. <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>
- Cifuentes, G., y Lara, E. (2019, junio). *Mineduc descarta bono a diferenciales pero asegura que dio respuesta a petitorio de profesores*. BioBioChile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/06/27/mineduc-descarta-bono-a-diferenciales-pero-asegura-que-dio-respuesta-a-petitorio-de-profesores.shtml>
- CNED. (2024). *Tendencias de la matrícula de pregrado en Chile, años 2005-2024*. Consejo Nacional de la Educación. [https://www.cned.cl/indices\\_New~/genero.php?\\_gl=1\\*pqmwz\\*\\_ga\\*NzYxNjgyNjQzLjE3MzM0MTgzNTU.\\*\\_ga\\_DJ25RTKCK2\\*MTczMzQxODM1NS4xLjEuMTczMzQxODM5My4wLjAuMA..](https://www.cned.cl/indices_New~/genero.php?_gl=1*pqmwz*_ga*NzYxNjgyNjQzLjE3MzM0MTgzNTU.*_ga_DJ25RTKCK2*MTczMzQxODM1NS4xLjEuMTczMzQxODM5My4wLjAuMA..)
- Cooperativa.cl. (2018). Latinobarómetro: Chile es el país de América Latina que menos confía en Iglesia Católica. En *Cooperativa.cl*. <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/iglesia-catolica/latinobarometro-chile-es-el-pais-de-america-latina-que-menos-confia-en/2018-01-12/124342.html>
- Cornejo, R., y Reyes, L. (2008). La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. *Santiago, Chile: FLAPE*.
- Cornejo, R., Reyes, L., y Mendizábal, M. A. (2007). *La cuestión docente en América Latina: Estudio de caso: Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Cox, C., y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842 - 1987* (1.ª ed.). CIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582>
- De Fina, D., y Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Díaz, K., Ravest, J., y Queupil, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>
- Egaña, M. L., Nuñez, I., y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: Una aventura de niñas y maestras*. Lom Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., y Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 91-127. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>

- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Facio, A., y Frías, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6, 259-294. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Traficantes de Sueños.
- Figueroa, V. M., y Gontijo, A. (2021). Sistema educativo chileno y trabajo docente en el contexto de la pandemia: Nueva gestión e intensificación del trabajo. En D. Andrade, E. Pereira, y A. M. Clementino (Eds.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: Una mirada regional latinoamericana* (pp. 95-120).
- Flores, R., Silva, E., y Rebufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile: Una mirada desde el enfoque de género. *Educ. Soc.*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.229146>
- Fraser, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New left review*, 100, 111-132.
- Gaba, M. R. (2010). Las organizaciones generizadas. La perspectiva de género en acción en el mundo de las organizaciones. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 174-175.
- Gálvez, A. (Ed.). (2021). *Históricas: Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*. (1°). LOM ediciones.
- Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas* (2.ª ed.). Universidad de la Ciudad de México.
- González, V., y Delgado, F. (2019, octubre 29). *Carabineros reprimió pacífica marcha de educadoras de párvulo que recorrió la Alameda*. BioBioChile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/10/29/trabajadores-de-educacional-inicial-se-concentran-en-plaza-italia-en-rechazo-a-sala-cuna-universal.shtml>
- Hiner, H., y López-Dietz, A. L. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago)*, 20(59). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>
- Ibañez, F., y Stang, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, 16, 194-218. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2021.65892>
- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>

- Jacobi, J. (1997). Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 929-946.
- Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 12(23), Article 23. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1066>
- Lamadrid, S., y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Rev. Estud. Fem.*, 27, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709>
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106. <https://www.jstor.org/stable/42625720>
- Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: Expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista*, 59, 72-93.
- López, A., y Salazar, J. (2024). Ier Congreso por la Educación No Sexista en Chile: Debates, propuestas y repertorios del movimiento estudiantil feminista y disidente. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 32, Article 32. <https://doi.org/10.51188/rrts.num32.906>
- Mandiola, M. (2024). Feminismos neoliberales y la agenda de género en Chile. En A. L. Muñoz García y C. Trebisacce Marchand (Eds.), *Feminismos en el umbral de la academia* (pp. 139-167). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mardones, K., Apablaza, M., y Vaccari, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 399-411. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>
- Martini, G. M., y Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: Tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadas*, 26, 45-67. <https://doi.org/10.5354/no.v0i26.52440>
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- Melnick, T. (2024, octubre 13). *La violencia en las escuelas: Reflejo de una sociedad en crisis*. Diario Universidad de Chile. <https://radio.uchile.cl/2024/10/23/la-violencia-en-las-escuelas-reflejo-de-una-sociedad-en-crisis/>
- MINEDUC. (2019, enero). Gobierno lanza plan de trabajo “Educación con Equidad de Género”. En *Ministerio de Educación de Chile*. <https://www.mineduc.cl/gobierno-lanza-plan-de-trabajo-educacion-con-equidad-de-genero/>
- Mingo, A., y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina y S. Roman (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave.

- Neut-Aguayo, S., Luque-Carmona, D., y Méndez-Mardones, D. (2020). Política e ideología en el sistema escolar de la transición a la democracia en Chile en sus debates sobre género y sexualidad. *Izquierdas*, 49, 0-0. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100281>
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En M. Jimenez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (1.ª ed., pp. 79-141). Ediciones Universidad San Sebastián.
- Reyes-Housholder, C., y Roque, B. (2019). Chile 2018: Challenges to Gender Power from the Streets to La Moneda. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 39(2), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Riquelme, G. (2000). *El Banco Mundial, mujeres y educación: Aislamiento, crítica o negación*. REPEM.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas para una economía política del género. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Salinas-Urrejola, I. (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.
- San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: Identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376-367. <https://doi.org/10.7203/RASE.3.3.8719>
- Scott, J. (2002). El género: Una categoría útil para el análisis. *Op. Cit. Revista del Centro de Investigaciones Históricas*, 14, Article 14. <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui.*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Suárez, D., y Incaminato, N. (2024, febrero 29). La misoginia y el backlash antifeminista como parte de la construcción identitaria de las nuevas derechas. *Ecofeminista*. <https://ecofeminista.com/backlash-antifeminista/>
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). Rosa y azul. *Las Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*. Instituto de la Mujer. España.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género*

*en la educación*. (Primera). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>

Villarroel, V., Arias-Ortega, K., y González, C. (2023). Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena. En M. C. Fernández, G. Mora, y C. Briceño (Eds.), *Género y educación: Reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (2023.<sup>a</sup> ed., pp. 13-30). Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.

Zerán, F. (2018). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.