



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Sociología

Valores y sentidos de la educación en general y en su trayectoria

Una perspectiva desde mujeres profesoras representantes de las expansiones del sistema de Educación Superior de 1960 a 1973 y de 1999 a 2006, en los años 2011 y 2012

Julia Urquieta Sepúlveda

Tesis para optar al título de Socióloga

Profesora guía: Andrea Greibe

Santiago-Chile

Junio, 2013

A mi familia, en especial a mis padres que me brindaron su apoyo incondicional y
A mi amor por su paciencia, comprensión y compañía, le estoy infinitamente agradecida.

Agradecimientos

A todas las personas que contribuyeron en este proyecto, a Andrea Greibe, profesora guía y a las profesoras entrevistadas, en especial a Elcira Urquieta. Sus historias resultaron ser una fuente de conocimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
PROBLEMATIZACIÓN.....	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
OBJETIVOS.....	17
OBJETIVO GENERAL.....	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	17
ANTECEDENTES	18
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	18
1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTES DE 1973.....	18
1.1.1 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA Y EXPANSIÓN DE LA COBERTURA	18
1.1.2 EXPANSIÓN DEL SISTEMA POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y GÉNERO: EL CASO DE LAS PEDAGOGÍAS	21
1.1.3 LA SITUACIÓN DE LA INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES ANTES DE 1973	23
1.1.3.1 INSTITUTO PEDAGÓGICO Y LAS OTRAS UNIVERSIDADES	24
1.1.3.2 LAS ESCUELAS NORMALES	25
1.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE 1973.....	27
1.2.1 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA	27
1.2.2 UNA NUEVA MASIFICACIÓN DE LA COBERTURA UNIVERSITARIA	29
1.2.3 EXPANSIÓN DEL SISTEMA POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y GÉNERO DESPUÉS DE 1973: EL CASO DE LAS PEDAGOGÍAS	31
1.2.4 LA SITUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES DESPUÉS DE 1973..	34
2. ANTECEDENTES DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA.....	36
2.1 LA EDUCACIÓN DESDE EL GÉNERO	36
2.1.1 LA SITUACIÓN EDUCACIONAL DE LAS MUJERES EN CHILE: UN POCO DE HISTORIA	37
2.1.2 INVESTIGACIONES DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO: EL CASO DE LAS MUJERES.....	39
2.1.3 EDUCACIÓN Y PROFESORAS	42

2.2 LA EDUCACIÓN DESDE LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL.....	43
2.2.1 LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL INTERGENERACIONAL.....	43
2.2.2 UNIVERSIDAD Y SELECTIVIDAD SOCIAL: CUESTIONAMIENTO AL AUMENTO DE LA COBERTURA.....	45
2.3 LA EDUCACIÓN DESDE EL SENTIDO.....	48
DISCUSIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL.....	50
LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA MODERNIDAD.....	50
DESMITIFICANDO LA IDEA DE MÉRITOCRACIA.....	55
GÉNERO, EDUCACIÓN Y DIFERENCIAS SOCIALES.....	61
METODOLOGÍA.....	65
PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	65
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.....	67
DEFINICIÓN DE LA MUESTRA.....	68
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ENTREVISTADAS.....	69
TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	72
FOCOS TEMÁTICOS, CATEGORÍAS Y ESQUEMA INTERPRETATIVO.....	73
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	79
ANÁLISIS CARACTERIZADOS DE LAS DIMENSIONES EN AMBAS GENERACIONES.....	79
PRIMERA DIMENSIÓN: SENTIDOS Y VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	79
LOS VALORES ATRIBUIDOS A LA EDUCACIÓN.....	79
EL VALOR SOCIAL.....	80
EL VALOR PARA LOS OTROS.....	83
LAS EXPECTATIVAS EN LA EDUCACIÓN.....	85
SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO Y SUS ACTORES.....	89
PROBLEMA SOCIAL.....	89
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.....	92
EDUCACIÓN SUPERIOR.....	94
LOS PROFESORES.....	98

SEGUNDA DIMENSIÓN: SENTIDOS Y VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN SU TRAYECTORIA	105
LA EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	105
VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	105
ELECCIÓN CARRERA.....	107
FACTORES DE INGRESO, MANTENCIÓN Y SALIDA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	110
VIDA EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DIFERENCIAS EN ESE CONTEXTO.....	115
LA VIVENCIA DEL ESFUERZO Y EL MÉRITO	125
LA VIVENCIA DEL CAMBIO	127
A NIVEL PERSONAL.....	128
A NIVEL FAMILIAR E INTERGENERACIONAL.....	135
A NIVEL LABORAL	143
CONCLUSIONES	150
CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS HIPÓTESIS	150
REFLEXIONES FINALES: LOS APORTES AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA	155
ANEXOS	160
PAUTA DE ENTREVISTA	160
BIBLIOGRAFÍA.....	163

INTRODUCCIÓN

Gran parte de las investigaciones referentes a la educación en Chile se han realizado en el debate de las reformas educacionales, en la medición de la calidad de la educación y en la perspectiva de cuantificar la mayoría de los procesos educacionales, pero, en menor medida, se han hecho estudios enfocados en ver los significados que tienen los actores educacionales con respecto a la educación, a su trayectoria educacional y a los diferentes procesos involucrados en ella. Es por ello que frente a la crisis del sistema educacional de este país, la que ha tenido su cara visible en las múltiples movilizaciones realizadas principalmente por estudiantes secundarios y universitarios, se vuelve interesante penetrar en un actor educacional, que además de haber sido parte del sistema, como estudiante y profesional, es formador de sujetos dentro del él, los profesores, y dentro de ellos, las profesoras, quienes son mayoritariamente las que engrosan las filas del profesorado chileno.

La construcción histórica de este particular actor educacional, no sólo ha conformado un grupo que tiene características similares, sino que también, es un grupo que tiene diferencias, las que en esta investigación se asociaron con el contexto en el que ellas se formaron como profesoras y profesionales. De este modo, la hipótesis central buscó establecer una relación de influencia entre dos generaciones de profesoras y un específico proceso educacional del cual ellas fueron parte, unas, entre los años 1960 y 1973 y otras, entre los años 1990 y 2006. Junto con ello, al ser mujeres, se incorporó la temática del género como un factor clave dentro de los hallazgos de este estudio.

Esta investigación está compuesta y ordenada de la siguiente manera. Como primera exposición se encuentra la problemática central que convoca este estudio. En ella se intentó desarrollar el contexto y procesos que acompañan al problema. Unido a esto, se explicitan los objetivos y las hipótesis de trabajo que sustentan la problematización anterior.

Luego se presentan los antecedentes los que cuales pretendieron dar a conocer los procesos históricos que están detrás del problema y algunas investigaciones sociales que tienen relación con el tema en cuestión. Y para completar el panorama contextual del fenómeno, a continuación se encuentra la discusión teórica conceptual, a partir de la cual se tematizan los conceptos claves, tales como: el valor de educación y el enfoque de género.

Como cuarta parte se desarrolla la metodología desde la cual se abordó y se puso en marcha la investigación. El diseño metodológico, contempló como técnica de producción de información

entrevistas semi estructuradas, y como técnica de análisis, el análisis temático. Posteriormente se encuentran los análisis y los resultados de esta investigación. Finalmente se presentan las conclusiones, las cuales incluyen los puntos de mayor interés encontrados en los análisis y en su vinculación con las hipótesis y los aportes de esta investigación al campo de la sociología y de la educación.

En definitiva, este estudio se insertó en la lógica crítica de una sociología de la educación que pretende, a través del análisis comprensivo del fenómeno educativo, insertar un debate diferente dentro de las discusiones realizadas de estos temas en Chile.

PROBLEMATIZACIÓN

Con la modernidad, la educación formal se erige como uno de los vehículos mediante el cual los individuos comienzan a socializarse y a transformarse en seres incluidos a la sociedad, y a la vez, como la herramienta a través de la cual los sujetos capaces, es decir, los que podían incluirse dentro del sistema, podrían lograr ascender a ciertas posiciones dentro de la estructura social, pensando en que estas posiciones serían otorgadas por los méritos individuales desplegados principalmente en la institución educacional. Es así como se puede decir que a la educación formal se le ha transferido un valor preponderante dentro de estas sociedades dado a que es un modo de integración social, y a la vez, un distribuidor de posiciones otorgadas “justamente” por el logro. Junto con ello, la modernidad, además de otorgarle tal valor a la educación formal, planteó que si el acceso a esta y los beneficios que producía en quienes la obtenían se universalizaran, se generarían otro tipo de sociedades. En este sentido, si comenzar a educarse implicaba una forma de integrarse a la sociedad, una mejoría en las posiciones sociales de los individuos y un aumento de la calidad de vida, las sociedades que se formarían serían más desarrolladas e igualitarias, en otras palabras, en la medida en que se ampliara la educación a todos los sectores, las sociedades serían más igualitarias, y en la medida en que las diferencias en las posiciones estuvieran otorgadas por el logro de los resultados en el plano educacional, estas estarían justificadas.

Es así como la educación formal y sus instituciones representantes, tales como: la escuela, el liceo y la universidad, se vuelven las instituciones símbolo de estos ideales; las otorgadoras de la cultura legítima y las dadoras del título que pasaría a ser, en estas sociedades, el mecanismo de distribución de posiciones sociales, pues este da cuenta del mérito y del esfuerzo individual de cada persona. El acceso a estos niveles de estudio implicaría, a los que pueden estar en ellos, no solo la transmisión de la cultura legítima como parte de la integración social de un agente a la sociedad y una transformación de su condición social que va más allá de su posición en la estructura ocupacional o de ingresos, sino que también, implicaría un cambio cultural.

Llevando este tema a la historia de Chile, se puede decir que la educación en este país, debido a todas las influencias de estos ideales modernos, también adquirió este carácter y, durante el siglo XIX, comenzó a institucionalizarse, creándose en todos los niveles, lugares donde en un primer momento sólo los ciudadanos de elite podían acudir, y luego, con el paso del siglo XX, el intento de educar a más chilenos se hizo más necesario. Es por ello que el fenómeno de

ampliación de la cobertura educacional que comenzó con la Ley de instrucción primaria obligatoria de 1920, fue visto como un hito que permitiría a los chilenos que por primera vez podían acceder a ella, tener una oportunidad para tener un futuro mejor, o distinto, a lo que sus generaciones anteriores vivieron. La educación formal era, para el Estado chileno, su gran aliado para llevar a cabo el desarrollo modernizador que requería el país, por lo que por un lado se precisó de la generación de chilenos cada vez más calificados, y por otro, de gentes que enseñaran a todos estos nuevos ciudadanos que ingresarían a las diferentes instituciones educativas.

Con la obligatoriedad de la enseñanza primaria, donde era el Estado el que sustentaba y garantizaba esta oportunidad, y con el aumento de la inserción de adolescentes a la educación secundaria, la demanda por continuar estudios superiores creció como nunca antes se había apreciado en la historia de la educación chilena. “La enseñanza de nivel universitario se expandió aceleradamente durante las décadas previas a 1973 (...) en términos absolutos, los alumnos eran apenas alrededor de 8 mil en 1940, 24 mil en 1960, para pasar en 1970 a 76 mil y, tres años más tarde, a 145 mil” (Brunner, 1984: 6), alcanzando a ser, un 16.8% de la población de jóvenes entre 20 y 24 años en 1973 (Brunner, 1984).

Esta expansión de la educación particularmente universitaria, que tiene su máxima expresión entre 1960 y 1973, es la evidencia del proyecto país de los gobiernos de esa época, pues la apertura de la educación terciaria obedecía a una planificación centralizada desde el Estado, la cual tomó ciertas características que expresaron esta alianza, en otras palabras, fue por la iniciativa que tuvo ese particular modelo de desarrollo el que la educación terciaria se expandiera con una cierta direccionalidad, la que respondía a un rol. La educación formal sería la herramienta que ayudaría al país a salir de la pobreza y a transformarlo en un país con mayor desarrollo, por lo que al ser el Estado el principal interesado en que las instituciones educacionales se desarrollaran exitosamente, este sistema universitario era sostenido principalmente con aportes fiscales, incluso gran parte del financiamiento de las universidades privadas existentes en esa época era proveído, también, por el Estado.

En esos años, el sistema universitario se componía de 8 universidades, las cuales al momento de expandirse, se diversificaron internamente creando otras sedes a las existentes y otras carreras para dar cupo a los nuevos estudiantes que estaban ingresando, no así otras instituciones. La expansión de la cobertura universitaria en la década del 60, significó en términos concretos que más jóvenes estaban siendo parte de este sistema, antes muy

reservado a sectores minoritarios, generando así a los que por primera vez lo vivían dentro de sus familias, un cambio importante para su proyección. En definitiva, la extensión de la cobertura educacional en el nivel secundario, pero sobre todo en el terciario, hizo que algunos sectores medios entrasen al juego, transformándose para ellos, en una instancia de movilidad social ascendente que les iba a permitir gozar de nuevas oportunidades de vida. Por su parte, la suerte de los sectores bajos no fue así, pues la oferta no alcanzaba del todo para ellos, comenzando ésta a cubrirse sólo en décadas recientes.

Sin embargo, con el golpe militar de 1973, el panorama educacional que se había logrado fue fuertemente transformado. La llegada del autoritarismo para la alianza que tenía el Estado con la universidad por el modelo de desarrollo imperante hasta 1973, le significó un cambio rotundo. El sistema educacional se vio reformado, una nueva estructura y una nueva lógica educativa se comenzarían a implementar a favor de las ideas que el régimen militar imponía.

Algunos de los procesos de cambio más destacados a nivel general, que afectaron a la forma en que se concebía la educación chilena, son: la descentralización mediante la municipalización del sistema público de educación, la privatización de la educación, y el financiamiento educacional a través de subsidio a la demanda (Cox, 2004). Y para el caso de la educación terciaria, el régimen militar no sólo intervino y desarticuló el funcionamiento general de las universidades, sino que abrió el sistema al mercado y lo diversificó institucionalmente de acuerdo a los títulos otorgados. En cuanto al primer aspecto se destaca el desmembramiento de la Universidad de Chile y Técnica del Estado, de sus sedes regionales y sus pedagógicos, lo que significó el surgimiento de nuevas universidades y el despojo de estas instituciones de posicionamiento en todo el país (Brunner, 2009b). En cuanto al segundo aspecto, estos cambios que se materializaron con posterioridad a 1980, implicaron, tras la apertura de la educación terciaria con bajas barreras al mercado, que la iniciativa privada viera, en este nuevo nicho de mercado, la oportunidad de desarrollarse, creándose sin muchas restricciones, nuevas universidades privadas. Unido a esto, no sólo se crearon nuevas universidades, sino que la educación superior se diversificó con la formación de Institutos Profesionales y Centros de Formación técnica, que son instituciones no-universitarias de educación.

Este nuevo sistema fue acompañado también de un cambio en el sistema de financiamiento, el cual, ya no estaría basado única o principalmente por el Estado, sino que entrarían dinámicas de mercado a costear a las instituciones y estudiantes de la educación superior. Las

instituciones que no gozarían de un aporte directo del Estado, que en este caso son todas las nuevas instituciones creadas por este régimen, deben financiarse ahora con los aranceles de sus estudiantes, y estos, si no gozan de los beneficios dados por el Estado, deben pagar sus estudios. El Estado, tras el cambio de sistema de financiamiento, también ocuparía mecanismo de mercado para definir sus aportes a estas instituciones, incentivando la competencia (Brunner, 2009b).

Aunque el sistema nuevamente empezó a crecer, se trata de una nueva expansión de la cobertura de la educación superior que no posee el sentido de la expansión experimentada en los años 60. Completamente desregulada en sus inicios, con respecto a la creación de instituciones de educación superior, esta expansión se vio caracterizada por una ausencia de control a nivel estatal. En este proceso, predominó la lógica de mercado, de oferta y demanda, para dar forma a una institución educativa. A diferencia de la expansión anterior, que fue necesaria por el modelo de desarrollo que se tenía, y que por lo tanto, era dirigida centralizadamente por ser la educación formal parte del proyecto país, la expansión que se generó con la nueva estructura que impuso el régimen militar, tiene un carácter asociado a iniciativas privadas, que ponen a la educación formal en la lógica de costo beneficio. Ya no se abrirían nuevas instancias educativas para que el chileno sea integrado al proyecto de un determinado modelo de desarrollo, sino que se abrirían, porque hay una oportunidad de generar beneficios positivos para los posibles ofertantes de educación terciaria. Gracias a esta gran gama de instituciones, se abre esta nueva expansión de la matrícula de educación superior, encabezada por el sector privado, la cual comenzó en el período de la dictadura y se consolidó en los gobiernos democráticos (CESCC-OPECH: 2009). Unido a esto, esta expansión ha permitido que ingresen nuevos sectores sociales a la educación superior, dando paso a una masificación del sistema que antes no logró tal envergadura. Se destaca entonces, que los cambios del sistema de educación superior están íntimamente relacionados con el auge de una nueva educación privada y una nueva forma de acceder a instancias educativas universitarias, y es frente a esta nueva lógica expansiva, que la educación y su valor social se vuelven aspectos interesantes de analizar, pues, si bien es cierto que las cifras de cobertura educacional son positivas, “el número de estudiantes en educación terciaria en Chile creció de 117.000 en 1980 a 245.000 en 1990 y sobre 678.000 en 2007. Entre 1980 y 2006 la proporción del grupo entre 18-24 años de edad aumentó de 7.2% a 34%, según estimaciones del MINEDUC y 38% según las encuestas de hogares” (OCDE, 2009: 78. Entra el cuestionamiento respecto a; ¿En qué medida estas cifras estarían reflejando los ideales de integración social y

de asignación de la posición por el mérito de sus alumnos, si la nueva lógica expansiva no tiene relación con un proyecto nacional de integración, como se pudo apreciar en el anterior proceso expansivo?

Comparando estas expansiones de la cobertura universitaria, en ambas se destacan aspectos similares que hablarían de una aparente continuidad, pero también, en vista del carácter mediante el cual se desarrollaron las expansiones, se visualizan ciertas diferencias importantes que ponen en controversia el valor social de la educación, pues la expansión de los 60 respondía a una expansión del sistema educacional en todos sus niveles, impulsadas por los gobiernos de la época (Frei Montalva y Allende), los cuales buscaban el desarrollo del país y de sus habitantes y, la expansión de los 90, si bien también responde a un crecimiento del sistema educacional en general y a políticas educacionales, el crecimiento es sustentando y encabezado principalmente por la iniciativa privada, lo que no implica necesariamente que estas nuevas instancias de estudio superior estén enfocadas al desarrollo de la nación y de las personas, sino que también podrían estar enfocadas en intereses personales y de negocio.

Hablando de las semejanzas, en ambos procesos de expansión se observa el ingreso de nuevos tipos de estudiantes, que antes de abrirse el sistema, no podían ingresar a estas instancias. En la primera expansión, los más beneficiados fueron las emergentes clases medias, y ya para la expansión actual, las posibilidades se han abierto también a sectores más bajos de la sociedad. Otra semejanza vista, es que el crecimiento de la matrícula en educación superior no fue homogéneo para todas las carreras y áreas del conocimiento, existiendo disciplinas que considerablemente, en ambos tiempos, lideran el número de estudiantes que ingresan a sus aulas y que, conjuntamente, tienen una marcada tendencia de diferenciación por género. Se destaca, además, que en estas áreas de conocimiento de mayor crecimiento son las mujeres quienes han experimentado una apertura significativa en estas instancias. El caso más emblemático que se puede mencionar en este contexto, es el apreciado en las carreras de pedagogía, pues por un lado crece como carrera, y por otro, su crecimiento está caracterizado por la fuerte entrada de mujeres, quienes en su mayoría, son las primeras de sus familias en ingresar a una instancia de educación superior.

El hecho de que más mujeres entrasen a estudiar, y especialmente en carreras de pedagogía, va más allá de que el propio sistema requiriera profesores para abastecer la demanda. Tras la masificación del sistema, es también la evidencia de procesos de movilidad social y educativa de ciertos sectores que antes no accedían a la educación superior y que verían en las

pedagogías una puerta de entrada al sistema, siendo en este caso, las mujeres portadoras “privilegiadas” de esta oportunidad, por, quizás, el sesgo de género que implica esta carrera. En otras palabras, las carreras de educación serían “una puerta de ingreso drásticamente ensanchada y sin barreras, en términos de habilidades mínimas exigidas a la educación superior y la promesa de integración a la condición sociocultural y de estatus propia del mundo de las profesiones. La elección de educación como avenida de ingreso a la educación superior por nuevos egresados (en el caso de las carreras de educación básica, principalmente egresadas) de la educación media, provenientes de los dos quintiles de menores ingresos, corresponde a una ruta tradicional de acceso de estos grupos al mundo de las profesiones, como lo demuestra para el caso de Chile la historia de las escuelas normales (Núñez, 2010)” (Cox, Meckes y Bascopé, 2010: 221-222). Es así como el proyecto de incorporación de la mujer a instancias educativas superiores y al mundo de las profesiones, con el estatus social que esto implica, sería especialmente sensible en los procesos de expansión de la cobertura y con más fuerza, en el ingreso a las pedagogías.

El ingreso a la universidad vía la pedagogía para las primeras generaciones de universitarios en sus familias, sigue siendo un elemento presente en toda la historia de la educación terciaria, y que se acentúa aún más en tiempos de aumento de la cobertura general del sistema, y que además, no es sólo una instancia de incorporación de nuevos estudiantes vinculados principalmente a los sectores medios y sectores vulnerables socialmente, sino que se destaca, que es un ingreso de las mujeres a la educación superior. Sin embargo, este hecho que aparece constante en ambas expansiones, no se generó por las mismas razones en éstas, por un lado, la promoción y expansión de las carreras de pedagogía en los años 60, que se podían estudiar en las Escuelas Normales y en la Universidad, se dio a causa de una necesidad particular de un modelo de desarrollo y de integración social que ponía en la educación formal uno de sus principales aliados. En este sentido, la promulgación la ley de instrucción primaria obligatoria, que es uno de los primeros antecedentes, y luego, las reformas educacionales promovidas en los gobiernos de Frei Montalva y Allende, tal como la ley que aseguraba ocho años de educación obligatoria, dieron paso a que nuevos niños ingresaran a la escuela, creándose el impulso para el aumento de las filas de alumnos en la educación secundaria y terciaria y precisándose más profesores que enseñaran en todos los niveles a estos nuevos estudiantes. Fue un sistema que propició, tanto el aumento de nuevos estudiantes, como el aumento de estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio. Por otro lado, la expansión de los 90 no responde a una alianza con el Estado y a su modelo de desarrollo e integración, sino que

obedece a una lógica de mercado, donde esta carrera, al ser atractiva para las posibles primeras generaciones de universitarios en sus familias, es ofertada con el propósito de obtener, principalmente, beneficios para la empresa privada. Unido a esto, esta expansión es también expresión de una mayor demanda por educación superior de parte jóvenes que han finalizado su enseñanza media, aumento que es, a su vez, consecuencia de las políticas educacionales anteriores que generaron una apertura en la enseñanza básica y media. Es por ello, que aunque ambas expansiones muestran esta similitud, al ser diferentes en su carácter, la realidad de las estudiantes y profesoras de estos respectivos períodos sería también diferente.

En este sentido, se vuelve interesante observar a estos sujetos, mujeres profesoras, que aparecen como el sector más promovido, tanto por la expansión antigua, como por la expansión actual, en relación a cómo ellas valorarían la educación, en tanto, representantes de procesos de aumento de la cobertura diferentes, en su direccionalidad y propósitos y, como agentes que son parte de la producción de educación y de legitimación del valor de la educación en este país. Se entiende que en tanto sujeto, reflejan una continuidad en ambos procesos de expansión mencionados, al ser profesores y además, al ser mujeres. Pero al ser representantes de procesos expansivos dirigidos bajo lógicas distintas, resulta atractivo adentrarse en las valoraciones que ellas tienen de la educación, sobre todo, si se piensa que ellas son también constructoras de estos valores.

El profundizar en las trayectorias de aquellas mujeres profesoras que entraron al sistema de educación superior en procesos de expansión de las coberturas, visualizando el valor que esto produjo en sus vidas, se vuelve importante; pues por un lado, da cuenta del “impacto del *habitus* de jóvenes de familias y contextos de menor capital económico y cultural, sobre sus expectativas y elecciones respecto a la universidad y el mundo de las carreras profesionales (Bourdieu, Passeron, 1964; Bourdieu, 1979) y económicamente, las ventajas de estudiar, incluso las carreras menos selectivas de la educación superior, comparada con la alternativa de permanecer como egresado de la educación media, son especialmente marcadas en el caso de Chile (Meller, 2010)” (Subirats, 1998: 5) y por otro, porque, son ejemplos, tras su inclusión a la vida universitaria y al mercado laboral, del cambio del rol tradicional de género que ocupan las mujeres en estas sociedades.

Toma sentido así adentrarse en el valor social que le darían a la educación, siendo ellas portadoras de un mensaje y participantes claves de este proceso, entendiendo además, que el

paradigma de fe por la educación formal que prevaleció por gran parte del siglo XX en Chile, actualmente a la luz de la realidad, se ha ido cada vez más desmitificando y destruyendo, ya que el hecho de acceder al sistema educacional ya no implicaría necesariamente, para los casos marginales, una asegurada integración, y para los que apuestan en ella el ascenso social por su esfuerzo realizado, un asegurado futuro mejor o superior al de sus padres. A pesar de que sean más los que entran al sistema, tal hecho no sería razón suficiente para generar mejores condiciones futuras, sino que estarían influyendo otro tipo de variables en tal resultado, como por ejemplo; el nivel educacional de los padres (Atria, 2008), el tipo de institución universitaria y el tipo de carrera a la que ingrese el estudiante.

En definitiva, frente a lo expuesto, sería interesante preguntarse por los valores, sentidos y opiniones que tienen de la educación, en general y en su trayectoria, mujeres profesoras representantes; unas, de la generación que entró al sistema de educación superior en el proceso de expansión de los años 60, profesoras que simbolizan principalmente a las Escuelas Normales y a los Pedagógicos de las universidades tradicionales y; otras, de la generación que entraron en la expansión de la cobertura terciaria en los años 90 y 2000, profesoras las cuales representarían la masificación que incluye las universidades tradicionales, las universidades privadas y los institutos profesionales; en un contexto donde el valor social de la educación como integrador y otorgador de posiciones justificadas por el mérito está en cuestionamiento, pensando además, que estos valores, sentidos y opiniones respecto a la educación en general y en su vida, pueden ser reflejo del proceso de expansión del cual ellas fueron parte, como iconos de la privilegiada posición en la cual accedieron a la educación superior.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los valores, sentidos y opiniones que le otorgan a la educación en general y en su trayectoria individual mujeres profesoras que estudiaron en la década de los 60 y mujeres profesoras que estudiaron en los 90 y 2000 que ejercen hace 5 años teniendo como escenario el contexto educacional existente y como referencia dos procesos de expansión de la cobertura terciaria diferentes?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar cuáles son los valores, sentidos y opiniones que le otorgan a la educación en general y en su trayectoria individual mujeres profesoras que estudiaron en la década de los 60 y mujeres profesoras que estudiaron en los 90 y 2000 que ejercen hace 5 años teniendo como escenario el contexto educacional existente y como referencia dos procesos de expansión de la cobertura terciaria diferentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación a nivel general de la sociedad teniendo como escenario el contexto educacional existente
- Caracterizar los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación en sus vidas considerando temas como su visión del mérito, de movilidad social y cambio en su rol de género
- Determinar y caracterizar diferencias entre las generaciones teniendo como referencia los dos procesos de expansión de la cobertura terciaria del cual fueron parte

HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. Los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación en general y en su trayectoria están influenciados o son reflejo de los procesos de expansión del cual ellas fueron parte, visualizándose así diferencias entre las dos generaciones de mujeres profesoras, sobre todo en su visión del contexto actual de la educación chilena.
2. Los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación en general y en su trayectoria las profesoras de una misma generación están influenciados o son reflejo de la familia de origen, la institución formadora de profesores a la que asistieron y su experiencia en el mercado laboral, distinguiéndose diferencias internas en la misma

generación, sobre todo en temas como visión del cambio tradicional en su rol de género y su visión de movilidad social.

ANTECEDENTES

Los antecedentes de esta investigación se enfocaron en dar mayor detalle a los puntos explicitados en la problematización. Entre ellos, se encuentran los antecedentes de carácter histórico, que incluye, las temáticas del sistema de educación superior, antes y después de 1973, la expansión del sistema en estos períodos, tanto a nivel general como por áreas de conocimiento y carreras, y finalmente, la configuración de las carreras de pedagogías como símbolos de estas expansiones. Posteriormente, se presentan los antecedentes provenientes de la investigación sociológica, los cuales abordan la relación género, educación y la relación entre educación, estratificación y movilidad social. Todos temas que dan forma a la relación entre educación y sociedad.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTES DE 1973

A partir de las investigaciones y compilaciones realizadas por José Joaquín Brunner, sobre la educación superior en Chile, es que se configura el grueso de los antecedentes que a continuación se presentan con respecto a la descripción del sistema y a los detalles del proceso de apertura educacional antes de 1973, específicamente entre los años 1960 y 1973.

1.1.1 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA Y EXPANSIÓN DE LA COBERTURA

La educación superior en Chile, para los años 60, estaba compuesta por 8 universidades, de las cuales dos eran de carácter público, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, y seis de carácter privado, tres de las cuales eran “Universidades Católicas (de Chile en Santiago; de Valparaíso y del Norte en Antofagasta) y las restantes tres universidades privadas se hallaban situadas fuera de la capital: la Universidad de Concepción (en Concepción), la Universidad Técnica Federico Santa María (en Valparaíso) y la Universidad Austral de Chile (en Valdivia)” (Brunner, 1984: 3). Y la creación de estas universidades dependía, principalmente, de la autorización y contribución del Estado chileno, por lo que significó que estas instituciones, con el tiempo, independiente de su carácter, ya sea público, privado confesional para el caso de las tres universidades católicas o privado no-confesional, eran mayoritariamente financiadas con recursos del Estado. En otras palabras, al ser el Estado el

encargado de crear a estas instituciones, tuvo que también hacerse cargo de su financiamiento, incluso para el caso de las 6 universidades privadas existentes. La importancia que tenía el Estado en la conducción del desarrollo social y económico del país, hizo que la universidad también fuera desarrollada. El Estado chileno centralizaba tanto la dirección como la producción de la educación, enfocándose en esas décadas en la expansión cuantitativa del sistema (Cox, 2003).

Este hecho se justifica, además, porque en este período, era el Estado el que garantizaba la educación formal para su población, por lo que la educación superior no estaba ajena a este precepto. “Efectivamente, desde temprano se concibió a la educación superior como un derecho de los individuos en condiciones de ejercerlo, correspondiendo al estado asegurar el acceso a ella a través de las instituciones de enseñanza superior. Se extendía por lo mismo que cabía al estado financiar la oferta de este servicio, asegurándose así su gratuidad para los jóvenes, criterio que luego se extendió a todas las universidades en la misma medida que el estado asume de manera casi completa su financiamiento” (Brunner, 2009b: 114). Al configurarse de este modo el sistema, impidió el surgimiento de nuevas instituciones, pues por un lado, era el Estado el que daba el permiso para su creación y por otro, estas universidades, sobre todo las más antiguas del período, alcanzan un prestigio social por su excelencia, característica que las posibles nuevas instituciones no podrían alcanzar.

En este sentido, el aumento de la matrícula universitaria, que sólo desde 1960 se comienza a ver, no estuvo asociado a la creación de nuevas universidades y menos, a que las instituciones existentes bajaran su selectividad para el ingreso de estudiantes. El aumento fue manejado internamente por las instituciones existentes, diversificándose a través de nuevos cupos, carreras y sedes. Con ello, las universidades aumentan su complejidad interna y las actividades de los centros universitarios. Hay que mencionar también, que la expansión de la matrícula y sedes no fue homogénea para todas las instituciones; lo lideraron las dos universidades públicas, alcanzado para 1973 un 67,4% (Consejo de Rectores, 1974:3. En Brunner, 1984: 4) del alumnado universitario. El siguiente cuadro muestra el aumento de la cobertura por universidad en tres períodos.

Crecimiento de la matrícula universitaria por universidades; Chile 1967-1970-1973

Institución	1967	1970	1973	% 1973
U. de Chile	27.060	36.898	65.847	45,2
U. Técnica del Estado	8.482	13.969	32.273	22,2
U. Católica de Chile	7.162	8.971	10.157	7,0
U. C. de Valparaíso	4.286	4.995	7.185	4,9
U. del Norte	1.413	2.460	6.178	4,3
U. de Concepción	5.189	7.079	19.436	13,3
U. Técnica Federico Santa María	484	1.067	2.062	1,4
U. Austral	1.028	1.540	2.525	1,7
				100,0

Fuente: PIIIE, 1984: vol.2, 585. En Brunner, 1984: 24

La expansión que se experimentó a nivel de las carreras, no correspondió solamente a carreras tradicionales, sino que también, a carreras cortas de carácter semi profesional, las cuales se impartían tanto en sedes de la capital como en sedes regionales, llegando estas últimas, a representar el 45% de la matrícula en 1967 (Brunner, 2009b).

Profundizando en las razones de esta expansión, se debe mencionar, que esta fue propiciada por la Reforma Universitaria, ocurrida en la segunda mitad de la década del 60, en conjunto con procesos externos a las propias universidades. Uno de ellos tiene relación con una mayor disposición por parte del Estado a poner recursos que tuvieran que ver con el desarrollo del país, el cual está relacionado a la matriz sociopolítica estatal-nacional-popular (Garretón, 2004) y a una mayor demanda por ingresar a la universidad, de parte de los egresados de enseñanza secundaria, quienes también por las políticas expansivas del gasto fiscal, se vieron beneficiados a entrar a estos niveles de la enseñanza. En relación a la reforma, esta “ponía énfasis en la necesidad de democratizar el acceso a la enseñanza superior mediante el ofrecimiento de un mayor número de vacantes a los estudiantes egresados de la educación secundaria” (Brunner, 2009b: 127). Tales procesos generaron las condiciones que posibilitaron la apertura de más gente a la educación superior, sin embargo, el hecho de que más jóvenes comenzaron a entrar a instancias educativas de nivel superior, no significaba que todo el que quisiera pudiese hacerlo, pues aún se mantenían criterios de selectividad social al ingreso del sistema. En palabras de Brunner “la universidad chilena era altamente selectiva. El mayor número de alumnos pareció no modificar esta situación, lo cual se explica, probablemente, porque ese crecimiento reflejó principalmente la expansión experimentada por los grupos medios de la

sociedad y, en particular, una mayor participación de la mujer y de las jóvenes de provincia en el alumnado universitario total” (Brunner, 1984: 19).

Entrando más en detalle en las características de esta expansión, en relación al interés de esta investigación, es importante mencionar cuáles fueron las áreas del conocimiento y carreras que se expandieron y quienes, dentro de este proceso, fueron los beneficiados por esta expansión. Es por ello que a continuación se presenta el caso de las pedagogías, como una de las carreras que aumenta su participación en la matrícula universitaria y que alberga a un particular tipo de estudiantes, según la variable género.

1.1.2 EXPANSIÓN DEL SISTEMA POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y GÉNERO: EL CASO DE LAS PEDAGOGÍAS

Desde 1940 a 1970, la matrícula de la enseñanza universitaria aumentó casi 10 veces, incorporando a 145.663 alumnos en sus establecimientos repartidos por todo Chile. Pero tal aumento tiene sus particularidades, destacando por ejemplo, el aumento en la participación de las mujeres en la matrícula de la enseñanza universitaria, el cual se puede visualizar en el siguiente cuadro.

Matrícula de la enseñanza universitaria; Chile, 1940 1973.

Año	Matrícula Total	%Población 20-24	Hombres %	Mujeres %
1940	7.846	1,7	74,9	25,1
1950	14.917	2,7	64,0	36,0
1960	24.703	4,0	64,1	35,9
1970	76.976	9,2	61,7	38,3
1973	145.663	16,8	61,4	38,6

Fuente: PIIE, (1984: vol. 2, 582) En Brunner, 1984: 6

Si bien la población masculina es la preponderante dentro del estudiantado chileno, las mujeres van tomando posición dentro del sistema universitario subiendo en tres décadas casi un 15%. De tal hecho se desprende que el aumento del estudiantado por la expansión implicó la apertura de las mujeres a la universidad.

Junto con ello, las áreas de estudio que se expandieron o que más albergan estudiantes en este período fueron las tecnologías e ingeniería, y las carreras del área de la educación, las cuales, más que expandirse, ya desde 1957 tenían casi el 30% de la matrícula universitaria en sus aulas, se mantienen como una de las más preponderantes dentro de las carreras. Esto sin

contar a las personas que estudiaban pedagogía en las Escuelas Normales. A continuación se presenta un cuadro que detalla lo mencionado.

Evolución de la matrícula universitaria en Chile según áreas de estudio (1957-1967-1973) (en porcentajes)

Área de estudio	1957	1967	1973
Agricultura	5.1	5.8	5.3
Arquitectura	5.4	5.8	4.8
Ciencias naturales y matemáticas	--	0.7	2.1
Ciencias Sociales	10.4	15.2	15.0
Derecho	15.5	5.7	2.4
Humanidades	0.8	2.8	1.9
Educación	27.8	28.8	27.4
Tecnologías e Ingenierías	18.5	22.1	29.7
Salud	16.5	13.1	11.4
Total	100	100	100

Fuente: J. Labbens (1968:76), Consejo de Rectores (1974:7). En Brunner, 1984, 29

Tal situación se inserta en la lógica que adquirió esta expansión, en cuanto a la expansión de carreras no tradicionales y “la relativa modernidad de la matrícula de las universidades chilenas de esa época, que en lo fundamental se debe a la inclusión de las carreras de pedagogía dentro de los establecimientos universitarios, al sostenido incremento de la matrícula de ciencias sociales y en carreras intermedias y cortas del área de ingenierías y tecnologías” (Brunner, 2009: 123).

Uniendo, de este modo, la entrada de la mujer al sistema y la preponderancia de las pedagogías en la matrícula general del sistema en expansión, es que se conjuga el interés de este actor que serían las mujeres profesoras.

En definitiva, el número de mujeres que entran a instancias educativas superiores fue aumentando paulatinamente hasta desarrollar nichos de estudios específicos para ellas, siendo el caso de las pedagogías, el área de conocimiento que más mujeres acoge, alcanzando a ser la carrera más estudiada y escogida por las mujeres desde los inicios de la Universidad. Para el caso de la Universidad de Chile, ya en la primera mitad del siglo XX, las graduadas y tituladas “alcanza a 2.289, cifra que corresponde al 19 por ciento del total de los titulados en esta universidad en ese lapso. De este universo, el 49 por ciento (1.131) corresponde a las que estudiaron pedagogía en el Instituto Pedagógico y en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (Salas, 2004:50). Para profundizar esta característica que tuvo esta expansión, se presenta a continuación la situación de las instituciones formadoras de profesores

existentes antes de 1973, con el fin de dar cuenta del contexto institucional en el que estas carreras, y las mujeres que ingresaban a estas carreras, se encontraban.

1.1.3 LA SITUACIÓN DE LA INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES ANTES DE 1973

Concentrándonos en el hecho característico de que esta expansión permitió que ingresaran más mujeres al sistema y como estas, históricamente, han escogido carreras de pedagogía, área del conocimiento que mantiene su relevancia en la configuración de las matrículas totales de la educación superior, es que se hizo clave observar, las instituciones que otorgaban esta carrera en este país. Las mujeres profesoras representantes de la expansión de los 60, son las mujeres que se titularon en estas instituciones, por lo que conocer parte de su constitución e historia, ayudará a entender el contexto de estudio de estas profesoras.

En un estudio que realizó Ramón Salgado (2006) con respecto a las instituciones formadoras de docentes en la Región Latinoamericana en el siglo XX, se muestra un recuadro resumen de los tipos de instituciones y las características generales de cada una. A continuación se presenta el recuadro:

Tipología	Alcances
Escuelas Normales	Instituciones de Educación Secundaria cuyo propósito es la formación de docentes (maestros de Educación Primaria y, en algunos casos, los de Educación Preescolar. Usualmente son dependientes académica y administrativamente de los Ministerios o Secretarías de Educación, aunque en el siglo XIX y en la primera mitad de siglo XX, también existían como iniciativa privada.
Institutos Pedagógicos Superiores (I. Normales Superiores o I. Superiores de Educación)	Instituciones de nivel terciario no universitarios. Pueden o no tener su origen en Escuelas normales, por lo que, como estas, suelen ser dependientes administrativa y/o académicamente de los Ministerios o Secretarías de Educación, como ocurre en los Institutos Pedagógicos del Perú, que en su mayoría son de iniciativa privada.
Universidades Pedagógicas	Instituciones de nivel terciario universitario cuyo propósito principal es la formación, actualización y/o capacitación docente. Poseen autonomía académica y administrativa, aún las estatales, debiendo únicamente, en algunos casos, rendir cuentas cada período establecido por ley del uso de los fondos a ellas asignados.
Facultades de Educación	Unidades académicas establecidas dentro de una Universidad, con el propósito de formar profesionales en el campo de la educación, ya sea para la docencia, la investigación, la administración educativa,

	etc.
--	------

Fuente: Salgado, 2006: 3

En Chile la situación de las instituciones preparadoras de docentes era similar, según relata Iván Núñez (2007) que “al estructurarse la “primera profesionalización” docente se observa que ella contribuye a formar, al menos, tres tipos de educadores: el normalista, el “profesor de Estado” y el profesor para la enseñanza técnica. Este hecho reflejaba la constitución segmentada del sistema público de educación. Eran identidades distintas. La identidad del normalista era de índole técnica, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios (...) La identidad de los docentes de la enseñanza profesional también era una mezcla, entre la condición técnica que caracterizaba a los normalistas y una versión simplificada o empobrecida de los dominios académicos de los profesores de liceos. (Núñez, 2007: 154- 155). Dentro de estos tres tipos de profesores, a continuación se va a detallar a dos de estas instituciones que son las más representativas del período, que son las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico.

1.1.3.1 INSTITUTO PEDAGÓGICO Y LAS OTRAS UNIVERSIDADES

La Universidad de Chile, desde sus inicios, se ocupó de la educación de la población, siendo el Instituto Pedagógico, fundado en 1889, la institución encargada de formar a los docentes con grado universitario. “El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció un liderazgo sin contrapeso durante toda la primera mitad del siglo veinte siendo sus egresados profesores muy bien calificados en su conocimiento disciplinario y destacándose un buen número de ellos en el campo de la literatura, la filosofía o la historia” (Avalos, 2003: 5).

Luego, con todo el auge de los gobiernos por desarrollar un sistema público de educación, se funda, en 1905, el Instituto de Educación Física y Técnica para formar profesores de educación secundaria, en las áreas de educación física y artes manuales. Pero, es en la década del 40 en adelante, donde comienzan a surgir otras instituciones de formación docentes, tanto en las universidades de Santiago, como en sus sedes regionales y en las universidades de regiones. “La formación docente de la Universidad de Concepción se independiza curricularmente de la Universidad de Chile y se funda la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile (...) Surgen también Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso y Católica del Norte. En 1943 se instaló un Pedagógico Técnico dependiente del Ministerio de Educación para la formación de profesores de la

enseñanza técnico-profesional. En 1952 esta institución pasó a formar parte de la recién creada Universidad Técnica del Estado” (Avalos, 2003: 5).

Estas instituciones formadoras de profesores universitarios permitieron abastecer al sistema de educación primaria (sólo desde la década del 60), pero principalmente, secundaria; dando a estos profesores el signo de la formación de las disciplinas, de la pedagogía y lo profesional-académico. Por su parte, fueron las escuelas normales, las instituciones que permitieron abastecer, en su mayoría, a la educación primaria de esa época.

1.1.3.2 LAS ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales surgen en el siglo XIX con el objetivo de formar maestros para la enseñanza primaria. Estos futuros maestros eran reclutados, no necesariamente de la elite de esos años, sino que más bien de las clases bajas, que luego serían parte de las clases medias del país. Primero se crearon normales para hombres y luego con el fomento de la educación primaria para niñas, se comenzaron a abrir normales para mujeres, siendo la primera de ellas, iniciativa de una congregación de monjas. “La primera normal femenina de hecho funcionaba como sección de un complejo educacional más amplio, que incluía un internado para señoritas de la aristocracia y una escuela primaria para niñas pobres. La escuela normal de la Congregación expresaba precozmente la condición mesocrática del normalismo y de la profesión magisterial” (Núñez, 2010: 147), marcando un sello particular que identifica a los normalistas.

En sus inicios, las normales, eran instituciones intermedias, entre la primaria y la secundaria, y funcionaban, en algunos casos, como internados para sus alumnos, poniendo en su formación la disciplina como factor clave para su carrera (Salgado, 2006). Pero ya para 1940, las normales, con lo que significaba el modelo de desarrollo del país en esa época y la importancia que tenía la educación en este, comienzan a aumentar en número, en tiempo similar a la creación de nuevos pedagógicos, y de ser instituciones intermedias, pasan a tener el mismo nivel que la enseñanza secundaria, aumentando así su posición en relación a las otras entidades educacionales. “Con el tiempo, la formación de las escuelas normales adquirió una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional chileno; de hecho, para ingresar a ellas se debía pasar un riguroso examen de selección (...) Además, la escuela normal constituyó, durante la mayor parte del siglo veinte, una poderosa forma de movilidad social para los grupos socioeconómicos medios y bajos”. (Contreras y

Villalobos, 2010: 402). En este sentido, para aquellos que ingresaban a la normal en su infancia, les esperaba una larga carrera como funcionarios públicos y junto con ello, la posibilidad de cambiar su destino familiar. Cabe destacar que los profesores que trabajaban en instituciones públicas, ya fueran universitarios o normalistas, gozaban de la calidad de ser funcionarios públicos, lo que involucraba una serie de beneficios sociales y económicos (Rojas, 1998), que los mantenía en un estatus distinguido de esa época.

Ya para la década de los 60, donde el normalismo pretendía crecer aún más, se produce un colapso en el sistema por el déficit de egresados de estas instituciones, lo que implicó un cambio rotundo del modelo tradicional de formación de los normalistas. “La solución pasó por la recordada política de formación acelerada de maestros/as, conocida como los profesores “Marmicoc” (imagen de cocinados velozmente en ollas a presión de dicha marca). (Núñez, 2010b: 39). Estos profesores se formaban en dos años intensivos en la normal y salían a trabajar, cambio realizado para abastecer la creciente demanda de profesores para la enseñanza primaria.

Luego de este cambio en la formación de normalistas, la Universidad de Chile comienza a formar, también, profesores de este nivel de enseñanza (primaria o básica), pues antes sólo formaba a profesores para la enseñanza secundaria y técnica. Estos nuevos estudiantes, eran alumnos de liceos que requerían rendir la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a estudiar para profesores primarios en la universidad. Paralelo a este proceso, el gobierno de Frei Montalva, en 1967, puso como requerimiento de ingreso a las normales, tener la enseñanza secundaria cursada, no permitiendo más a los niños y niñas que entraban con sólo educación primaria a las normales, como había sido el modelo desde los inicios de la institución. “En adelante, las normales mantendrían sus nombres y estructura institucional, pero serían instituciones post-secundarias, de educación superior no universitaria” (Núñez, 2010: 39) y quienes quisieran entrar, debían terminar su enseñanza secundaria.

Años después de estas modificaciones, la historia de las Escuelas Normales queda truncada. Con el golpe militar de 1973 y las políticas institucionales de este gobierno, se ordenó el cierre de las normales (Contreras y Villalobos, 2010). Con tal hecho, la tradición y particularidad de los maestros normalistas se acaba, pero su desarrollo, contribuyó al ascenso social de sus participantes, ejemplificado en el surgimiento de capas medias y, para el caso de las mujeres, la visualización de poder seguir con estudios terciarios. “Las escuelas normales jugaron al respecto un doble rol: por una parte, fueron por sí mismas vehículos del desplazamiento de

sectores populares hacia un nivel más alto y diferenciado; por otra parte, fueron constructoras del vehículo mismo, al ser parte significativa del propio desarrollo educacional” (Núñez, 2010: 145). Es por ello que se vuelve tan significativo adentrarse a conocer las valoraciones con respecto a la educación, en general y en su trayectoria, de personas que no sólo fueron parte de la nueva población que ingresa al sistema superior de educación en momentos de su expansión, sino que también, ellas, al ser profesoras, son constructoras de la formación educacional en este país.

Ya teniendo el panorama general de la expansión ocurrida en la década de los 60, se procederá a detallar los antecedentes de la educación superior después de 1973 con las características de su expansión e implicancias en las instituciones formadoras de profesores, con el propósito de ver el contexto de las mujeres profesoras representantes de la expansión del sistema desde los 90.

1.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE 1973

1.2.1 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA

Con el golpe militar de 1973, la situación educacional que se venía dando fue abruptamente transformada. Las universidades, al igual que las otras instituciones, fueron intervenidas para terminar siendo modificadas de acuerdo a la ideología que esta junta de gobierno había tomado. Al respecto, no se profundizará detalles sobre la ideología y el modo que tomó la intervención en las universidades, pero si es importante decir que la intervención del régimen militar en el sistema universitario condujo, según Brunner (2009) a 4 principales efectos: “depuración de los cuerpos académicos y control sobre la profesión académica, congelamiento de la expansión de la enseñanza superior, disminución de las transferencias fiscales y persistencia del patrón tradicional de relaciones entre el sistema de educación terciaria y el estado” (Brunner, 2009: 139). En este sentido, se puede decir que en los primeros años de este régimen, la universidad fue controlada política, ideológica y administrativamente por el poder militar, pero aún mantenía su relación con el Estado, como la tenía en las décadas anteriores, sólo que sin la disponibilidad de recursos que había alcanzado a tener previo al golpe militar. Fue ya, recién a comienzos de 1980, que el sistema de educación superior tendría cambios estructurales, principalmente en la relación Estado-Universidad.

El cambio en la relación con el Estado, se inscribe dentro de las modificaciones generales de todo el sistema, las cuales, “pretenden, en común, generar situaciones dentro de las cuales los

individuos tengan que actuar movidos por su propia iniciativa, en busca de satisfacer sus necesidades y deseos a través del intercambio en el mercado de bienes y servicios. Para ello, adicionalmente debía llevarse a cabo una descentralización de los diversos servicios -incluidos los de educación superior- organizándolos en lo posible fuera del ámbito de injerencia de estado” (Brunner, 2009: 152). Desde esta perspectiva, al terminar con el centralismo de las universidades para con el Estado, se incentivaría la competencia entre ellas, terminando así la ineficiencia del sistema anterior, que incluye acabar con el “gigantismo de algunas instituciones y poner fin al crecimiento inorgánico del sistema” (Brunner, 2009: 154), entre otros.

Este nuevo enfoque de la educación superior “llevó, años después, a una reforma del sistema universitario existente y a la introducción de mecanismos de mercado en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), reorganizadas de acuerdo con un modelo caracterizado principalmente por la diferenciación institucional y por la diversificación de las fuentes de recursos (o de financiamiento), en especial para la educación superior pública” (Mendes, Campbell y de Sousa Porto, 2005: 11). La nueva legislación y estrategia que tendría la educación superior implicaría: la apertura de la enseñanza terciaria al mercado, dejando una mayor libertad a la creación y mantención de entidades educacionales, sobre todo para la creación de nuevas instituciones privadas, y, la diversificación institucional en tres niveles, reconociendo no sólo a las universidades como entidades certificadas para otorgar títulos, sino que además, ingresarían dos nuevas instituciones: los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). “Para distinguir entre los tres niveles, la legislación define a la universidad como la institución que otorga grados académicos superiores (de licenciado, magíster y doctor) y aquellos títulos profesionales que requieren haber obtenido previamente el respectivo grado de licenciado” (Brunner, 2009: 159), los institutos profesionales “fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración”. (Bernasconi y Rojas, 2004: 21).

En cuanto al panorama universitario, en 1984 existen “- 8 antiguas, de la cual la Universidad Técnica del estado ha cambiado su nombre, pasándose a llamar Universidad de Santiago de Chile; 3 universidades privadas nuevas creadas bajo régimen legal aprobado e 1980 (Universidad Gabriela Mistral, Universidad Diego Portales, Universidades Central) y, 9 universidades públicas nuevas que resultaron de la reorganización de las Universidades de Chile y Técnica del Estado, por la transformación o fusión de antiguas Sedes Regionales de esas

dos universidades (Universidad de Valparaíso, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Bio-Bio, Universidad de la Frontera, Universidad de Magallanes, Universidad de Talca, Universidad de Atacama, Universidad de Tarapacá” (Brunner, 1984: 77). Es así como la reforma al sistema de educación superior formalizó la creación de nuevas universidades privadas (ubicadas en ese momento sólo en la capital nacional), junto con los institutos profesionales y los centros de formación técnica, además, esta nueva composición, fue de la mano de un cambio del sistema de financiamiento universitario el cual comenzó a distinguir “entre un aporte fiscal directo provisto por el Estado, un aporte estatal indirecto (...) y un crédito fiscal universitario” (Brunner, 1984: 68), del cual no todas las instituciones podían obtener tales beneficios.

Es así como aquel sistema constituido por 8 universidades que se sustentaban principalmente por financiamiento estatal y que llevaba décadas de expansión de su cobertura, fue modificado por un sistema universitario que se financia con recursos propios a través de consultorías e investigaciones (Brunner, 1984), por el pago de aranceles y de matrícula del alumnado y por recursos privados para el caso de las universidades que tienen ese carácter. Este nuevo sistema de financiamiento promueve la competencia entre las instituciones para que éstas capten sus recursos desde las dinámicas del mercado.

En definitiva, el escenario universitario que prevaleció por décadas sufrió un desmembramiento importante y junto con ello, un cambio radical en su financiamiento, con lo cual, la idea de universidad nacional dirigida por el Estado se vio modificada y la tendencia a la privatización de los recursos y de la división pasaron a ser los parámetros de esta nueva configuración universitaria, que en su conjunto, generaron las condiciones para una nueva expansión del sistema de educación superior.

1.2.2 UNA NUEVA MASIFICACIÓN DE LA COBERTURA UNIVERSITARIA

Los cambios ocurridos en la enseñanza terciaria, propiciaron la creación de nuevas instituciones. El siguiente cuadro refleja el panorama institucional de acuerdo a su evolución por número y tipo de entidad con o sin aporte fiscal, entre los años 1980 y 1990.

Tipo de establecimiento	1980	1984	1986	1988	1989	1990
Con aporte fiscal	8	24	24	24	22	22
Universidades	8	17	20	20	20	20
I. Profesionales	na	7	4	4	2	2
Sin aporte fiscal	na	123	146	157	195	288
Universidades	na	3	5	8	22	40
I. Profesionales	na	18	19	26	40	40
C. de Formación Técnica	na	102	122	123	133	168

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior. En Brunner, 2009: 162.

Relacionando el aumento de nuevas instituciones con la matrícula total de pregrado, se puede decir que para 1990, el sector privado es el que captura más de la mitad de la matrícula dentro del sistema. Entre los años 1985 y 2002 las “cifras del Ministerio de Educación, indican que en ese período la matrícula total (incluyendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) se expandió de 196.283 alumnos a 501.162 y que sólo en las universidades la matrícula creció de 113.625 a 348.886 estudiantes en el mismo lapso” (Atria, 2008: 3). Y “entre los años 1990 y 2004, la matrícula total creció un 238%, impulsada básicamente por la universitaria que se expandió en un 322%, de forma que las universidades pasaron de comprender el 53% de las matrícula de educación superior en el año 1990 al 71% en el año 2004 y, prácticamente, el 80% en el año 2006 (PNUD- Mideplan, 2005: 14 - CSE, Índices; 2006. En Donoso y Cancino, 200x: 1).

La creación de estas nuevas instituciones no contó con un control o autoridad que respaldara su legitimidad, y por su parte, los posibles estudiantes se enfrentan a una variada gama de instituciones que aún no presentan una información transparente de las mismas. La competencia en este mercado no tendría a sus consumidores con la información completa para que estos escogieran de acuerdo a sus intereses, con lo cual, la rigurosidad de este proceso se pone en cuestión.

Entendiendo que este proceso expansivo se realizó bajo una lógica diferente al visto desde 1960 hasta 1973, este, igual que el anterior, propició a que una gran cantidad de personas que antes no entraban a la educación superior pudieran hacerlo, incluso, esta expansión cuantitativamente involucra a más personas, entrando consecuentemente, a un proceso de masificación de la educación terciaria en este país, pues ya en el año 2006, del grupo de edad de 18 a 24 años, un 38.3% estaba cursando estudios superiores (Brunner, 2009: 221). En esta misma perspectiva, el PNUD afirma que esta “expansión de la cobertura de la educación universitaria ha llevado nuevos tipos de estudiantes a las aulas” (PNUD, 2005: 7) principalmente, resultado del aumento de los años de escolaridad de la población chilena, y que además, tal realidad ha hecho que se extienda “entre los escolares y sus familias” la aspiración de seguir una carrera universitaria (...)De esa aspiración proviene una fuerte presión por continuar masificando el sistema, con todo lo que ello significa” (PNUD: 7).

Para continuar con los detalles de este proceso expansivo, se procederá a dar una revisión del aumento de la matrícula por áreas de estudio y género, para luego relacionarlas con el caso de las pedagogías y las instituciones formadoras de profesores. Tal hecho se justifica, porque es, en estos puntos, donde las diferencias entre estas expansiones se diluyen, apareciendo las semejanzas, las cuales tendrían que ver con las áreas de estudio que más crecen en matrícula y en la distribución según género de estas carreras, que en definitiva representan a un particular estudiante.

1.2.3 EXPANSIÓN DEL SISTEMA POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y GÉNERO DESPUÉS DE 1973: EL CASO DE LAS PEDAGOGÍAS

La diversificación de la educación superior, también se aprecia en la mayoría de las áreas de conocimiento. Gran parte de estas, en 15 años, entre 1990 y 2005 han aumentado considerablemente el número de estudiantes que las estudian. Esto se puede visualizar en la siguiente tabla:

Distribución de la matrícula de educación superior por áreas de conocimientos, 1990 y 2005

Área	Universidades				Instituciones no-universitarias			
	CRUCH		Privadas		Institutos profesionales		Centros de formación técnica	
	1990	2005	1990	2005	1990	2005	1990	2005
Agropecuaria	10.230	19.866	951	8.518	2.539	2.973	5.062	2.035
Arte y Arquitectura	4.868	13.619	1.297	20.650	4.428	13.029	4.134	1.462
Cs. Básicas	5.163	21.024	0	1.417	216	341	536	73
Cs. Sociales	8.311	28.540	6.210	41.372	6.938	9.936	2.211	967
Derecho	3.942	11.273	4.468	18.600	0	6.935	716	4.413
Humanidades	6.705	3.653	1.940	3.753	1.290	327	1.042	359
Educación	15.023	36.519	348	38.132	8.268	13.529	1.457	2.203
Tecnología	35.472	69.040	1.926	26.904	6.467	41.734	23.237	19.035
Salud	11.879	30.597	0	24.722	0	4.644	2.896	11.274
Adm. Y Comercio	6.526	22.340	2.369	21.576	9.860	21.098	36.483	20.608

Fuente: Ministerio de Educación, Compendio Estadístico de Educación Superior. En Brunner, 2008: 222.¹

Se puede ver que sólo el área de las humanidades baja su matrícula de alumnos y que en el caso de los centros de formación técnica estos bajan en varias áreas de estudio la cantidad de matrículas. Y las áreas del conocimiento con más matrículas tanto en instituciones universitarias como no universitarias, están las áreas de: educación, tecnología, salud y administración y comercio.

Adentrándose en las carreras del área de la educación, se puede decir que estas, si bien fueron intervenidas con el gobierno militar, implicando una baja importante de las matrículas y egresados entre 1974 y 1980, con la vuelta a la democracia y nuevas reformas, el movimiento ascendente de sus matrículas, es similar al aumento que han tenido las matrículas en el sistema en general. En otras palabras “si la evolución de las matrículas de las carreras de educación se compara con las de la educación superior en su conjunto, que en el período experimenta la más acelerada expansión de su historia, se constata que el ritmo de

¹ La remarcación de las tres áreas del conocimiento más numerosas por cada año, según tipo de institución es nuestro.

crecimiento fue más acentuado en el caso de las carreras de educación, (...) entre 2000 y 2008 la matrícula en carreras de pedagogía se multiplica por un factor de 2.6 mientras que la de la educación superior se duplica” (Cox, Meckes y Bascopé, 2010: 210). La expansión de las carreras de pedagogía en este período tiene como razones “la introducción de la jornada escolar completa desde 1997 y la obligatoriedad de los cuatro años de enseñanza media a partir de 2003, sumados a la facilidad para crear nuevas carreras de pedagogía, incentivaron que aumentara explosivamente la oferta de dichas carreras cuadruplicándose en ocho años. Al mismo tiempo, la matrícula creció a una tasa aproximada de ocho mil quinientos estudiantes anuales triplicándose entre 1999 y 2009” (Cabezas y Claro, 2011:7). Tales estadísticas contribuyen a decir que estas carreras reclutan a un número importante de personas, especialmente jóvenes, que posteriormente se convierten en los docentes y educadores del resto del país.

Introduciendo a este tema la variable género, se puede decir que la distribución de las matrículas según áreas del conocimiento muestra ciertas continuidades en relación a las opciones de estudio de parte de las mujeres y los hombres. A continuación se presenta un recuadro que cuantifica este hecho.

Matrícula total por área del conocimiento y sexo

Área	Matrícula total Mujeres	%	Matrícula total Hombres	%	Total	%
Adm. Y Comercio	87.696	53	77.493	47	165.189	17
Arte y Arquitectura	26.915	49	28317	51	55232	6
Ciencias	8.763	49	9.205	51	17.968	2
Cs. Sociales	54.218	67	26.452	33	80.670	8
Derecho	22.340	52	20.740	48	43.080	4
Educación	96.034	68	44.565	32	140.599	14
Humanidades	7.521	56	5.832	44	13.353	1
Recursos Naturales	15.729	50	16.033	50	31.762	1
Salud	138.331	74	49.567	26	187.898	19
Tecnología	48.612	19	204.671	81	253.283	26
Total	506.159	51	482.875	49	989.034	100

Fuente: Consejo Nacional de Educación Superior, Estadísticas Enfoque de género 2011, 7.²

Estas estadísticas muestran la situación del año 2011, donde las mujeres notoriamente optan por estudiar carreras del área de la salud y la educación, y los hombres, carreras asociadas a las tecnologías; el resto de las otras áreas de estudio se encuentran en una situación más paritaria, en relación al peso del género en la opción de matrícula de las carreras. “Tanto en los

² La remarcación es nuestra.

institutos profesionales (IP) como en los centros de formación técnica, (...) las mujeres se inscriben en carreras reconocidas como femeninas (desde diseño a bibliotecología, pasando por servicio social y las diferentes pedagogías) (...) y en los centros de formación técnica, dado su menor nivel, además de confirmar la estructura de los IP, la acentúan matriculándose masivamente en los distintos secretariados. En el ámbito universitario, la elección de carrera también muestra una clara segmentación por sexo (...) todavía en 1989, los hombres estudiaban fundamentalmente carreras tecnológicas y las mujeres educación y salud” (Daniacovic y Gomáriz, 1992:13). Aun que cada vez más, las mujeres van tomando protagonismo en la educación superior, llegando a ser más del 50% del estudiantado matriculado en 2011, las tendencias a elegir la carrera por influencia del factor género, persisten.

Las mujeres por su entrada masiva al sistema y por ingresar a carreras tradicionalmente estudiadas por mujeres, se transforman en un sujeto de estudio especial a analizar. Para este hecho cabe mencionar que la elección de las carreras de pedagogías en vez de las carreras del área de la salud, también fuertemente feminizadas, tiene que ver con que en esta investigación se requería de un sujeto que además de ser representante de este proceso expansivo, tuviera una posición privilegiada en el sistema educacional. Es por ello que para detallar el contexto en que estas mujeres entran al sistema es necesario dar a conocer el panorama institucional de la formación de profesores en esta época.

1.2.4 LA SITUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES DESPUÉS DE 1973

Las instituciones formadoras de profesores tuvieron un cambio rotundo tras las medidas impulsadas por el gobierno militar. El cierre de las escuelas normales y su incorporación a las universidades, fue el comienzo de esas modificaciones y ya, en los primeros años de la década de los 80, las carreras de educación dejarían de tener el estatus universitario, ordenándose la construcción de instituciones no universitarias que también podrían impartir la carrera. Junto con ello, los tradicionales pedagógicos sufrieron el desmembramiento institucional y los transformó en academias superiores de educación, destruyendo el lazo histórico que tenían con las universidades. “El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas”. (Contreras y Villalobos, 2010: 403). Pero este trágico panorama ya para 1987 fue mejorando pues la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas fue restituida a la categoría

de Universidad de Ciencias de la Educación y para 1990 con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se le devuelve a la carrera su rango universitario. “Esto, porque se incluyó a las carreras pedagógicas en la lista de carreras que requerían licenciatura previo a la obtención del título profesional. Sólo universidades podían ofrecer licenciatura aunque se permitió a los Institutos Profesionales que tenían estos estudios que transitoriamente los mantuvieran (Avalos, 2003: 7-8).

En la actualidad, a consecuencia de estas reformas, existe una variedad de instituciones formadoras de profesores, partiendo por las universidades tradicionales, públicas y privadas, nuevas universidades privadas e institutos profesionales, que son las instituciones no universitarias autorizadas a dar esta carrera, en 1999 “en Chile existen hoy varios centros de formación de docentes. Estos se pueden clasificar en universidades tradicionales, universidades privadas e institutos profesionales. Hay 23 universidades tradicionales, 19 universidades privadas y 14 institutos profesionales que forman docentes” (Mizala, González, Romaguera y Guzmán, 2000: 21). Además de la variedad de instituciones que imparten la carrera, hay múltiples modalidades de estudio de ellas, encontrándose las modalidades de estudio diurno o vespertino y/o presencial, semi-presencial o e-learning.

Las nuevas instituciones de formación de docentes en relación a las existentes en el período anterior, son las nuevas universidades privadas y los institutos profesionales, y estas, pasarían a ser el elemento diferenciador de la expansión producida en esta carrera, en este período. Se destaca, un especial interés que tendría este sector en estas carreras, por ser ellos lo que aumentarían las matrículas en esta área del conocimiento. Se vería, de parte de la iniciativa privada, un especial nicho de creación de nuevas matrículas para la educación superior, visualizando el menor costo que implica el arancel, las facilidades de financiamiento y los pocos requisitos de ingresos que tienen estas carreras. “La oferta mayoritaria corresponde a universidades privadas e Institutos Profesionales. Al parecer estos últimos establecimientos son los que más han aumentado su oferta en estos años, posiblemente debido al menor costo de su arancel anual o por la relación que existe entre el número de sedes y el número extendido de cupos que ofrecen. Es así como llama la atención que se trata de instituciones con bastantes alumnos por curso, además de la gran cantidad de sedes que tienen (cinco por cada una)” (García Huidobro, 2006: 5). Unido a esto, al ser una carrera de bajo arancel comparado a otras, el tipo de estudiante que atraerían estas carreras serían generalmente de egresados de enseñanza media de los quintiles de menos ingreso, que ponen en esta vía una posibilidad de movilidad social.

Comparando estas instituciones formadoras de profesores con las del período anterior, se pueden ver diferencias, que no sólo dan cuenta de las instituciones, sino en la forma en que estas se constituyeron; las primeras, por instituciones interesadas en expandir la educación hacia la población, especialmente el Estado, y las segundas, por iniciativas privadas que no necesariamente verían en su creación la realización del valor de la educación en la sociedad chilena.

A modo de conclusión de estos antecedentes históricos, se pudo ver la existencia de dos procesos expansivos que lograron ser atractivos para esta investigación por sus similitudes y diferencias. Similitudes al ambos dar la posibilidad de acceso a un nuevo estudiante, las mujeres, que vería en las carreras del área de la educación una oportunidad de ingreso al sistema, y diferencias que son expresadas por la lógica que mueve a cada una de ellas, en especial a la diferencia que tienen en cuanto a la relación Estado-educación superior. Ahora para observar el resto de relaciones sociales que incluye esta problemática se presentan los antecedentes que se detallaran desde la investigación sociológica.

2. ANTECEDENTES DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

En esta sección se presentan los estudios que han desarrollado las temáticas relevantes de esta investigación, entre ellos se encuentran los estudios que problematizan: la relación entre educación y género, destacando a las mujeres profesoras como sujetos claves; la relación entre educación y estratificación social, y finalmente, los estudios que abordan metodológicamente estos temas desde el sentido y las vivencias de las trayectorias. En su conjunto, estos antecedentes tienen el propósito de contextualizar el problema de investigación y de conectarlo con el estado de las investigaciones que buscan problematizar y entender los valores, sentidos y opiniones que tienen ciertos actores, en el contexto de una sociedad desigual. Todos temas que se inscriben dentro de las aproximaciones que ponen en conflicto la relación Educación-Sociedad.

2.1 LA EDUCACIÓN DESDE EL GÉNERO

Estos antecedentes comprenden la temática del género enfocada a la situación de las mujeres, desde la historia y desde investigaciones dedicadas a este grupo social en el contexto de su educación, en especial, a estudios sobre profesoras y estudiantes de pedagogía, quienes, en definitiva, son los sujetos que hablaron sobre sus valoraciones de la educación en general y en su trayectoria.

2.1.1 LA SITUACIÓN EDUCACIONAL DE LAS MUJERES EN CHILE: UN POCO DE HISTORIA

Desde los primeros gobiernos chilenos, ha existido un sistema de educación formal que incluía una educación para mujeres, pero este sistema, a nivel general, era deficiente; y por parte de las mujeres, el acceso a instancias educativas no era una posibilidad. La vida de una mujer no estaba vinculada a estudiar y menos en lograr ser una profesional, “la vida de la mayoría de las mujeres chilenas estaba concentrada en el hogar, en su papel de esposa y madre. Muy dependiente del padre, del esposo y en general de las figuras masculinas de la familia, las cuales tomaban las decisiones por ellas” (Salas, 2004: 39). La estructura patriarcal de las relaciones de género en la familia, tendía a que el nivel educativo de las mujeres fuera muy bajo, incluso nulo.

Para aquellas privilegiadas, que sí lograban ingresar a instancias formales de educación, sus enseñanzas se dirigían a aprender a leer, escribir, contar y rezar. Estas instituciones, en comparación a las que existían para varones, eran bastante escasas y reducidas en número, y en sus inicios la mayoría eran de corte religioso. La única instancia que, recién en 1854, propiciaba que las mujeres tuvieran un oficio u profesión, era la Escuela Normal de Preceptoras. Pero en el año 1860 se dictó una ley de instrucción primaria que indirectamente favoreció a la mujer. En este documento, entre variados mandatos, se consagraba la gratuidad de este nivel educativo para hombres y mujeres, y también se ordenaba abrir escuelas para niños y niñas (Salas, 2004), lo que significaba que se debía aumentar la cantidad de preceptoras para educar a las estudiantes de primaria.

En cuanto a situación de las mujeres con educación universitaria, tras la presión de algunas en 1877, se anunció el Decreto Amunategui, el cual “declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello, a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres” (Salas, 2004: 42). Tal hecho, además de marcar un hito en la apertura de la universidad a la mujer, implicaba un impacto en la educación secundaria, pues esta era requisito previo para entrar a este tipo de instituciones superiores.

En relación al contexto laboral, a comienzos del siglo XX algunas mujeres ya estaban entrando a trabajar, en su mayoría, en actividades no universitarias. Felicitas Klimpel (1961) desarrolló

un estudio que da un panorama general con respecto a la presencia de las mujeres en el mundo del trabajo, la educación, la beneficencia y la política, en la primera mitad del siglo XX. Según sus análisis, “la mujer no estaba preparada para desempeñar oficios o trabajos que exigieran un conocimiento y una atención especial, y ello se debe a que sus primeras ocupaciones fueran, en su mayoría, de tipo doméstico” (Klimpel, 1962: 150). De las ocupaciones que tendrían las mujeres, serían la mayoría extensiones del rol que tenían en sus hogares, como por ejemplo modistas, costureras, empleadas domésticas, lavanderas y artesanas y, de actividades profesionales, que a comienzo de siglo no superaban las 5000 mujeres que las desarrollaban, se encuentran abogadas, médicos, dentistas, farmacéuticas, matronas y profesoras; siendo las profesoras la mayoría entre esta categoría.

Para ejemplificar lo anterior, se muestra la siguiente tabla:

Total de mujeres tituladas en la Universidad de Chile, desde 1910 a 1960

Profesión	Cantidad de tituladas
Abogados	357.73
Farmacéuticas	471
Dentistas	937
Ingenieros agrónomos, civiles y comerciales	62
Arquitectos	67
Médicos	464
Veterinarios	3
Especialidades en Ciencia Pecuarias	1
Profesora de Estado	3248.74
Educadora de Párvulos	148
Kinesiólogos	53
Enfermeras	781
Artífice ceramista	3
Psicólogos	29
Artífice (decoradora de interiores)	7
Economía y Comercio	5
Asesor pedagógico	19
Consejero Educacional y Vocacional	22
Artes plásticas	6
Artes aplicadas	1
Ciencias y artes musicales	16
Doctora en filosofía	3
Geólogo	1
Visitadora sociales	1660
Total	8377

Fuente: Klimpel, 2004: 153

Se puede destacar que ya entre esos años la tendencia de las mujeres a escoger carreras de educación era notoria, siguiéndoles las profesiones del área de la salud, ambas áreas del conocimiento vinculadas al rol tradicional de las mujeres en estas sociedades.

Ya teniendo este panorama general de la situación educacional que vivían las mujeres previa a las expansiones, se procederá a profundizar en los antecedentes que abordaron a las mujeres desde el enfoque de género.

2.1.2 INVESTIGACIONES DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO: EL CASO DE LAS MUJERES

Las investigaciones acerca de la relación entre mujeres y educación se centran principalmente en dar a conocer estadísticas, y por otro lado, a confirmar el desenvolvimiento de las mujeres en la educación desde la variable género. Unas de ellas, que siguen esta línea, se centran en la relación entre la elección de carrera y el género, mostrando el cuestionamiento de las mujeres que entran a la universidad, estas entrarían a carreras relacionadas con su rol tradicional de género, pudiendo concluir que las profesiones que estudian y desempeñan la mayoría de las mujeres, no tiene que ver con que ellas hayan sido beneficiadas con la igualdad de oportunidades o con un cambio en la estructura patriarcal del género, sino que más bien, entran al sistema a estudiar carreras que se presentan como la extensión de sus roles de género, una mutación o una forma diferente que mantiene en constante su tradicional forma de ser mujer en esta sociedad. Uno de estos estudios es el realizado por María Mosteiro, quien afirma que “Es notorio constatar que a la hora de la elección de estudios y profesiones todavía perduran los estereotipos socialmente vigentes sobre lo que se considera propio o impropio en la mujer, por el hecho de serlo. La influencia de estos esquemas perceptuales incide directamente en las mujeres que han de optar por una u otra posibilidad y también determina que el mundo del trabajo siga discriminando a las mujeres” (Mosteiro, 1997: 311).

Desde un enfoque similar, Marina Subirats relata que la tendencia a que tanto hombres como mujeres decidan por profesiones sexualmente estereotipadas, es visible en la mayoría de los países latinoamericanos, por ejemplo “en los estudios de Ingeniería es donde suele haber un menor porcentaje de mujeres matriculadas. (...) En el otro extremo, hay una acumulación de la matrícula de mujeres en los estudios de Humanidades (80.5% para Argentina, por ejemplo) de Ciencias Sociales (79.2% para Colombia) o de Ciencias de la Educación (79.9% para Brasil). Es decir, se ha alcanzado una alta presencia de las mujeres en la Universidad, pero no una distribución equilibrada de hombres y mujeres en los diversos tipos de estudios. (Subirats,

1998: 8). Junto con ello hace notar que ya en los textos escolares la imagen de la mujer se carga al estereotipo, visualizándola en el hogar realizando actividades “propias” de la mujer del perfil tradicional de género, hecho que no contribuiría a cambiar esta estructura de relaciones de género. Persistiría “la tendencia que existe a crear un universo de representaciones que conduce la educación de las mujeres hacia áreas que tienen que ver con los servicios (secretaria), educación (profesoras de educación básica, parvularias) y el cuidado de las personas (enfermeras), pues se las considera como extensiones de su propia condición femenina “naturalizada como tal en el imaginario social” (Berrios, 2005:62-63).

Otra investigación de Ivonne Acuña, da un esbozo de los desafíos que viven las mujeres para lograr salir de su rol tradicional, profundizando, en las trayectorias y experiencia de vida de mujeres casadas, con hijos y dueñas de casa, que estudian en la universidad. Desde esta temática se preguntó ¿qué ocurría con las mujeres casadas, quienes tras los votos matrimoniales perdían toda independencia y debían dedicarse por entero, “en cuerpo y alma”, a su familia, olvidándose de sí mismas? (Acuña, 2007: 7) y desarrolla entrevistas a mujeres que comenzaron a estudiar luego de tener su vida formada desde el rol conservador tradicional. Resulta interesante esta aproximación, pues da cuenta de la superación de su rol tradicional de parte de las propias mujeres, y de las estrategias que deben utilizar para “combinar diversos papeles como madres-esposas-amas de casa-estudiantes y a veces también como trabajadoras” (Acuña, 2007: 11). Se apunta, además, que otro de los desafíos en esta materia tiene que ver con la superación en la elección de carreras que son la extensión de su papel doméstico y su campo de acción tradicional.

El sociólogo Pierre Bourdieu también reflexionó sobre este tema, por lo que se presenta como un antecedente a destacar. Entre sus dichos respecto a las problemáticas de género es importante destacar, que si bien las mujeres a través de su mayor acceso y representatividad a instancias que no les eran apropiadas, estas han podido transformar su destino, esto no quiere decir que estén al mismo nivel de los hombres. “Más numerosas que los muchachos en alcanzar el bachillerato y en realizar unos estudios universitarios, las chicas están mucho menos representadas en las secciones más cotizadas, su representación sigue siendo muy inferior en las secciones científicas (...) en las escuelas medias profesionales, suelen quedar confinadas a las especialidades consideradas tradicionalmente «femeninas» y poco cualificadas (...) Además, si bien es cierto que encontramos mujeres en todos los niveles del espacio social, sus posibilidades de acceso (y su tasa de representación) disminuyen a medida que se avanza hacia las posiciones más excepcionales y más buscadas (de manera que la tasa

de feminización actual y potencial es sin duda el mejor índice de la posición y del valor relativos de las diferentes profesiones” (Bourdieu, 2000: 66-67). Y es así, pues son mayoritariamente las mujeres las que se desempeñan en áreas poco valoradas como la sanidad, la limpieza y la enseñanza, actividades que además de no tener prestigio están saturadas y sus remuneraciones son bajas.

En definitiva las transformaciones experimentadas por las mujeres están supeditadas a la lógica del modelo androcéntrico de la división entre lo femenino y lo masculino, donde los hombres siguen dominando los espacios públicos y de poder predominantes y, las mujeres se mantienen dentro de lo privado, el espacio de la reproducción o en lugares que son la extensión de éstos. Bourdieu postula que las estructuras tradicionales de la división sexual actúan a partir de los siguientes tres principios: “El primero de esos principios es que las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidado, servicio; el segundo pretende que una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres, y tiene, por tanto, todas las posibilidades, en igualdad, como es natural, de las restantes circunstancias, de verse postergada por un hombre en una posición de autoridad y de verse arrinconada a unas funciones subordinadas de asistencia; el tercero confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu, 2000: 69). Es por ello que por un lado se puede visualizar una desigualdad de oportunidades y condiciones para aquellas mujeres que quieren ir más allá de su rol tradicional pero por otro lado como tienen objetivado en su habitus de género una particular forma de ser, viven en el conflicto entre su rol de trabajadora y su rol de madre, que termina por perpetuar las antiguas formas de la división sexual de trabajo, que para el caso de las mujeres profesoras sería evidente.

Las mujeres que optan por esta carrera, si bien cambiarían su forma de desplegar el rol tradicional, se introducirían en un lugar que está dominado por ellas mismas, al ser extensión de su campo de acción tradicional, “está la posibilidad de que una vez que las mujeres se abrieron camino dentro de esta área de influencia, se mantuvieron ahí como una de las pocas áreas en las que podrían ejercer algún tipo de poder, incluso a expensas de reforzar más aún los estereotipos sobre la esfera de la mujer” (Acker, 2000: 117).

Este tipo de investigaciones desmitifica las condiciones de igualdad de oportunidades para las mujeres, en el contexto de la apertura de la educación superior a sectores que antes no ingresaban, entendiendo que si bien ellas están ingresando al sistema, lo hacen manteniendo

una tendencia tradicional que no conduciría a experimentar una condición igualitaria. De todos modos, la educación superior tendría una influencia fuerte en cambiar la vida tradicional de las mujeres, relacionada al cuidado de los hijos, la familia y el hogar, produciendo un nuevo horizonte de expectativas más altas para ellas. Se evidencia, además, que prevalecen áreas de estudio y disciplinas típicamente femeninas, en el caso de educación, incluso instituciones feminizadas o masculinizadas como es el caso de las ingenierías. Para profundizar este tema en relación a las profesoras a continuación se presentan los antecedentes que la abordan.

2.1.3 EDUCACIÓN Y PROFESORAS

Dentro de estos antecedentes, se encuentran las investigaciones que relatan la historia de la construcción del perfil de las profesoras. En una de ellas se menciona que “desde el siglo XVI, debido a que las primeras mujeres dedicadas a la educación eran monjas y beatas, la “caridad” y la “devoción” se convirtieron en los comportamientos típicos, no sólo de las *amigas*, sino de las futuras preceptoras y maestras” (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008: 982), otorgándole una particularidad a la profesión desde sus inicios.

Otras referencias encontradas en la revista EVA, revista chilena dirigida a las mujeres, promueven la profesión de ser profesora, que en ese tiempo se podía estudiar en las Normales y en la universidad. En esta revista, se visualiza cómo se va articulando una imagen que termina siendo un estereotipo de la profesora, “Dicen que una profesora tiene que sufrir la incomprensión y el atropello de los niños a los que enseña, que la carrera de la pedagogía es una de las más sacrificadas, pero, teniendo la vocación, teniendo el espíritu de la enseñanza por sobre toda otra aspiración (...)” Revista Eva, 1948: 39). Se revela ya, desde este tiempo, que el ser profesora es una profesión femenina, asociada a una vocación, a una devoción de educar a un niño, desde pequeño, en el caso de las educadoras de párvulo, hasta un adolescente. En la revista mencionada, se encuentra un artículo hecho a la “nueva” profesión de educadoras de párvulo, el cual pregunta “¿puede imaginarse algo más hermoso para una mujer que tener que estar en contacto con los niños, especialmente si después esa mujer piensa formar un hogar, en el no existirán problemas de educación infantil? (...) no creemos que exista otra profesión tan femenina como ésta. La educadora de párvulos es una madre de hijos ajenos, que debe desarrollar los conocimientos técnicos adquiridos, con un espíritu de comprensión, solicitud y abandono de sí misma, que sólo se encuentra en las mujeres” Revista Eva, 1948: 37-38). Este aporte deja en evidencia la construcción de un tipo ideal de las educadoras que está fuertemente relacionado a la imagen tradicional de género.

2.2 LA EDUCACIÓN DESDE LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

A modo de profundizar la idea de la educación formal como una variable que define la posición de los sujetos en la estructura social, se presentan los antecedentes que cuestionarían esta premisa problematizando la idea de movilidad social que otorgaría el sistema de educación, y la idea de la universidad como un lugar para todos.

2.2.1 LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL INTERGENERACIONAL

Ya en el siglo XX, la educación formal se instauró como una de las herramientas que favorece al desarrollo social, en la medida que los sujetos que pasan por ella tienen mejores condiciones de vida que aquellos que no la poseen, en este sentido, el texto “La tríada educación, trabajo, ingreso”, de Raúl Atria, tematiza esta problemática enfocándose en la relación: tipo de educación, ingresos y trabajo, en la influencia que tiene la herencia educativa en los factores mencionados y en el nivel de movilidad intergeneracional que tienen diferentes sujetos en base a sus determinantes educacionales. A grandes rasgos se expone que es determinante el capital cultural de los padres en el nivel de ingresos y el tipo de trabajo de un sujeto y que si bien, las estadísticas demuestran que ha habido grandes avances en cuanto al aumento de años de escolaridad de hijos con respecto a sus padres, tal hecho positivo que está relacionado a la masificación del sistema de educación en todos sus niveles, no quiere decir que se esté dando un aumento de la calidad de la educación y de la retribución que estos sujetos obtienen de ella en el mercado laboral. “En otras palabras, desde la óptica educacional, en las últimas 4 décadas, la sociedad chilena está transitando de manera sostenida hacia una distribución de las oportunidades y del capital educativo que es progresivamente más equitativa. Esta afirmación no dice nada acerca de la calidad de los logros educacionales, sólo compara logros entre generaciones. Si existe todavía un factor clasista en la ecuación, ello probablemente tiene su origen en el perfil de la estratificación ocupacional, es decir en el ámbito del mercado laboral, y por extensión, en el perfil de la distribución del ingreso” (Atria, 2008: 5).

El autor apunta que existe una movilidad social intergeneracional ascendente desde los años 50 en cuanto a los niveles educacionales alcanzados, pero que esta movilidad se pone en duda al momento en que las credenciales educativas se han desvalorizado y masificado, lo que genera que las diferencias que producía el título ya no son tan acentuadas como antes. Para

Atria, en la actualidad, lo que estaría produciendo las grandes diferencias sería el mercado laboral, el tipo de trabajo y el ingreso asociado a este y no tan solo la obtención de un particular nivel educacional. De este modo para obtener las mismas retribuciones y espacios en el mercado laboral que antes, se necesita hoy mayores credenciales y esfuerzos para alcanzarlos. “El adelanto del sistema educacional con respecto a la estructura productiva genera una devaluación de la educación formal que implica que la inversión educacional tiene que ser cada vez más alta para que se pueda obtener los mismos niveles ocupacionales o de ingresos: las gratificaciones derivadas del acceso a niveles educacionales más altos son cada vez menos distantes de las que reciben los menos educados. La devaluación de la educación conduce a un escaso aprovechamiento de los recursos humanos y una mayor inadecuación entre los niveles y tipos de conocimiento y las necesidades ocupacionales” (Atria, 2008: 7).

Otras dos investigaciones que dan cuenta de la relación intergeneracional de los capitales educativos y las oportunidades de vida son la de Gallardo (2005) “Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile” y la de Paredes y Hernández (2007) “Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales”. En investigación de Gallardo “queda en evidencia que la educación no constituye una variable independiente que actúa alterando la relación entre el origen social y la posición futura del egresado de enseñanza media. Asimismo, los resultados indican que la educación, en una buena medida no hace más que reproducir las diferencias que se presentan en el origen social contribuyendo a la mantención de las diferencias sociales” (Gallardo, 2005: 11). El autor postula que si bien los niveles de escolaridad han aumentado, al igual que los ingresos per cápita de las familias, las diferencias entre sectores sociales se han acentuado, por lo que el aparente aumento del nivel educacional de los chilenos, no se condice con un real cambio en los resultados generados por el incremento de las oportunidades. Es así como cuestiona la idea de meritocracia que encierra la apertura de las oportunidades.

Por su parte, la investigación de Paredes y Hernández incorpora también las diferencias que genera el hecho de que los padres hayan recibido un particular tipo de educación en los resultados educacionales y económicos de sus hijos, destacando que el nivel educacional de las madres es el que tiene, estadísticamente, mayor influencia en las posiciones que sus hijos logren. A este respecto surge la necesidad de promover la educación formal para las mujeres, “de modo que no configuren su futuro como una repetición del de sus madres, sino que adquieran conciencia de que pueden actuar para modificar y controlar las condiciones en las que viven, y que la educación es un paso fundamental para ello. Por tal motivo, es importante

que estén en contacto, a través de los textos escolares, charlas, etc., con mujeres que son ejemplos vivos de esta posibilidad, y que les muestren un nivel de autoestima y autonomía personal que tal vez ellas no habrán podido observar en su medio social” (Subirats, 1998: 20). Se entiende que la madre influye más en la educación de sus hijos, y según los patrones de género, una madre a su hija con más fuerza podría dar esta influencia, de ahí que algunas autoras apelen a que los ejemplos sociales de las mujeres estén vinculados a mujeres con estudio.

Siguiendo con la profundización de la investigación de Paredes y Hernández, ellos mencionan que el tipo de colegio y las diferencias de género también se sitúan como variables importantes, sobre todo al momento de cruzarlo con el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria. Por ejemplo “en el caso de los colegios, los puntajes esperados para quienes provengan de particulares pagados son casi 40 puntos mayores a los esperados para los de colegios particulares subvencionados, los que, a su vez, son mayores en 14 puntos a los de colegios municipales. Estas enormes diferencias determinan las probabilidades de la mayoría de los alumnos, puesto que el 50% de ellos está en colegios municipales. La educación de los padres tiene un impacto importante en los puntajes estimados, con diferencias superiores a los 50 puntos en algunos casos, como cuando se trata de un padre con educación universitaria completa en relación con otro que no tenga estudios.” (Paredes y Henríquez: 2007: 245).

Es así como estos tres documentos se presentan como un antecedente en la medida que sitúan la problemática educacional dentro de la estratificación social y en la influencia que tiene ésta en los procesos de movilidad social. La educación formal que tienen los padres, sería una influencia importante en el futuro de sus hijos, cuestión que tiene que ver con el valor que le den a la educación para que ésta pueda afectar en la trayectoria. La familia se transforma en un factor clave en este contexto, que será expuesto en los relatos de las profesoras tanto desde la influencia de sus padres, como la influencia que ellas han ejercido en sus familias.

2.2.2 UNIVERSIDAD Y SELECTIVIDAD SOCIAL: CUESTIONAMIENTO AL AUMENTO DE LA COBERTURA

Ya adentrándonos en el contexto universitario, del cual también fueron parte las mujeres profesoras, se puede decir que acá los procesos de selectividad social se acentúan con mayor claridad que en el resto del sistema de educación, por lo que las posibilidades educativas se

reducen a ciertos sectores. Es por ello pertinente dar cuenta de los antecedentes de la problemática entre expansión de la cobertura universitaria, la naturaleza de esta y la idea de meritocracia con la cual es asociada, con el fin de entender el escenario de relaciones donde estas mujeres entraron a estudiar, pensando que este fue propiciado por el aumento de oportunidades.

La noción de que la universidad *no es un lugar para todos* no es desconocida por las personas insertas en este mismo ámbito, ni tampoco logra ser modificada en los períodos de mayor expansión sufrida en este país, de hecho, en el contexto de los años 60, el Rector Eugenio González de la Universidades de Chile en el año 1968 señalaba que, “la selección universitaria se realiza entre jóvenes que por pertenecer, en su abrumadora mayoría, a grupos sociales de alta y mediana situación, pudieron completar el ciclo de la enseñanza media”. (Brunner, 1984: 9). Y es dentro de estos grupos donde se manifiesta el aumento de la matrícula en este período (1960-1973), por lo que el crecimiento no significó un cambio en los patrones de selección de los universitarios, es más “reflejó principalmente la expansión experimentada por los grupos medios de la sociedad y, en particular, una mayor participación de la mujer y de las jóvenes de provincia en el alumnado universitario total” (Brunner, 1986: 29), pero no manifiesta a una expansión donde cualquiera pudiera entrar.

Tal fenómeno selectivo, luego de las reformas impuestas en el régimen militar, se manifestó a través de “la definición de las doce carreras (que coinciden con las de más alto prestigio); de las políticas de cobre de arancel de matrículas y del congelamiento de las vacantes, unido a las condiciones generales de deterioro económico en el país” (Brunner, 1984: 111). Las diferencias que produce la entrada a la universidad “por este modelo privatista de educación superior, también puede ser detectada en otro dato: la cobertura de matrículas en IES de los jóvenes con mejores condiciones económicas subió del 45 al 65% en diez años (1994-2004) (...) También llama la atención el dato de que casi el 70% de los jóvenes de 18 a 24 años que concluyen la enseñanza media permanecen marginados de la educación superior, ya que apenas poco más del 30% tienen acceso, actualmente, a este nivel” (MINEDUC, 2004. En Mendes, Campbell y de Sousa Porto, 2005: 17). La variable económica se vuelve crucial al momento de tener la oportunidad de acceder a la universidad. A diferencia del proceso expansivo anterior, hoy, muchos más jóvenes pueden materializar la expectativa de estudiar, sin embargo, las alternativas de financiamiento se presentan como fuertes restricciones para ingresar y mantenerse en la universidad. Por lo que estando “masificada” aun más la educación superior, la gran mayoría no alcanza a sustentarla. Es así como “sólo un porcentaje

pequeño de las familias chilenas puede financiar la educación superior de sus hijos, por lo que las ayudas estudiantiles –en forma de becas y créditos– son fundamentales para generar oportunidades en los sectores más desprotegidos” (Paredes y Henríquez, 2007: 238).

Las pruebas de selección para ingresar al sistema, son un proceso que puede ser visto como la expresión del esfuerzo y capacidad de un alumno, pero “la selección académica de los estudiantes se homologa a un proceso de selección social, hecho que se demuestra con claridad en la distribución de los puntajes de ingreso, que a su vez se asocian indisolublemente al ingreso familiar de los estudiantes y a sus trayectorias escolares previas, que, circularmente, están fuertemente determinadas por el estatus socioeconómico del hogar de proveniencia” (Rufinelli, 2009: 13) y con lo que se habló del género, esta variable también entraría en el juego de la segmentación. Los resultados de esa selección no serían símbolo del logro personal, sino que la manifestación de la posición que tiene este estudiante en la sociedad.

Junto con ello se expresan otros procesos de selectividad en distinto nivel. La segmentación no sólo se aplica a los sectores sociales, sino que también, a las instituciones. “Algunas instituciones han terminado atendiendo predominante a segmentos sociales diferentes a otras entidades de educación superior” (Donoso y Cancino, 2007: 13), existiendo universidades, por ejemplo, dirigidas a estudiantes provenientes de la elite.

Las críticas se vuelven más fuertes cuando el significado de la expansión de la cobertura universitaria no está vinculado a una igualdad de oportunidades, ni menos de resultados. Dentro de estas críticas se encuentran enfoques como los desarrollados por el grupo de investigación Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica – Observatorios Chileno de Políticas Educativas (CESCC-OPECH). Este grupo hace un cuestionamiento a la idea de que todo el que quiere puede entrar a la universidad, pero no tan sólo por la restricción económica que tiene el sistema esta premisa no se cumpliría, sino que también, porque el sistema de educación superior replica la estructura social segmentada y desigual de Chile, por lo que entrar y tener resultados en ella, dependerían de la estructura socioeconómica de las persona y no de los logros individuales de éstas. Este grupo pone énfasis en desarmar esta noción del mérito que se presenta como la legitimadora de la reproducción social.

En definitiva, la entrada de una mayor cantidad de jóvenes a la universidad, no necesariamente estaría siendo otorgada a través del mérito y el desempeño dentro de ella, es por ello que “el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y “privatiza” el fracaso (repetencia y deserción) como una

consecuencia del mismo estudiante” (Donoso y Cancino, 2005: 6). La universidad, por mucho que abra sus puertas, no estaría dando a todos sus estudiantes las mismas condiciones para alcanzar los objetivos de quienes ven en ella una oportunidad. El sistema se abriría para todos, pero esta apertura no significa que todos entren y se mantengan en el sistema.

La literatura expuesta reunió un planteamiento que sustenta parte de la problemática de esta investigación y que pone en cuestionamiento los principios que ponen a la educación, independiente de la sociedad, en un ideal. Finalmente, entre los antecedentes de este estudio, se presentan aquellos que se unen a esta investigación desde la forma en que estos temas son tratados, forma que incluye aspectos metodológicos, asociados a la metodología cualitativa, pero más específicamente, a la forma de ver a los sujetos de esta investigación.

2.3 LA EDUCACIÓN DESDE EL SENTIDO

La problemática educativa no sólo se observa a nivel estructural o a través de estadísticas, sino que también, es un fenómeno que involucra expectativas y valoraciones de los sujetos, que para el interés de esta investigación, se centran en mujeres profesoras que en su mayoría son primera generación de universitarias dentro de sus familias. Observar la educación desde el sentido no sólo implica una metodología particular, sino que una forma de entender al sujeto en sociedad, y para este caso, es importante indagar en las valoraciones, sentidos y opiniones que tienen mujeres profesoras de la educación en general y en su propia trayectoria. “Según Bernasconi (1998), tanto factores sociales como personales estructuran las elecciones de los estudiantes; entre los primeros, las aspiraciones puestas en la educación superior como vehículo de movilidad social y como promesa de mejor calidad de vida”. (Paredes y Henríquez, 2007: 240). La educación formal está vinculada a elementos de prestigio, a sentimientos de pertenencia a cierto status, redes sociales, posiciones de poder; que configuran en los sujetos expectativas de orden subjetivo que se acoplan a las estructuras sociales de las cuales son parte. “Ambas condiciones objetivas y subjetivas, definen las expectativas y la valoración que tienen los individuos y sus familias, respecto al ingreso a la universidad, así como la elección de la carrera”. (Concha, 2009: 7).

La investigación “Itinerarios de vida de sujetos rurales, que por primera generación acceden a educación superior universitaria y su dinámica de movilidad social en la región del Maule” de Claudia Concha, se inserta dentro del enfoque mencionado y se presenta como el antecedente en cuanto a la metodología de este estudio. “Desde un enfoque subjetivo se buscó conocer el

significado que los sujetos atribuyen a la educación superior universitaria en sus procesos de movilidad social, debido a que no necesariamente existe una coincidencia entre lo que la gente percibe de dichos procesos y las conceptualizaciones sociológicas al respecto” (Concha, 2009: 3). Se entendería con esta forma de mirar esta problemática, que desde los significados y dichos de un sujeto, se puede completar el fenómeno de la movilidad social tan reducido al ámbito material, e incorporar lo que los sujetos piensan y sienten del mismo. “Referirse a cómo el individuo percibe su movilidad social –si logró las expectativas que se había formado, cuáles fueron los mecanismos que utilizó, en qué condiciones llegó– dado que el sujeto podría objetivamente tener mejores ingresos que sus padres, pero sin embargo percibir una escasa movilidad social”. (Concha, 2009: 11). Esta investigación que se encuentra como antecedente, profundizó en aspectos de las trayectorias de los sujetos de estudio en cuanto a su visión de la educación, y como esta influencia en un cambio en su calidad de vida.

Los sujetos de estudio “corresponden a la primera oleada rural -cohorte 1997-1998-que se incorpora al sistema universitario en el marco de los procesos de expansión en la región” (Concha, 2009: 14). Y con ellos se construyó la información sobre la percepción que tienen de la apertura de oportunidades educacionales, de su posición en el mercado laboral y en la vida social, de sus logros, como también la visión de “los cambios y continuidades en su posición social respecto a sus familias de origen” (Concha, 2009: 14). En definitiva, esta investigación buscó dar resultados diferentes a la temática de la educación en tanto oportunidad de movilidad social ascendente, en el contexto de su cuestionamiento y crítica.

Los antecedentes presentados no reflejan una discusión acabada y menos zanjada del tema, sino que se exponen como parte de una gran gama de investigaciones, enfoques y autores que se encuentra pertinente mencionar para esta investigación. Ellos, en su conjunto, intentaron insertar esta investigación dentro de los antecedentes que tratan temas de la educación desde un enfoque problemático, que incorpora aspectos históricos, estructurales y culturales.

DISCUSIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL

En esta sección se exponen las principales argumentaciones y conceptos que sustentan el enfoque con el que se ha decidido dar forma y contenido a esta problemática. Para ello las teorías y nociones con respecto al valor de la educación, a las ideas de meritocracia referidas a la educación y al comportamiento de la educación en la construcción social del género, son claves para entender el trasfondo de los sentidos que le otorgan mujeres profesoras a la educación en general, esto es, tanto a los valores sociales que tiene la educación, como a las opiniones que tienen del sistema educacional y, a la educación en su trayectoria, referida esta, a los cambios que le produjo en su vida, su educación y su profesión, principalmente en su cambio respecto al rol tradicional de género.

LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA MODERNIDAD

A inicios de la modernidad, la educación se presentó como una revolución, puesto que a partir de ella se configuraba un nuevo sistema escolar con una particular ideología, la meritocracia. Por lo tanto, dentro de una sociedad donde las posiciones sociales estaban definidas por el nacimiento, el linaje o la cuna, la idea de una sociedad meritocrática se erige como un proyecto a alcanzar, entendiendo que el objetivo que se pretendía concretizar, era el de una sociedad que definiera las posiciones sociales de sus individuos desde su mérito personal y no a partir de su alcurnia o ascendencia familiar. En definitiva la idea de meritocracia apela a la transformación de una sociedad de “estatus transmitido a una sociedad de estatus adquirido” (Dubet y Martucelli, 1998: 403) por el esfuerzo personal desplegado en las instancias educacionales existentes, las cuales comenzarían a operar bajo estos preceptos.

En este sentido, para el establecimiento de una sociedad basada en el mérito, la educación se transforma en el soporte institucional, valorativo e ideológico de este proyecto, considerando que, a través de ésta, los individuos igualados por esta situación, ponen sus capacidades y habilidades, logrando con su esfuerzo los beneficios que la formación educativa les otorgaría en este nuevo contexto societal. De ahí, que la constitución de la escuela republicana sea la primera expresión de esta ideología, y la universidad una manifestación más que extiende este ideal a otras áreas e intereses.

Dentro de las valoraciones y sentidos dados en este contexto, se puede afirmar que la educación formal más que un proceso individual, es la manera mediante la cual los sujetos se

unen al orden, asegurando “la sociedad”, la adscripción de sus miembros y la adhesión a cierto poder. Se le asocia con un rol socializador que permite integrar a los individuos a una sociedad a través de la inculcación de ciertos valores, tales como: el pensamiento nacional patriótico y el conocimiento científico válido como formador de la verdad. Para los primeros modernos, la educación era el modo de dar liberación a los hombres frente a la opresión del oscurantismo y del dogma, de ahí que la educación debía ser universal para todos los que pudiesen ser formados en tanto sujetos pensantes y capaces de integrarse a la sociedad. De este modo la educación hace alusión tanto a un tipo de sociedad, como a la sociedad que se quiere construir, pues ella tiene acceso privilegiado y legítimo de la socialización de los valores universales, del conocimiento y de la emancipación del hombre.

Ya instaurada esta lógica, la educación se transforma en un requisito para el acceso a mejores oportunidades, dado a que dentro de la escuela, las determinaciones de la adscripción familiar, que “generaban” todas las injusticias, estarían siendo superadas por una justa distribución y selección basada en la calificación del logro y mérito de quienes entraban a una instancia educativa. Se construye así la noción de la Escuela como promotora de ascenso social en un contexto de injusticia social, obteniendo de este modo una legitimidad social incuestionable.

Con el propósito de detallar lo señalado se presentan ciertos autores claves que conceptualizan este proceso operado por la educación y el sistema educacional.

Como primer exponente se encuentra Durkheim, quien dándole un estatus sociológico a la educación de las sociedades afirma que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1989: 70), que a diferencia de los ilustrados como Kant, quienes creían que la educación tenía como objetivo “desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible (...) el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar al punto más elevado que pueda alcanzarse (...) (Durkheim, 1989: 56), él postulaba que la educación no tiene una forma universal, casi naturalizada, de construir al sujeto, sino que más bien es solidaria con la sociedad, por lo tanto actúa de modo diferenciado de acuerdo a los distintos grupos sociales a la que se exhibe.

La educación en Durkheim tiene el valor de ser el puente entre la continuidad y posibles discontinuidades entre una generación y otra, entendiendo que es la generación adulta la que impone la conexión, pues a partir de ella se genera la incorporación a la sociedad. Junto con ello, tiene la función de construir al ser social que tiene el individuo, que refleja lo que separa al hombre del animal, cuestión no menor para quienes quieren modificar su condición inicial en un contexto donde el conocimiento que las instancias educativas entregan comienza a ser cada vez más valorado.

Quienes le siguen a Durkheim en esta temática son los autores funcionalistas. A grandes rasgos, para ellos, es la idea de meritocracia la que está en el trasfondo de los ideales y valores que encarna la educación en estas sociedades. La visión meritocrática de la educación, prometía, a quienes estuviesen dispuestos a asumir el esfuerzo de estudiar, un futuro mejor y una trayectoria socialmente deseable, asociada a un proyecto profesional o laboral estable y duradero, que reflejaría una movilidad social y una mejor calidad de vida. En este sentido las nuevas instituciones educacionales se inscribirían como oportunidades de estudio que, apelando al ideario meritocrático, generarían una posibilidad para alcanzar un destino más auspicioso.

Adentrándose en Parsons, exponente de los autores funcionalistas, él configura una visión de la educación como *asignadora de posiciones dentro del sistema social*, en el contexto de una sociedad que se diferencia y especializa cada vez más a partir de su expresión en el aula, la que actuaría como seleccionadora de los sujetos para ciertos roles que les serían asignados y como la que hace cumplir la socialización, la que se encarga de internalizar el rol de los sujetos y los desempeños futuros de los mismos. “La conclusión principal parece ser, pues, que la escuela primaria, considerada a la luz de su función socializadora, constituye un órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar en función del rendimiento de los mismos, cuyo rendimiento se mide por la capacidad del educando para alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor en cuanto representantes de la comunidad adulta” (Parsons, 1990: 180). Es así que se configura un sistema que al poner igualdad de oportunidades al ingreso de la escuela, se adquieren los roles institucionalizados de acuerdo al logro de los alumnos dentro del aula, y al ser “ganados” se distribuyen según el mérito, y con ello quedan justificados. En otras palabras, “Esta valoración incluye, sobre todo lo demás, el reconocimiento de la legitimidad del sistema que premia de modo distinto los diferentes niveles de rendimiento, siempre y cuando haya existido una igualdad de oportunidades y

siempre y cuando la retribución al mejor rendimiento consista en que los mejores obtengan oportunidades de éxito a más alto nivel” (Parsons, 1990: 186).

Dentro de la escuela, al infante se le inculcaría la idea de “la capacidad” con la cual se estructura el rendimiento y el resultado diferenciado que se desprende de esta. Los resultados obtenidos, en este sentido, se aceptan y pasan a ser parte del compromiso de hacerse cargo del lugar que se va a desempeñar y de cumplir las expectativas asociadas al desempeño del rol asignado. Vinculando esto con las etapas educativas, se puede establecer que desde la educación primaria se comienza la selección y distribución de los alumnos de acuerdo a sus capacidades desplegadas, determinando si existirá, para ellos, la continuidad en la educación secundaria y luego universitaria. De este modo, según Parsons, los niveles primario y secundario son claves para la formación de los roles y el modo en que se configurarán las posiciones sociales, entendiendo que quienes entran a la universidad por su esfuerzo y capacidad, son los que tendrán las mejores retribuciones.

El paradigma funcionalista da cuenta de una “realidad – marcado por el anhelo de una sociedad donde el estatus fuera plenamente adquirido y ya no transmitido- se basaba en la defensa del mérito individual como principio de orden y selección social. En este sentido, “la desigualdad social no sería injusta, ya que se estaría ante un sistema que lleva a la cúspide a los más capaces, y en el cual los perjudicados deben su desgracia a la insuficiencia de su esfuerzo individual” (CESCC – OPECH, 2009: 6). Y los exponentes más fieles de este planteamiento son Davis and Moore, quienes afirman que la educación es parte importante del sistema de estratificación social de esta sociedad. Para ellos, la desigualdad es un fenómeno universal y en esta sociedad resulta ser una necesidad funcional el hecho de estratificar en base a las capacidades de las personas, por lo que la sociedad asegura que las posiciones más importantes estén ocupadas por los más capaces. Serían los que tienen más talento y/o más adiestramiento (estudios), los que tendrían las mejores posiciones en esta sociedad, pues estas características además de ser escasas, no todos están dispuestos a pagar el precio para lograrlas, de ahí que parte de la institucionalización de la desigualdad pase por la educación. En este sentido, aquellas personas que logran un cierto nivel de adiestramiento por las capacidades desplegadas y los esfuerzos realizados, pueden asegurarse las recompensas asociadas a una posición, las cuales son, según estos autores, principalmente económicas. Este nivel de recompensas mantiene motivados a los sujetos que, independiente de su condición de origen, están dispuestos a realizar los esfuerzos. Por su parte, el sistema

social se asegura un buen funcionamiento, pues tienden a ser los mejores desempeñando las grandes funciones y sus necesidades funcionales.

Según Dubet y Martucelli (1998) el funcionalismo es una teoría que legitima la visión del logro personal como la forma de acceder a mejores posiciones sociales. La voluntad personal es capaz de superar las desigualdades sociales que “vienen” con el nacimiento y de sobrepasar los obstáculos dentro de, principalmente, el campo laboral y, son sólo aquellos capaces de hacer el sacrificio de estudiar como lo postularon Davis y Moore (1972) los que son seleccionados como aquellos que se merecen la retribución que supone el logro de esforzarse y superarse a través de sus talentos y propias cualidades. Y es por este hecho que las posiciones se volverían desiguales, pues solo unos pocos serían los merecedores y en este sentido serían razonables.

En esta dirección, Dubet y Martucelli escriben que“(…) en todas partes la escuela debía permitir triunfar a los más capaces, en la paideia funcionalista, la excepción no confirma la regla: demuestra el valor del sistema” (Dubet y Martucelli, 1998: 403), es decir, que aquel individuo que no lograra una mejor posición no era problema del sistema, sino de él, que no tuvo las capacidades o los méritos para lograr sus objetivos. En otras palabras, “el funcionalismo pone el foco en los efectos de la desigualdad, y apunta a entender y captar las diferencias sociales a partir de los hipotéticos rendimientos funcionales que aportan para la división del trabajo y el aprovechamiento del “talento desigual” que tendrían los individuos, lo que los haría merecedores de diferentes puestos de trabajo (desigualmente recompensados) de acuerdo a la escasez de sus capacidades en el sistema social, lo que implicaría tender a generar las condiciones para que todos los individuos tuvieran iguales oportunidades para ello” (CESCC – OPECH, 2009: 5).

El valor que los funcionalistas le otorgan a la educación es crucial dado a que a partir de ella se comienza a configurar la distribución social de las posiciones, las cuales están vinculadas con retribuciones y elementos de privilegio como el estatus, que generan una representación social particular y una valoración positiva a ésta. Desde una perspectiva más concreta y cercana, Brunner da cuenta de los valores que refleja la universidad en tanto instancia privilegiada de educación. “La universidad jugaba entonces un papel decisivo en la sociedad chilena. Dicho papel comprendía los siguientes atributos y funciones:

- la universidad era la más importante institución de formación de las élites del país, tanto profesionales como políticas y culturales.

- La universidad ejercía el monopolio legal sobre los títulos profesionales y los grados académicos y era, por consiguiente, la puerta de entrada necesaria para la formación y el acceso al establecimiento científico y profesional del país. (...)
- La universidad jugaba un rol significativo en la movilidad social de los grupos medios.
- La universidad era una institución que coronaba los procesos de selección educativa que se iniciaban ya durante la primera escolarización y antes, de manera tal que entre los alumnos universitarios sólo una ínfima proporción provenía de los sectores de bajos ingresos o de bajos niveles educacionales”. (Brunner, 1984: 9)

Tales aspectos configuran sentidos y valoraciones a la educación en general y a la universidad en particular, que vendrían a construir el espectro de significaciones que los sujetos se forman y esperan de ella. En este sentido es clave destacar que desde las construcciones funcionalistas, el valor del ascenso social por mérito se presenta como el modo legítimo de justificar la estratificación de las posiciones sociales, de ahí que las instituciones educativas al hacer suya estos preceptos, se la vea como “la” instancia de movilidad social y de cambio de la condición de origen para aquellos que nacen en los escalafones intermedios y bajos de la sociedad, pues los de los altos ya lo tendrían válidamente ganado. “En Chile, y en la mayoría de las sociedades modernas la educación se ha constituido en un área a la que los gobiernos dedican ingentes esfuerzos y recursos. En muchos casos, las autoridades y la población en general mantienen ideas y creencias en el sentido que mediante la educación se solucionan prácticamente todos los problemas sociales existentes” (Gallardo, 2005: 16).

En la actualidad, dado a la evidencia empírica, la meritocracia, que se pone como uno de los valores preponderante del sistema educacional, sólo alcanzaría a presentarse como una ideología o como un objeto deseable, es por ello que esta problemática se tematiza a continuación.

DESMITIFICANDO LA IDEA DE MÉRITOCRACIA

Los planteamientos de la “paideia funcionalista” abrieron un debate que involucra una crítica que a grandes rasgos viene a desmitificar la idea meritocrática postulada a través de las instituciones educativas de esta sociedad. Esta crítica evidencia que en la realidad por más méritos que ciertos individuos hicieran, estos no están siendo retribuidos, con lo cual no se estarían superando las desigualdades y los obstáculos impuestos por el nacimiento. Se perdería así la confianza en el sistema educacional como posibilidad de alcanzar una mejor

posición, sin que otros factores influyan en los resultados del esfuerzo. En palabras de Dubet y Martucelli “La meritocracia no sería sino la ideología de la reproducción de desigualdades. En fin, la socialización escolar sería más una forma de ajuste de los actores a su destino que una promoción de los individuos” (Dubet y Martucelli, 1998: 404).

Junto con ello, la ideología meritocrática, no sólo legitima la posición de los capaces, ganadores y esforzados, sino que también “la fuerza real que puede tener esta ideología se puede observar cuando los perdedores, al ser interrogados por las causas de sus derrotas, tienden a soslayar por completo los condicionantes sociales que hay en el hecho de que se encuentren en la posición en que están, y más aún, se culpen a sí mismos de su situación” (CESCC – OPECH, 2009: 57). La meritocracia como sistema que otorgaría las posiciones, positiva o negativamente para algunos, llama a ser vista como el baluarte de la movilidad intergeneracional, por lo que si alguien se esfuerza dentro del sistema, no sólo logra ser merecedor de un determinado rol, sino que logra superar su condición social de origen, alcanzando posiciones sociales que dentro de su familia ni se imaginaban lograr. Pero tal concepto de la meritocracia, en vista del real funcionamiento del sistema, no necesariamente aplicaría para todos, por lo que su cuestionamiento para varios autores es visible.

Uno de ellos es Melvil Tumin (1972) quien plantea que lo que los funcionalistas Davis y Moore reconocen como sacrificio del mérito “es el concepto menos críticamente pensado del repertorio, y también se puede demostrar que es el menos apoyado por los hechos reales” (Tumin, 1972: 176) dado a que, por un lado, este esfuerzo no es sólo asumido individualmente, y por otro, la retribución económica de este esfuerzo no se condice, necesariamente, con tal sacrificio. La idea de que someterse a un adiestramiento supone un sacrificio, está vinculada a una racionalidad maximizadora que incluye sólo al individuo, pues sería él, el que se está esforzando y sacrificando en sus estudios, pero según Tumin la realidad no se presenta tan así, ya que la familia también “pierde” para ganar a un hijo ilustrado, asumiendo un riesgo importante, en algunos casos, y a la vez, la decisión de estudiar no es pensada sólo por el hecho de recibir una retribución económica, asociada a la idea entre más estudios y más específicos estos sean, más gana económicamente el individuo, sino que también, las personas estudian para alcanzar privilegios sociales y status, que no se pueden leer bajo esta racionalidad.

Además el hecho de acceder al sistema educacional no es sólo un tema de voluntad sino que también está determinado por el tipo de acceso y por grupos de poder que la controlan. Las

instituciones educativas, más que dar cuenta de una neutralidad otorgada por la igualdad de oportunidades que ocultaba las diferencias sociales, refleja el modo en que las distintas clases sociales se disputan y distribuyen el poder en la sociedad (Dubet y Martucelli, 1998). Junto con ello, el reclutamiento de los mejores en base a sus destacados desempeños es cuestionable, pues la única forma de asegurar una distribución meritocrática es que esta no esté controlada ni determinada por las oportunidades que les heredan los padres a sus hijos. Cuando no hay igualdad de condiciones no hay sociedad meritocrática. Y si a esto se le incluye los conflictos de los roles de género, esta sociedad aún perpetuaría su estructura tradicional.

A partir de lo expuesto, Dubet y Martucelli dan a conocer distintos enfoques que vienen a desmitificar esta idea de meritocracia. Uno de ellos es el de Boudon, quien "(...) observa que la masificación y democratización relativa de la enseñanza no engendraron transformaciones comparables en la estructura social (...)", ya que esta "es independiente de las elecciones de los individuos" (Dubet y Martucelli, 1998: 411), por lo que por más que los individuos se esfuercen y logren una formación, que no habían podido acceder sus padres, su posición en la estructura social pesa por sobre la igualdad de oportunidades y la apertura de la educación a sectores que antes no accedían. Independiente de los anhelos e intereses de los sujetos, su campo de acción y sus disposiciones frente a la realidad, están determinadas por su posición en la estructura y las transformaciones que estas tienen. No sería mérito sólo del individuo que logra superar su condición de origen, sino que es mérito también de su familia y de las condiciones de posibilidad que estructuralmente le serían entregadas, las cuales no manifiestan una mayor igualdad, sino que la sensación de ella.

Por su parte Collins en "La sociedad credencialista" analiza investigaciones que tienen un trasfondo teórico funcionalista, las que intentan demostrar el poder meritocrático del sistema educativo. Para poner en cuestión lo anterior, Collins desmenuza "esta teoría en sus partes componentes y las examinaré contra la relevante evidencia empírica (...) Cuando uno hace eso, el modelo tecnocrático se derrumba (...) La "educacionocracia" que es su piedra angular, es en su mayor parte, palabrería burocrática más que productor de auténticas destrezas técnicas" (Collins, 1989: 13-14). A nivel de las creencias, se genera la aceptación de que la educación es la ocupada de entregar las destrezas requeridas para que las personas se inserten en el mercado laboral, siendo de este modo, las destrezas adquiridas, las que determinan el éxito o el fracaso a los profesionales. En este sentido, el grado de destrezas adquiridas en la institución educacional serían claves para las destrezas que haya que desplegar en el trabajo. Se produciría así una jerarquía determinada por las destrezas, aquella misma jerarquía que

antes estaba dada por el linaje y que lideraban aquellos que retenían el poder social. Este cambio de la adscripción al logro de las jerarquías “ha conducido al resurgir de un nuevo racismo y un nuevo hereditarismo “científicos”, pues, si el sistema es justo y meritocrático, el fracaso debe ser sin duda culpa de los genes” (Collins, 1989: 8), por lo tanto de los individuos y sus destrezas.

Con lo expuesto, se evidencia que la universidad, más allá de ser una institución que entrega saberes a partir de ciertos valores “modernos” que son correspondientes a una sociedad meritocrática, es un lugar que permite reproducir “una cultura de estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales” (Dubet y Martucelli, 1998: 412). Las profesiones que acentúan su cierre disciplinar y su especificidad, dan cuenta de esta cultura de estatus, que refleja que el trasfondo de los diplomas no es el conocimiento y adquisición de habilidades para realizar determinadas actividades en el mercado laboral, sino que la mantención de ciertos privilegios y prerrogativas sociales. A este propósito Brunner (2008) relata que para el caso de Chile, el cierre social y el valor de las credenciales ha llegado a un nivel tan segmentado y acelerado, que el mercado laboral selecciona a sus profesionales a partir de la carrera que estudiaron y en forma más especial, a partir de las instituciones de egreso. “Según una encuesta sobre la “calidad percibida” (o prestigio) de las universidades entre ejecutivos encargados de contratar profesionales, realizada el año 2007, las instituciones situadas en ambos extremos de la escala reputacional corresponden, efectivamente, a aquellas con los niveles más bajos y más altos de selectividad, respectivamente. Además, la tendencia general es clara: a mayor nivel de selectividad, mayor prestigio” (Brunner, 2008: 270). Si esto se lleva a las carreras de pedagogías, la institución formadora de profesores se vuelve clave para el éxito dentro del futuro laboral de los mismos.

No es desconocido el hecho de “la creciente importancia de la educación en nuestras vidas” y que “la Educación es el determinante más importante descubierta hasta la fecha de cuán lejos llegará uno en el mundo de hoy” (Collins, 1989: 8). Pero esta variable que se ha convertido en predictora del éxito personal en estas sociedades, es según Collins, una apariencia dada por la ideología de la meritocracia y por los procesos de democratización que ha tenido el sistema educacional. La educación sería más bien la evidencia de privilegios sociales propios de una cultura de estatus.

Siguiendo este tema, ya desde otro enfoque, se encuentra la mirada construida por Bourdieu y Passeron, quienes plantean que la Escuela, si bien tiene una función de inculcación dada por su autonomía relativa, es el "Instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión (Bourdieu y Passeron, 1996: 269). El sistema de educación se transforma en una institución imprescindible para la reproducción de las posiciones en la estructura social, pues al legitimar las jerarquías escolares a partir del mérito, disimula la perpetuación de las jerarquías sociales. Es por ello que se plantea que el sistema educacional al desconocer o mantener en una posición neutral las relaciones de clases dentro de las relaciones escolares, transforma las diferencias sociales en mérito personal, por lo que el éxito individual más que ser tal, hace referencia al éxito de la clase a la que pertenece el sujeto, el cual está asociado a una determinada acumulación de capitales que hacen que estos individuos sean exitosos dentro del sistema. Se ejerce, de este modo, una violencia, pero no es una física, sino una violencia simbólica que da cuenta de un poder que logra imponer ciertos significados como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza y, al ser esta imposición oculta o neutral, logra ser más efectiva. La imposición de ciertos significados produce una arbitrariedad dentro del sistema, pues estos significados corresponden a la manifestación de una cultura particular de una clase, por lo cual, los alumnos que son herederos de este capital cultural, al estar acostumbrados a la misma, serán exitosos en la escuela, mientras que el resto, al ser ajenos a esa cultura, se quedan fuera, y son afectados negativamente en sus resultados, por lo que no sólo en la escuela se terminan reproduciendo las condiciones de entrada de los sujetos, sino que también se legitima el orden social completo.

Todos piensan y confían que al entrar a instancias educativas la posibilidad de promoción individual está garantizada porque depende de cada quien, pero al desconocer que en estas instituciones se produce una arbitrariedad cultural, se creería que quienes tienen malos o buenos resultados sería responsabilidad de ellos. Además este encubrimiento genera, en términos prácticos, la pérdida de tiempo y dinero de quienes no están destinados al éxito dentro del sistema. En términos de Bourdieu "es también el precio que hay que pagar para que siga enmascarada la relación entre origen social y los resultados escolares porque, queriendo hacer a un coste menor y más rápidamente lo que el sistema hará de todas formas, se pondría de manifiesto, anulándola al mismo tiempo, una función que sólo se puede ejercer si

permanece oculta” (Bourdieu, 1996: 267). Para crear este ambiente se necesita tiempo para que los marginados del sistema sientan que fue su problema, su fracaso, no lograr lo que la educación por consecuencia les iba a dar. La educación no puede dar lo que no tiene, pero si se ha encargado de ocultarlo.

Para Dubet y Martucelli, este planteamiento da cuenta del “principio meritocrático, falso en los hechos, opera como un principio de legitimación de las posiciones sociales, permitiendo a la política del “don” enmascarar todo aquellos que las posiciones “adquiridas” deben a las posiciones “transmitidas” (Dubet y Martucelli, 1998: 421). Según estos autores, tal fenómeno se genera por que las elites burguesas “No pudiendo invocar el derecho de la sangre (...), ni las virtudes ascéticas que permitían a los empresarios de primera generación justificar su éxito por sus méritos, el heredero de los privilegios burgueses debe recurrir hoy a la certificación escolar que atestigua a la vez sus dones y sus méritos” (Bourdieu y Passeron, 1996: 269), pues de este modo, no van en contra de sus ideologías y a la vez se posicionan en una ubicación de poder sin lastimar a nadie físicamente. La credencial educativa es para los burgueses lo que era el título nobiliario para las elites premodernas, en este sentido, la certificación genera un respaldo y una validez incuestionable. El que logra tenerlo, lo tiene bien merecido, por lo que al privilegiado lo valida a mantener su privilegio.

Estos autores intentan desenmascarar a la educación como herramienta de movilidad social, pues independientemente de la existencia de aumentos en las coberturas educacionales asociados a la ampliación de las oportunidades y de los esfuerzos personales de los alumnos sustentados por la ideología meritocrática, el sistema tiene una estructuración que tiende a perpetuar las posiciones sociales de origen de los estudiantes. Es así como a partir de ellos se ha articulado un discurso crítico frente al sistema educacional que puede ser extrapolado a la realidad chilena. Este discurso plantea que “más años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos; convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático” (Redondo, 2005: 100).

En relación al tema de las mujeres, no es suficiente decir que entre más estudien y más entren a la educación superior, tengan como resultado un mayor nivel de movilidad dentro de los sectores sociales en que se encuentren y respecto a sus padres, sino que se “hace necesario

revisar qué es lo que se estudia y porqué se estudia lo que se estudia, ya que esto es determinante en lo referido a la posición que terminará conquistando la mujer en la estructura ocupacional y las relaciones que aquello tendrá con la definición del rango salarial que estas tendrán en virtud de esta posición. Lo que aquí se intenta afirmar es que existe un conjunto de tendencias que estaría estipulando el tipo de comportamiento de las mujeres al momento de elegir una carrera universitaria” (González, 2007: 10). Cuestión que se asocia con sus diferencias de género y con las segmentaciones propias de las instituciones y las carreras. Para las mujeres también aplicaría la violencia simbólica dentro de la institución escolar y también en el momento de escoger una carrera profesional.

A partir del dilema entre la tendencia que otorga el sistema educacional frente a la posibilidad de ascenso social y las expectativas personales y de las familias, es que se rompe el “ciclo virtuoso entre expansión de la educación, movilidad social ascendente y ampliación de la clase media, en donde el logro educativo ya no abriría inmediatamente las puertas del ascenso, (...) configurándose, por el contrario, una tendencia a la una conservación o reproducción de los sectores medios, y no un incremento de sus posiciones en la estructura social” (Sémblér, 2006: 63). Sin embargo, en Chile, no se puede afirmar que el aumento de las coberturas no haya significado algún dinamismo en la estructura social a favor de clases que no accedían en décadas anteriores (Gallardo, 2005). “Los individuos reconocen la disminución de su inversión al acceder a la educación superior, sin embargo pese a este elemento negativo están conscientes que de no invertir, los resultados serían peores” (Concha, 2009: 7). La educación y la apertura de esta por parte del sistema, si bien no aseguran una meritocracia, sí permitirían una sensación de bienestar, que puede estar asociada a algo más allá de lo económico. Al respecto las mujeres profesoras son un ejemplo. Ellas, además de entrar a instancias educativas logrando transformarse en profesionales, también logran la posibilidad de modificar su condición tradicional de mujer, conceptos que se problematizan a continuación desde las teorías del género, en relación a la educación y las diferencias sociales.

GÉNERO, EDUCACIÓN Y DIFERENCIAS SOCIALES

El enfoque de género, proveniente de disciplinas como la sociología y la antropología, viene a quebrar la relación entre el sexo, la apariencia biológica y los roles como asociaciones naturales, que hacían parecer que hombres y mujeres clavarán en sus cuerpos y en sus mentes una forma de ser inmutable. El género, el ser hombre o mujer en una sociedad, pasa a ser una estructura que define los desplazamientos de un ser humano, permite situar al individuo y

entender que sus movimientos, en el campo social, no están dados por la naturaleza ni por el azar. En terminología de Bourdieu se puede hablar de habitus de género, “disposiciones a la interiorización y la práctica acción, que se disponen desde la internalización del habitus en el cuerpo, es decir, operan en los cuerpos de los actores sociales, proveyéndoles de esquemas de percepción propios del “topos” social en el que fueron producidos, y transferibles -en tanto se inscriben en los cuerpos- a otros topos. Bourdieu afirma que lo simbólico es un factor fundamental en el proceso de incorporación de estructuras que definen roles y disposiciones de los sujetos de forma desigual en la totalidad social” (González, 2007: 21). El género es una estructura que conlleva procesos y mecanismos que pueden ser manifiestos o invisibles, los cuales son los encargados de transmitir un conjunto de filosofías, pensamientos, valores y expectativas diferenciadas según sexo (Bonder, 1994).

Ser hombre y mujer, en esta sociedad, se fue construyendo colectivamente penetrando fuertemente en las estructuras del orden social. Los cuerpos sexuados se socializaron en un rol particular, haciendo que esta construcción social se naturalizara, produciendo que las diferencias entre los sexos, entre un hombre y una mujer, fueran vistas como biológicas y no como construcciones sociales. El género, como término, revela que el sexo de alguien es una construcción social y a su vez, explica las razones de que el ser hombre o mujer se hayan naturalizado a tal punto de creer que ser mujer u hombre es algo que viene definido casi en el ADN. Tal realidad se vuelve una estructura transmitida, tanto por la familia, la escuela y el Estado, donde los sujetos, dependiendo de su sexo, son dominados o privilegiados y entran en el juego en posiciones diferentes, siendo en estas sociedades el hombre el dominante, el privilegiado. El poder masculino al ser el legítimo, no necesita de justificación y su dominación no es vista como tal, se percibe como neutral, como natural. Es así como el orden social se estructura con determinadas relaciones, que en definitiva dan cuenta de la división sexual del trabajo. El hombre domina los espacios públicos, el mercado y la política y la mujer, los espacios privados, la casa, el establo o el jardín. Se visualizarían espacios, actividades y dominios reservados para hombres y otros asignados para las mujeres.

Ya durante el siglo XX, pensadores feministas y movimientos feministas, ponen en tela de juicio estas relaciones que se ven como naturales y que se esconden en una obviedad, que sólo encuentran justificación en la legitimidad que el orden androcéntrico imponía. “El cuestionamiento de las evidencias va acompañado de las profundas transformaciones que ha conocido la condición femenina, sobre todo en las categorías sociales más favorecidas: por ejemplo, el mayor acceso a la enseñanza secundaria y superior, al trabajo asalariado y, a partir

de ahí, a la esfera pública; o, también, el distanciamiento respecto a las labores domésticas y las funciones de reproducción (relacionada con el progreso y con la utilización generalizada de las técnicas contraceptivas y con la reducción de la dimensión de las familias), especialmente con el retraso en la edad de contraer el matrimonio y de procrear, la disminución de la interrupción de la actividad profesional con motivo del nacimiento de un niño, así como el aumento de las tasas de divorcio y la disminución de las tasas de nupcialidad” (Bourdieu, 2000: 65).

La mayoría de las mujeres desempeñaban funciones tradicionales de su género, siendo la función materna o reproductora de la familia tradicional, la más destacada, por lo que tales cambios producen un desplazamiento de estas funciones y una liberación de las mismas, que supuso la entrada de mujeres a espacios que no les eran permitidos, no por la legalidad, sino por el orden fáctico que imponían estas relaciones de género. Esta liberación no supuso condiciones privilegiadas para las mujeres, pues aquellas que salieron a trabajar lo hacían en sectores inestables, con sueldos bajos y en condiciones miserables, pero tal hecho les dio la única oportunidad de salir de la dominación asociada al hogar y la familia (González, 2007), que las encasillaba a vivir una vida para los demás y no a vivir una vida “propia”. El hecho de que la mujer ingrese al mercado laboral produce un cambio en la institución familiar, modificando los espacios tanto dentro de esta, como los espacios donde la mujer comienza a penetrar. “La importancia del trabajo remunerado desempeñado por mujeres, en tanto elemento que “marca claramente la modificación del rol tradicional”” (Zárate y Godoy, 2005: 30) es un punto clave. Incluso, tal cambio se acentúa cuando la educación formal, especialmente en el nivel terciario, se abre paso para las mujeres, siendo las mujeres profesoras, para el caso de esta investigación, una son manifestación de aquello.

La apertura de la educación formal hacia las mujeres fue un hecho conflictivo, pues el educarse implicaba que ellas, al igual que los hombres, fueran instruidas. Es por ello que las primeras generaciones de mujeres que comenzaron a entrar a instancias educativas, vivieron dificultades para lograr superar su rol tradicional de género.

A nivel de paradigmas sobre la educación para las mujeres, existían las posturas que incentivaban la educación si y sólo si le era útil al hombre, al esposo, pues “la educación de las mujeres debería estar dirigida a cubrir las necesidades del marido (potencial o real), de manera que ellas sólo aprenderían a leer y escribir si dichos conocimientos sirvieran a su esposo. (...) ¿Cómo podría contribuir la educación de las mujeres a hacer mejores a los hombres?”, (Acuña,

2007: 3). En este sentido la educación de las mujeres sería buena en la medida que tuvieran relación con las leyes naturales, y según estas leyes, las mujeres tenían una particular vida vinculada a la “institución maternal”. La educación para las mujeres tendría sentido si en ellas producía un mejoramiento en el desempeño de las tareas propias de su sexo, siendo los conocimientos asociados a la economía doméstica los “necesarios para formar buenas amas de casa y madres de familia, destino óptimo para las mujeres” (Alvarado: 51. En Acuña, 2007: 4). Por otro lado, estaban las otras posturas, que en el siglo XIX eran la minoría, que opinaban que la ilustración “de las mujeres debería tener como propósito el provecho de ellas mismas” (Acuña: 2007, 4).

Según Bourdieu, de los cambios que ha tenido la condición de la mujer, entre ellos: la función de la institución escolar en la reproducción de la diferencia entre los sexos, el aumento del acceso de las mujeres a la instrucción, la independencia económica y la transformación de las estructuras familiares, dentro de ello el aumento de las tasas de divorcio; es el aumento del acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior, uno de los factores más influyentes de la transformación, pues a través de aquello, las mujeres pueden acceder a puestos de trabajo diferentes, generando una ampliación de la división social del trabajo, tanto a nivel de empleo como a nivel de la familia. “El incremento del número de mujeres que trabajan no ha podido dejar de afectar a la división de las tareas domésticas y, con ello, a los modelos tradicionales masculinos y femeninos, con, sin duda, unas consecuencias en la adquisición de las disposiciones sexualmente diferenciadas en el seno de la familia. De ese modo, hemos podido observar que las hijas de madres que trabajan tienen unas aspiraciones profesionales más elevadas y sienten menor adhesión al modelo tradicional de la condición femenina” (Bourdieu, 2000: 66), por lo que ya esta situación refuerza el valor que tiene la educación superior y el trabajo profesional en la modificación de las pautas de vida tradicionales para una mujer.

Esta discusión teórica permitió relacionar la problemática de esta investigación con los conceptos, teorías y discusiones que abordan el valor de la educación, la desmitificación de la meritocracia y la construcción social del género, temas importante de entender en tanto trasfondo de los sentidos y opiniones que tienen mujeres profesoras respecto a la educación en general y en sus vidas, en un contexto de expansión de las coberturas, tematizando aspectos como la meritocracia, la movilidad social, las diferencias sociales y su cambio en su posición de género.

METODOLOGÍA

En este apartado se encuentran contenidos los aspectos metodológicos con los cuales se llevó a cabo esta investigación, partiendo por el enfoque metodológico escogido y luego adentrándose en el diseño metodológico de la investigación que incluye las razones de la técnica de producción de información, la definición de la muestra y finalmente, la técnica de análisis con el detalle de las categorías de análisis.

Es importante mencionar que esta investigación tuvo un carácter exploratorio, ya que la mezcla entre los discursos de trayectorias educacionales enfocados a la población femenina y además, a una particular población femenina, no han sido ampliamente investigados y menos cualitativamente. Tales características permitieron dar forma a una investigación que puede servir de referente para otras investigaciones vinculadas con educación y su valoración desde la profundidad del discurso, trayectorias, mujeres y profesoras.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En vista de que el objetivo general de esta investigación fue “determinar cuáles son los valores, sentidos y opiniones que le otorgan a la educación tanto en su trayectoria individual como a nivel general de la sociedad, mujeres profesoras, que estudiaron en la década de los 60 y mujeres profesoras que estudiaron entre los 90 y el año 2000”, es pertinente adentrarse desde una perspectiva cualitativa, dado a que ésta se centra en “establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad” (Tarres, 2004: 19) y es esta mirada, la que por su formato y fondo, fue capaz de dar con los resultados que se buscaban para esta investigación.

Profundizando en esta perspectiva enfocada a esta investigación, los sujetos de estudio en tanto actores, construyen desde su experiencia los significados que le implican a la educación y en particular, a la educación superior. Los sujetos participan activamente dentro de un contexto social y de la construcción de sus trayectorias, por lo que las metodologías cualitativas “ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Tarres, 2004: 63). Es así como se pretende construir el modo en que estas profesoras se refieren a la educación, y en particular a la educación superior, como un vehículo de cambio en un contexto de expansión de coberturas y transformaciones en el sistema terciario de educación propiamente tal. En

este sentido, se entiende que las profesoras, en su especificidad como agentes, poseen ideas que son reflejadas en sus acciones, las cuales, a su vez, dan cuenta de una intersubjetividad y de una sociedad, pudiendo así rescatar su valoración personal de un hecho social llamado educación que se configura en las relaciones sociales.

Cabe destacar que el modo de abordar este tema, permitió ir más allá de ver la posición objetiva que han logrado mujeres tras su ingreso a instancias de educación superior, permitió también, adentrarse en las expectativas personales y en la percepción real del cambio que ha significado esta oportunidad en su trayectoria laboral y en su calidad de vida. En palabras de Claudia Concha “la mirada subjetiva nos permite identificar aquellos aspectos de la vida social, que marcan las oportunidades que el sujeto tiene a lo largo de su trayectoria, así como su propia experiencia, respecto a la movilidad social y como ésta configura sus actitudes, estilos de vida, como sus acciones individuales y colectivas” (Concha, 2008: 11). Se buscó, de este modo, construir desde una perspectiva cualitativa, los significados que tienen ciertas mujeres respecto a su acceso a la educación superior universitaria o terciaria general y a sus procesos de cambio social generados por esta, a nivel de género, a nivel personal, a nivel laboral y a nivel familiar. En definitiva, esta forma de adentrarse a esta problemática, permite poner énfasis en la percepción de su cambio, de sus expectativas, de sus estrategias y de visión que ellas tienen de sus condiciones estructurales. Es en el sentido y el valor que le dan a la educación en general y a su educación donde se quiere penetrar, yendo más allá de la visión tradicional con que se han trabajado y estudiado los cambios que se generan por la educación superior, es decir, yendo más allá de ver el cambio en cuanto a ingresos y ocupación tras transformarse en profesionales.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se construyó, al igual que la perspectiva metodológica, en concordancia con la pregunta y objetivos de la investigación. Es por ello, que la técnica de producción de la información, la definición y selección muestra, y la técnica de análisis de la información, intentaron ser lo más consecuente para lo requerido en este estudio. A continuación se muestra el detalle de estos temas.

TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica de construcción de los sentidos y significados de los sujetos de estudio que se utilizó, fue la entrevista semi estructurada. Esta técnica de producción de la información cualitativa permitió, desde una pauta de preguntas predeterminadas por la investigadora, enfocar la entrevista a partir de la problemática central de esta investigación, buscando desde la subjetividad de cada profesora, su visión y valoración acerca de la educación y su trayectoria educacional. Esta herramienta de producción de datos no tiene un guión de preguntas y respuestas como los cuestionarios estructurados, sino que más bien, esta entrevista contiene una pauta de temas que focalizan la conversación, permitiendo de este modo, profundizar en la problemática de interés y en sus puntos importantes a desarrollar.

La modalidad de este tipo de entrevistas permite penetrarse en temas que no han sido extensamente explorados, pudiendo adentrarse en las particularidades y detalles que otras técnicas por su definición y formato no podrían lograr para los efectos de esta investigación. En definitiva, “la entrevista es particularmente adecuada para la investigación de conexiones - lógicas y emocionales- que articulan los discursos. El entrevistado es incitado a desarrollar - reflexionando- una perspectiva o discurso” (Canales y Binimelis, 1994: 111), que permite visualizar las significaciones y valoraciones que tienen de un tema en específico, que en este caso fue acerca de la valoración de la educación general y en su trayectoria, y cómo esta configura un discurso con respecto al sistema y a la experiencia personal.

Esta técnica de investigación social permitió establecer un diálogo que estuvo concentrado en ciertos temas, y a la vez, logró ser espontánea, pudiendo manejar los puntos intensos o claves de la conversación que no sólo se registran por los dichos del entrevistado, sino que también por sus gestos y comunicación no verbal (Gaínza, 2006). Es así como la producción de la información de una entrevista, es capaz de reflejar los marcos de referencia del sujeto entrevistado, es decir, sus modos de sentir y de pensar que tienen previo a la entrevista y los que van articulando en el proceso de entrevista. En ambos sentidos, se recogen las motivaciones, las creencias, las valoraciones, los deseos y los esquemas mentales de interpretación de las entrevistadas, el que a su vez está asociado a una particular trayectoria, cultura y clase social. El material que se puede generar en una entrevista en profundidad da cuenta de una riqueza que fue pertinente para este estudio.

Finalmente esta técnica por su “naturaleza”, logró, mientras se va dando la conversación, que el sujeto de estudio tenga una mayor disponibilidad a profundizar y detallar aspectos tantos de la experiencia como de sus ideas frente a los temas en cuestión, permitiendo la articulación de los discursos referentes a la realidad y al ideal social.

DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

TIPO DE MUESTRA

La muestra de este estudio es de tipo cualitativa, por lo que no incorporó criterios de representatividad y aleatoriedad en la selección de los entrevistados, sino que, la elección de los sujetos tuvo relación con los objetivos de este estudio, con decisiones de la investigadora y con los antecedentes que iba reportando el trabajo de campo. En un primer momento, previo al trabajo de campo, no se estableció un número fijo de entrevistas y ni especificaciones de las posibles entrevistadas, pues tal estrategia permitía la flexibilidad necesaria para los ajustes que fueran apareciendo en el proceso, pudiendo así enfocar y reestructurar en el curso de la investigación. Además la definición de un número de entrevistas resultaba difícil de definir, sin antes conocer en terreno lo que este estudio pretendió indagar. Es por ello, luego de las primeras entrevistas, que el enfoque del muestreo teórico se presentó como la forma adecuada de ir construyendo la muestra. Según Flick “las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etc.) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos” (Flick, 2004: 78), es decir, no es un proceso lineal y predefinido, sino que un proceso dinámico, donde se recoge la información, se transcribe, se selecciona según códigos, se analiza, para luego volver y buscar más si es necesario para los objetivos seguir haciéndolo.

De esta forma la selección del número de casos, no es tan relevante como lo que cada caso pueda aportar en información al estudio, los sujetos “se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo” (Flick, 2004: 78) y a partir de allí se van configurando las decisiones de la muestra, en la medida que cada individuo sea de interés para el estudio y cubra todas las áreas sondeadas. Y es así como también el término de las entrevistas se da por saturación de la producción de información. La definición de la cantidad de entrevistados por el concepto de saturación significa que se termina de entrevistas cuando los representantes de los sujetos de estudio no colaboran con nueva o mayor información de significancia para el estudio. Las personas adicionales no producirían más bagaje nuevo o

auténtico del tema. Es así como la delimitación de la cantidad de entrevistas se basó en el principio de la redundancia o la saturación, que da cuenta de sentidos no vistos previamente hasta llegar al agotamiento de la información. Es por ello que ya cuando de los dos grupos de profesoras en muestra la información se reiteró, se decidió finalizar con el número de entrevistas. De este modo, “como esquemas de significación, la información es finita. Por ello la repetición no agrega información. Así la representatividad del conocimiento producido está dada en la forma del objeto reconstruido. Lo que circula como lo social es precisamente lo formado, compartido, los esquemas o códigos o lenguas comunes”. (Canales, 2006: 23, En Concha, 2009: 13).

Considerando los principios anteriores, cabe mencionar que la técnica de llegada a las entrevistadas utilizada fue la “bola de nieve”, donde a partir de algunos informantes calificados se fue contactando a unas profesoras, para así lograr que estas presentasen a otras y así sucesivamente.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ENTREVISTADAS

El universo del estudio está compuesto por todas las profesoras tituladas de instituciones formadoras de profesores chilenos en el período de expansión de la década de los 60 y del período de expansión de la década de los 90 hasta el año 2006, como límite máximo. El universo de este estudio se justifica en base a la tendencia que las mujeres tienen de estudiar pedagogías, realidad que se acentúa en los dos períodos de expansión de la cobertura de educación superior, al transformarse en una instancia oportuna para que mujeres que no entraban a estos lugares, puedan ingresar. Junto con ello se pone hincapié que el segundo grupo del universo se haya titulado hasta el año 2006 pues luego de cuatro a cinco años es que se puede establecer el registro de la movilidad social en personas tituladas que ya se están insertas en el mercado laboral (Barozet, En Concha, 2009) y es así como se puede visualizar de mejor forma lo que este estudio pretende conseguir ya al tener estas profesoras, una experiencia más completa de los diferentes temas que englobó esta investigación.

En la muestra se intentó escoger a las entrevistadas de tal manera que estas fueran reflejo de las dos poblaciones de mujeres que ingresaron a carreras de pedagogía en los diferentes centros de formación de profesoras representativos de cada uno de los dos períodos de expansión de las matrículas de educación superior.

Procediendo con el tipo de muestreo teórico por saturación, sólo se puso como requisito previo a la selección a Profesoras localizadas en la Región Metropolitana (RM), principalmente por criterios operativos de trabajo de campo de la investigación. Pero a modo de antecedente, la población estudiantil y la población de profesores en ejercicio, está concentrada en mayor cantidad en la RM, lo que se presenta como una razón que justifica esta decisión más allá del puro criterio práctico del trabajo de campo.

Ya entrando en los detalles de la construcción de la muestra, se partió con ayuda de informantes que fueron derivando los contactos y a medida que se realizaban las entrevistas se visualizaron ciertos criterios para escoger los casos faltantes y para definir la saturación de la información, que finalmente, estableció la cantidad de la muestra del estudio. Los criterios son los siguientes:

1. Período de titulación: referido a la generación de los 60 y a la generación entre los 90 y 2000 de profesoras. Se entiende que tal división es previa, que es de la investigación misma, pero se transformó en criterio, pues a partir de esta división se decidió igualar en número a los grupos, es decir, si había “x” entrevistadas de la generación de los 60, “x” entrevistadas habrá para la otra generación. Es así como se estableció un número de 8 entrevistadas por grupo, haciendo un total de 16 entrevistas a codificar y analizar³.
2. Especialidad de la pedagogía: básica, normalista, parvularia, diferencial, de media y educación física. Se intentó que la construcción de la muestra tuviera una variedad que reflejara la diversidad de pedagogías y especialidades de los profesores. Se quiso, además, que en cada grupo se igualara, por ejemplo: “x” profesora básica de la generación de los 60, “x” del 2000, sin embargo tal detalle no se logró al pie de la letra. La distribución de la muestra según estos dos criterios quedó de la siguiente manera:

³ Por este criterio de selección se debe mencionar que quedó fuera de la muestra una entrevista a profesora normalista, para que así ambos grupos quedaran con igual número de profesoras entrevistadas por generación. Junto con ello, respetando el principio de saturación y redundancia de la información, esta entrevista excluida no agregaba o aportaba nueva información de la que se había recopilado, por lo que su salida no implica pérdida para los significados y análisis buscados en esta investigación.

Tipo de pedagogía	Generación Profesoras tituladas en los 60	Generación Profesoras tituladas entre los 90 y 2006
Educación Básica y Parvularia (incluye a la Educación Normalista)	6 profesoras (5 de ellas son normalistas y 1 es profesora básica, conocida como profesora de Estado. No se consiguieron parvularias de esa generación ⁴)	5 profesoras (2 de ellas son educadoras de párvulos y 3 profesoras de educación básica. La formación normalista en este período ya no existe, por lo que, se homologó a las educadoras básicas)
Educación Media	1 profesora de literatura	2 (una de ellas profesora de Educación Física, deportes y recreación y la otra es profesora de Inglés)
Educación Diferencial	1 (Cuando ella estudió, la Educación Diferencial no era una pedagogía en formato de carrera, sino una especialidad, primero sacó el título de profesora de Estado)	1
Total	8	8

3. Institución de egreso: considerando que en cada período de expansión en cuestión las instituciones formadoras de profesores eran diferentes, se tuvo en cuenta la diversidad y diferencias de las instituciones de formación entre las generaciones. A continuación se detalla la distribución de las entrevistas bajo este criterio.

Institución de egreso	Generación Profesoras tituladas en los 60	Generación Profesoras tituladas entre los 90 y 2006
Escuelas Normales	5	(no aplica)
Universidad Estatal Tradicional	2 (Ambas del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile)	3
Universidad privada Tradicional	1 (De la Pontificia Universidad Católica de Chile)	0
Nuevas Universidades Privadas	0	3 (Una de la Universidad de las Américas, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez y Universidad Arturo Prat)
Instituto Profesional	(no aplica)	2 (Ambas del Instituto Profesional Los Leones)

⁴ Por limitaciones del trabajo de campo no se encontró mujeres profesoras de educación parvularia de los 60, entre 1910 y 1960 eran tan solo 148 las que en este período se habían titulado en la Universidad de Chile. Esto es el 4% de todo el resto de Profesoras de Estado tituladas en esa universidad (Klimpel, 1962). Por lo que a nivel práctico se dificultaba esta tarea.

En relación a este criterio de selección, hay que mencionar que dentro de las profesoras representantes de la generación 90-2000, se presenta una realidad que no era vista en la generación de profesoras de los 60. Esta realidad tiene que ver con el tipo de régimen de estudio de estas profesoras, de las cuales se encuentra una profesora que cursó sus estudios en horario vespertino y otra profesora en un régimen semi presencial de fin de semana, incluyendo actividades en el formato e-learning. Del resto, incluyendo estas dos profesoras, debían trabajar en paralelo a sus estudios. Sin entrar en la profundización y análisis de este hecho, es importante mencionarlo, pues da cuenta de la diversidad de la educación actual y de la diferencia con la generación anterior de profesoras.

Concluyendo, la muestra de esta investigación quedó finalmente compuesta por 16 mujeres profesoras, de las cuales 8 son representantes de la generación que entró en la expansión de los 60 y 8 son representantes de la generación que ingresó en el contexto de la expansión de los 90-2000. Y fue con estas 16 entrevistas que se fue construyendo el paso siguiente, que tiene que ver con la técnica de que se eligió para analizar las valoraciones, sentidos y opiniones de estas profesoras, con respecto a la educación en general y en su trayectoria.

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación, se procedió a realizar el análisis de las entrevistas, bajo el enfoque de lo que se conoce como análisis temático.

Según Kornblit (2007) en el análisis temático, “la identificación de los temas presentes en las historias de vida es uno de los procedimientos más usuales en el proceso de su análisis. Esto requiere, como primer paso, la lectura de las transcripciones de los relatos hasta hacerlos familiares al analista. El segundo paso en esta tarea es identificar los núcleos temáticos (Boyatazis, 1998) y el tercero consiste en la organización de los datos según las relaciones que puedan establecerse entre esos núcleos” (Kornblit, 2007: 24).

La elección de los focos temáticos se establecen a partir de la relevancia de ciertos temas, que los ponen tanto en la discusión los entrevistados, como de los objetivos que tenga la investigación. Cada núcleo temático puede estar identificado con una categoría central, la cual permite vincular los temas y articularlos en el foco de cada entrevista. La categoría o las categorías centrales permitirán dar organización a la estructura de los núcleos temáticos para el análisis, y estas a su vez, deben estar en coherencia tanto con los objetivos como con las hipótesis de la investigación, los cuales, objetivos e hipótesis, reflejan un particular enfoque

teórico del tema. Haciendo alusión a Ruth Sautu, Kornblit dice que “la lógica del análisis de datos biográficos implica un inter juego entre la descripción de los mismos y la interpretación en función de los marcos teóricos del investigador. La interpretación lleva a dotar de significados las inferencias acerca de las regularidades observadas, teniendo en cuenta las interpretaciones que los propios entrevistados hacen de sus vidas y la articulación con los contextos sociales e históricos en los que ellas se desenvuelven y con los marcos teóricos de los que se parte” (Kornblit, 2007: 24).

En su primera forma de aplicación, el análisis temático tenía como fin sólo clasificar los textos para darles delimitación y organización en relación a ciertos temas centrales, pero tal utilización no incluía la interpretación ni la conceptualización de los temas para la asociación de estos con teorías. Pero con el tiempo, el análisis temático fue adoptando otras características. “La principal es la que ha consistido en pasar de la clasificación del texto en función de sus “temas” a la creación de posibles “categorías” para el análisis más conceptual del mismo” (Conde Gutiérrez, 2009: 25). El uso de categorías permite llevar los temas, que se identifican como los focos temáticos, a ser asociados con un enfoque, permitiendo una explicación más contextual y teórica de los dichos de los entrevistados. De este modo, el análisis temático parte con la revisión detallada del texto, identificando los núcleos temáticos que sean más significativos para el entrevistado, pero principalmente para el interés del investigador, de los objetivos y supuestos teóricos de la investigación. Luego de los núcleos, desprende categorías centrales, las cuales pueden formar un esquema de categorías, que se interconectan entre sí por los temas centrales, y finalmente, dar con una conceptualización e interpretación de los mismos.

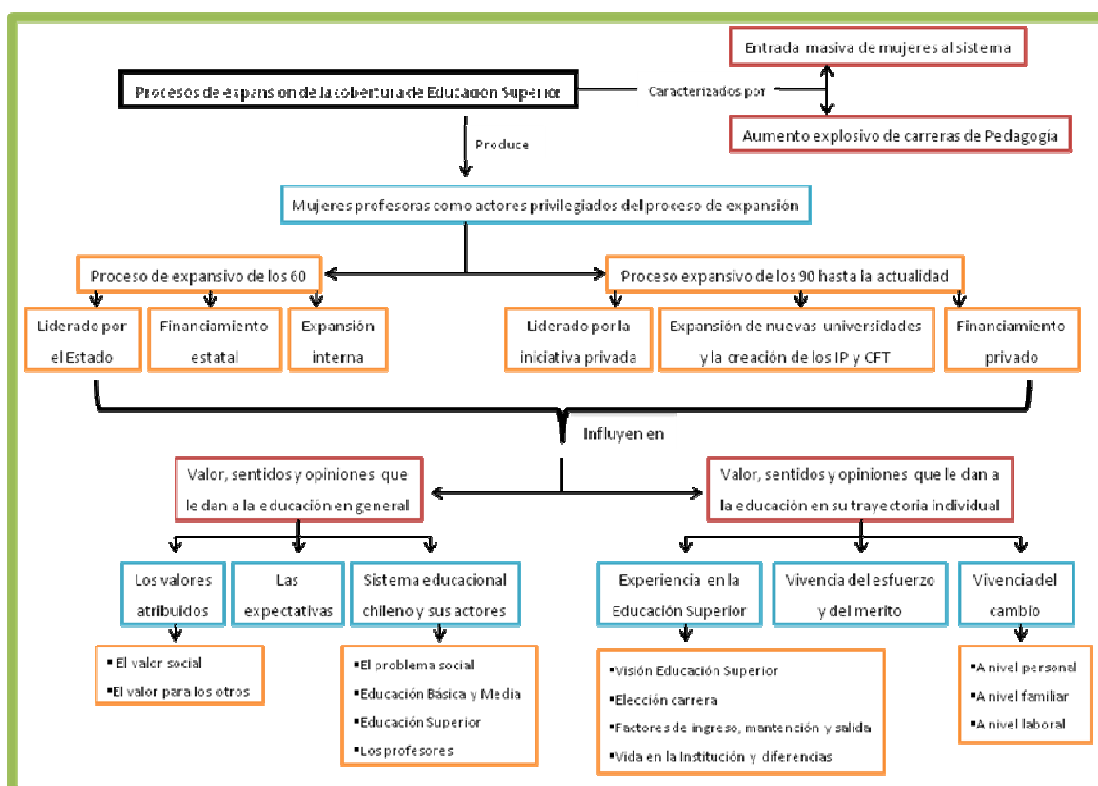
Es por ello que, este análisis resultó pertinente para esta investigación, porque permitió superar la estructuración previa de categorías de análisis que se tenía basadas sólo en conceptos teóricos, dando paso a que desde lo empírico, desde las mismas entrevistas, se desarrollaran los temas importantes, para dar luego con la construcción de un esquema de análisis que reflejara tanto lo descriptivo y características de los temas de las entrevistas, como la lógica interna y profundidad detrás de los mismos.

FOCOS TEMÁTICOS, CATEGORÍAS Y ESQUEMA INTERPRETATIVO

Luego de la implementación de las primeras entrevistas, tal construcción del análisis se fue modificando y se le fue incorporando ciertos conceptos e ideas dentro de la pauta de

entrevista⁵, que terminaron con una versión adaptada de las categorías de análisis, desde las entrevistas. Las preguntas de la pauta de entrevistas se enfocaron en indagar sobre los sentidos que tenían estas profesoras de la educación en general y en su vida, las ideas que tenían con respecto al sistema educacional, las experiencias vividas en sus trayectorias educacionales y laborales y la influencia de su familia, entorno y factor de género en estas experiencias. Por lo que la versión final de la estructura del análisis refleja una mezcla entre categorías que se construyeron desde lo teórico y categorías que se construyeron desde lo práctico, desde las mismas entrevistas. Tal proceso fue una ida y venida sobre los datos y el esquema de análisis, permitiendo de este modo revisar e incorporar información o categorías pertinentes, que en la primera revisión no se lograron identificar. Es así como el análisis temático permitió construir un análisis basado en dos núcleos temáticos compuestos cada uno de categorías y sub categorías.

A continuación se presenta un esquema con las dimensiones y sus categorías, las cuales dieron forma al análisis e interpretación de las entrevistas.



⁵ Se encuentra el detalle de la pauta de entrevista en los anexos de esta investigación.

Cabe destacar que este esquema busca reflejar la relación existente entre estructura y acción, entendiendo que los procesos de expansión están dados en el orden de lo estructural y los discursos de las profesoras dan cuenta de la perspectiva desde el actor. De este modo, el análisis cuenta con estos niveles de problematización que entran en juego y que expresan el modo en que se observó el tema general. Fue un acercamiento desde las trayectorias y experiencias de estas profesoras, asumiendo que hay un marco estructural que las influencia. Es por ello que se estableció el esquema de análisis de la siguiente manera:

Como primer concepto se menciona los procesos de expansión de la cobertura de la Educación Superior, como las estructuras de contexto, en la cual, se posiciona el estudio en cuestión, especificándose las características similares de ambos procesos, como sus diferencias. En cuanto a sus similitudes, se presenta que en ambos procesos expansivos, la entrada masiva de las mujeres al sistema terciario de educación y el aumento explosivo de las carreras de Pedagogía, son características que identifican estos períodos y que además, dan paso a la producción de un actor especial, que son las mujeres profesoras, las cuales se presentan como portadoras privilegiadas de la masificación de la educación superior, en ambos momentos históricos. Cabe mencionar, que si bien existen otras áreas del conocimiento, como el área de la salud, donde también ingresan muchas mujeres y sus carreras se expanden a un nivel similar a las del área de la educación, son las mujeres profesoras, los sujetos que, por un lado, representan este proceso pero que además por su profesión, son un agente educativo total, que en definitiva fue requerido para lograr los objetivos de esta investigación.

En cuanto a las diferencias de los procesos expansivos, se hace referencia primero, a las instituciones u actores que promovieron su impulso, evidenciando en este aspecto, la aproximación a un particular modelo de desarrollo y proyecto país y quizás ideología específica; segundo, al tipo de financiamiento que la sustentó, y tercero, a la forma en que se dio la expansión en cuanto a las instituciones de educación superior que involucró. Las diferencias de estos procesos, que se expusieron en detalle en los antecedentes de esta investigación, dan cuenta de una particular forma que tienen estas mujeres profesoras de valorar la educación en general y de valorar su educación en su trayectoria individual. Es así como se encuentran los dos núcleos temáticos o dimensiones generales, una referida a los valores, sentidos u opiniones que le dan estas mujeres profesoras a la educación en general, y la otra, referida a los valores, sentidos u opiniones que estas mujeres profesoras le dan a su trayectoria educacional.

En la primera dimensión, **Sentidos y valores de la educación en general**, se visualizó el paradigma que estas mujeres profesoras tienen de la educación en general. Habla acerca del deber de la educación, de la normatividad, del ideal, y el cual, entra en conflicto con la realidad del sistema. Es por ello que se desglosa en 3 categorías, la primera trata respecto a los **valores atribuidos a la educación**, por un lado, al *valor social* de ésta, referido a la importancia de la educación en la sociedad, para que fin existe, si es la educación una herramienta o un fin en sí mismo y por otro lado, al *valor de la educación para los otros*, es decir, al valor que le da la gente a la educación. Las sub categorías de los valores atribuidos a la educación serían conceptos que entran en conflicto, pues uno trata del ideal y el otro hace referencia a lo que las profesoras dicen del valor que tienen los otros, basado este valor, en sus experiencias. Es por ello que fue relevante destacar esta diferencia, pues, la educación en la realidad no tendría un valor universal, sino que más bien, se representaría como una escala de valoración para la gente, donde algunos la pondrían como positiva o negativa o superior o inferior dentro de sus vidas.

La segunda categoría del primer foco temático son las **expectativas en la educación**, donde se intentó problematizar las dos caras de la expectativa, entendiendo que las profesoras como agentes educativos mantendrían un discurso normativo de la expectativa, pero que entra en juego con las vivencias del día a día, pudiéndose distinguir una crítica desde el sistema a la expectativa que se tiene o que la gente pone en la educación, principalmente en su idea de movilidad social para todos.

Finalmente, la tercera categoría, **sistema educacional chileno y sus actores**, es la categoría que posiciona la educación en la práctica y de modo particular, cómo esta se desenvuelve en la sociedad chilena, sus actores y su sistema educativo. Visualizó el cómo las profesoras hablan de los *problemas sociales* que involucra la educación, tales como la influencia de la estructura social, la familia, la pobreza, los valores y la cultura en la escuela, en los niños y en la reproducción de su condición de origen. De la *Educación básica y media*, problematizando la realidad de los colegios municipales y las diferencias que tienen con los colegios subvencionados y privados, en aspectos referentes a las reformas educacionales, la tecnología y las mediciones realizadas a este nivel escolar. De la *Educación superior*, introduciendo desde la perspectiva de un antes y ahora del sistema, temas como los jóvenes, como categoría generacional, las oportunidades de acceso al sistema, los universitarios, el financiamiento y los profesionales. Y por último, de *los profesores*, en tanto actores claves del sistema educacional, profundizando a partir de un pasado y un presente, temas como: las instituciones formadoras

de profesores, los estudiantes de pedagogía, los nuevos profesores, sus crisis como actor y su visión como grupo identitario, en ideas sobre sus gustos, la vocación y el factor género en la elección de carrera. Cabe mencionar que esta categoría resalta la perspectiva que tienen estas profesoras de la educación chilena desde el pasado y la actualidad, por lo que las sub categorías enfatizarán en esta diferencia.

La segunda dimensión engloba el concepto **trayectoria educacional**, que se focaliza en ver los valores, sentidos u opiniones que le dan estas profesoras a su propia trayectoria educacional. Para ello se descompuso en tres categorías, las cuales no poseen un orden relacionado a la biografía o a las fechas cronológicas de menor a mayor de las profesoras, sino que más bien, corresponden a conceptos que agrupan experiencias, independiente su fecha. La primera categoría es **la experiencia en la Institución de Educación Superior**, concepto clave para los detalles de este estudio, que se divide en cuatro sub categorías. Uno, *Visión de la educación superior*, referida a las ideas previas que tenían de la universidad o de la institución de Educación Superior que estudiaron (normales o institutos profesionales), si estaban conscientes de los costos y beneficios, o de cómo sería esta institución, sobre todo si ellas fueron primera generación en estudiar en la educación superior en sus familias. Dos, *Elección carrera*, dice relación con las razones de la elección de carrera o qué las llevó a estudiar pedagogía, tema que se conecta con las nociones de género. Tres, *factores de ingreso, mantención y salida a la Educación Superior*, hace referencia a los factores, hechos o circunstancias que permitieron o influyeron que entraran al sistema, que se mantuvieran estudiando, en otras palabras, que no desertaran y que salieran del sistema y se titularan como educadoras o profesoras. Y cuatro, *Vida en la Institución de Educación Superior y Diferencias en ese contexto*, son hechos vividos en sus años de estudiante, que les llamara la atención: el ambiente, las relaciones, las reflexiones, etc. si era novedoso y si veían o experimentaron en carne propia, diferencias, ya sea de índole académico como sociales, con el fin de problematizar la idea de arbitrariedad cultural en estas instituciones.

La segunda categoría de la dimensión de la experiencia, está centrada en **la vivencia del esfuerzo y el mérito** dentro de su trayectoria educacional. Esta categoría se enfocó en problematizar el discurso, que hace alusión, a las razones que tendrían las profesoras, respecto de sus resultados y el de otros, profundizando en las ideas como el sacrificio y el logro, para así poder ver, con qué fuerza el discurso meritocrático penetra a mujeres profesoras. Se vuelve importante problematizar este tema en estos actores, pues ellas al ser agentes educativos, ven cómo la ideología del mérito, se puede derrumbar con los obstáculos que la estructura pone,

dando cuenta que no cualquier persona con esfuerzo puede lograr lo que quiere para su vida, pues su posición social de origen, es clave para ello. En el fondo problematizar desde su experiencia esta idea del logro y del discurso meritocrático.

Por último, como tercera categoría de esta segunda dimensión, se encuentra **la vivencia del cambio**, categoría que involucra el relato que ellas articulan en algunas áreas de su vida que gracias a su educación, principalmente la formal y su título de educación superior, cambió. Este cambio se visualizó en tres partes, primero *a nivel personal*, relacionado con el posible crecimiento o el desarrollo que le ha significado educarse como persona, quizás en su seguridad, en su visión de mundo, en su forma de relacionarse con el mismo y en su visión como mujer en el contexto de la discusión de género. Segundo, *a nivel familiar e intergeneracional*, asociado a la diferencia y el impacto que ha tenido en su familia de origen y en su descendencia o familiares el hecho de estudiar y ser una profesional, la existencia o no de movilidad intergeneracional y si existe un cambio entre su rol de género y el de su madre o familiares mujeres, y por supuesto, de sus hijas, para las que tienen. Y finalmente, *a nivel laboral*, relacionado con su entrada al mercado laboral y al tipo de trabajo al cual ingresaron. El trabajo como una experiencia de cambio en un nuevo espacio que también supone costos y beneficios.

Cabe destacar que los análisis que vienen a continuación, aparte de contar con la respectiva interpretación de cada generación de acuerdo a estas dos dimensiones y sus categorías, están vinculados con aspectos históricos, conceptuales y de contexto que permiten distinguir las diferencias y la lógica que se encuentra detrás de los discursos, pudiendo de este modo superar un análisis descriptivo o sólo interpretativo de los relatos de las profesoras. Junto con ello, hay que mencionar que el esquema de dimensiones y categorías que se expuso, no hace referencia a categorías excluyentes entre sí, sino que más bien, las categorías son parte de un todo, donde se pueden ir distinguiendo partes pertinentes a ciertos temas generales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

ANÁLISIS CARACTERIZADOS DE LAS DIMENSIONES EN AMBAS GENERACIONES

A continuación se ordenó el análisis a partir de las dimensiones y ejes temáticos ya expuestos, permitiendo así, la comparación simultánea entre generaciones y destacar también, las diferencias presentes en las profesoras de una misma generación. El análisis comparativo presentará las bases para la problematización de los supuestos, hipótesis y conclusiones de esta investigación.

PRIMERA DIMENSIÓN: SENTIDOS Y VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN

“Encontramos que había tres objetivos centrales para la concepción liberal tradicional del papel social de la escuela. Primero la educación debía ser igualitaria, en el sentido de que debía actuar como una fuerza efectiva para superar las desigualdades naturales, sociales e históricas que tienen inexorablemente a surgir en la sociedad. Segundo, la educación debía ser desarrollada en el sentido de que debía proporcionar a los alumnos los medios para desarrollar las capacidades cognitivas, físicas, emocionales, críticas y estéticos que poseen como individuos y seres humanos. Tercero, la educación debía ser un medio para lograr lo que John Dewey llamaba la continuidad social de la vida. Es decir, la educación debe promover la integración fácil de los individuos como miembros plenamente capaces en la sociedad” (Bowles y Gintis, 1983: 8).

Es importante mencionar que si bien las preguntas que se realizaron en relación a estos temas intentaron superar la asociación de la educación con la educación formal, que la cita anterior resume de manera adecuada, fue esta asociación la que dio forma a la mayoría de las concepciones que estas mujeres profesoras expusieron de la educación, de forma más afín que contraria.

LOS VALORES ATRIBUIDOS A LA EDUCACIÓN

Se quiso indagar el valor o los valores que tiene la educación para estas profesoras, profundizando con respecto al valor de la educación en tanto ideal para ellas y, lo que ellas creían del valor que la gente, el resto, tiene de la educación, mostrando esta división un

conflicto entre lo que ellas valoran de la educación y lo que el resto valora de ella. Se desarrollará primero el valor social que tendría la educación y luego el valor para los otros.

EL VALOR SOCIAL

Las palabras o frases: *es fundamental, muy importante, es necesaria*; son la mayoría de los dichos iniciales que tuvieron estas profesoras al preguntárseles por el valor de la educación.

“¡ay! educación para mí, es fundamental para la vida de cualquier persona. Para mí las personas sin educación, no tienen un futuro, así como bien arraigado. (...) Una persona educada, es capaz de presentarse en cualquier parte (...) Educación encierra para mí todo lo que una persona puede llegar a ser en la vida” Profesora generación 60, Normalista

“yo siento que la educación así en términos bien utópico, es el camino para generar una sociedad mejor, si tu lo mirai bien en el aire, pa mi es eso, siento que es la única forma en que mejoremos como persona, como sociedad, como país, a lo mejor, como planeta, es como a través de la educación” Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE

Si bien se hace alusión a la idea de que la educación es un fin en sí mismo, es el valor en tanto herramienta el que más se menciona. La educación, al verla como un proceso que te llevará a alcanzar un estado deseable dentro de esta sociedad, se presenta como un factor imprescindible para los sujetos. En este proceso están involucrados sujetos e instituciones que contribuyen al logro de los valores de la educación. En este sentido Durkheim menciona que la educación es solidaria con la sociedad en la que actúa, es decir, que está diseñada para la sociedad en la que se desarrolla, con el fin de que esta, la educación, integre a los individuos a la sociedad, y en esa integración la familia es clave.

“la educación está en la base familia, eso es para mí la educación, no está en los libros, no está en las élites (...) lo otro es conocimientos” Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile

“uf, que es una palabra súper grande, todos educamos, está la educación formal, que es colegio, universidad, la educación informal, la familiar, la social, es una palabra súper grande, creo que identifica u proceso que aparecen estas sociedad y nosotros nos formamos a partir de un modelo y les vamos dando o quitando oportunidades según creemos de ellos. Es un proceso mediante el cual se intenta dar un molde, que es el niño, como decían los griegos, el adulto que queremos” Educadora Diferencial, generación 90-2000, USACH

En este sentido la educación sería la base del proceso de socialización que le permite a un individuo insertarse en una particular sociedad, siendo actualmente en esta sociedad, la educación formal llegando hasta la profesión, la máxima socialización de un individuo de acuerdo a los valores de esta sociedad. En esta concepción la institución familiar es la más importante y determinante para que un sujeto tenga éxito en este proceso, pues es acá, donde se transmitiría el conocimiento social, un habitus particular y los valores socialmente legítimos, ya después viene la escuela, donde se les entregaría el conocimiento informativo, y finalmente, el resto. El deber educarse tiene que ver con transformarse en ser humano y en un ser humano distinguido, con características que lo hacen valioso a nivel social, junto con ello implica un proceso de entrega de un legado, de una historia entre una generación adulta hacia una nueva generación. En este sentido, la educación no es sólo un arma, es la mejor arma que un padre puede dejar a un hijo, es la herencia del capital cultural que se materializa con la idea de pagarle al hijo una carrera universitaria.

Además del hecho de “poseer” la educación socialmente valorada, el valor de ser educado está en integrar ciertos valores tales como; la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la humildad, aspectos que seguirían siendo los socialmente legítimos de acuerdo a la escala valorativa de estas sociedades.

“yo me voy por el lado de los valores, o sea pienso que lo más importante es formar dentro de nuestra sociedad a gente que sea responsable, respetuoso, que respete al otro cierto, que respete la diversidad (...)” Profesora generación 60, Normalista

“te entrega la educación muchos valores pero creo que lo principal de esos valores tiene que ver con las normas de convivencia, las normas, el insertarte en la sociedad, lo que yo rescato dentro de” Educadora de Párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones

La educación es la encargada que cada ser se inserte en la sociedad, significando eso la adquisición de normas, de habitus, etc. Cabe mencionar que el valor que tiene la educación para estas mujeres, está desvinculado de una racionalidad netamente maximizadora, que se podría asociar con retribuciones económicas por la educación de alguien. Ellas enfatizan en los valores que hacen ser preciada a la educación, siendo eso muy importante.

Junto con ello, la educación actúa como un factor de promoción social y salida de la pobreza.

“creo que es la llave que puede eh, provocar un cambio social, la educación es lo único que puede cambiar, en situaciones, nosotros nos damos cuenta en situaciones de los niños que no van a cambiar sino mediante la educación, ni con un bono, ni con, con un regalito una vez al año, no, no va a cambiar nada, la educación va, o sea, la vida de esos niños va a cambiar solamente si tienen la posibilidad de educarse, para cambiar a su familia y cambiar un poco el entorno” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“creo que la gente, la mayoría, ve la educación como, como, como, también la parte para salir de la pobreza, como la herramienta, como la única herramienta que existe en este país para salir de la pobreza” Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat

En esta perspectiva se destaca que la educación le brindaría a un sujeto lo que él necesita para superar su condición de origen. La educación se transformaría en el fundamento de la movilidad en estas sociedades, pues es un factor fundamental para luchar por una posición privilegiada en la estructura. La educación formal sería una herramienta de cambio social, que para aquellos sectores pobres sería la única salida para cambiar su condición de origen y dejar de reproducir patrones de sus familias que los envuelven en el círculo de la pobreza. La educación rompería este círculo, y ahí estaría una de sus importancias. Una sociedad mejor, más igualitaria, con menos pobreza y más desarrollo. La educación hace que niños pobres se conviertan en profesionales.

“yo creo que, yo creo que el objetivo como que está claro, o sea yo creo que todos los gobiernos, sea la tendencia que sea, han aspirado a que bajar la pobreza, y bajar la pobreza yo creo que es una de las metas que tiene la educación” Profesora generación 60, Básica U. de Chile

“Gobernar es educar, lo único y mejor que una nación puede darle a su gente es educación, la mejor educación posible, sin ninguna discriminación, una educación que te permita ser libre, optar en la vida y ser feliz, sino no vas a tener una buena vida, así de simple, tener un techo, algo para cobijarse con la salud y tener esto que cubre el resto, con una educación de calidad que te permita ser una persona productiva, apoyar desde mi vida al país, desde mi microsistema al macro sistema poder desarrollar al país. Tan simple como eso” Profesora generación 60, Literatura, PUC

En este sentido, la frase *gobernar es educar*, establecería en cierta manera, que es el Estado y los gobiernos los que deberían propiciar las posibilidades de educar, para así generar las

condiciones de la movilidad social. Se menciona también la idea de que un ciudadano educado contribuiría mejor a su país, pues tendría cubierta su subsistencia, su desarrollo personal y su salud, y con ello, se transformaría la sociedad en una mejor sociedad.

Concluyendo, para ambas generaciones de profesoras, el valor social que tendría la educación involucra tanto al ser individual, al que le permitiría un desarrollo de su potencialidad, como al ser social, donde acá está su mayor importancia, pues un ser educado se insertaría a la sociedad como un modelo, un ejemplo de hombre deseable. El ser educado tiene valores, tiene modales, tiene la moral socialmente acordada, es culto y con ello podría lograr una posición social de reconocimiento, el ser profesional. Estableciendo así una escala de valoración donde ser educado y profesional es la máxima puntuación y no serlo, la mínima. Junto con ello, a nivel macro, el valor de la educación está en ser transporte de cambio, de movilidad social y salida de la pobreza. En la mayoría se puede resumir la idea de que la educación es pasado, presente y futuro, la herramienta, el medio, la conexión fundamental entre el hombre y la sociedad y sus diferentes ámbitos, ya sea, la cultura, el prestigio, lo material, etc. la educación es lo que transformaría aun ser, en un ser social.

EL VALOR PARA LOS OTROS

Ambas generaciones coincidieron que la gente no valora la educación de manera igual, sino que más bien existen variadas valoraciones, unas que valoran mucho la educación y otras, en el extremo contrario, que no la valoran. Junto con ello, dentro de estas valoraciones, el valor económico de la educación es uno de ellos, siendo para las personas, muy importante y para las profesoras, poco importante. Según ellas, la gente estudia para tener más, no para ser más, en otras palabras, para la gente la educación sería un medio para tener mejor situación económica.

“para ellos, no, no, no, no ven nada más que la sobrevivencia para ganar un mejor puesto en lo oficial, no lo ven por el lado de la felicidad” Profesora generación 60, Literatura, PUC

“entonces también que sea para crecer en tus valores y no que sea voy a estudiar para ganar más plata. Entonces ahí está el problema, porque está el énfasis solo en lo que es monetario” Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile

Para estas profesoras que valoran la profesión como un logro personal y como una identidad, la idea que la gente vea sólo la profesión como un medio para ganar un sueldo más alto, es un

golpe a la vocación y al entendimiento de la educación de estas profesoras. Para ellas, los reales valores con los que está asociada la educación están trastocados, y fueron cambiados por un valor material, que daría cuenta de una cultura apegada a lo material, más que a lo ideal. Es el valor utilitario, de valor de cambio, lo que haría que la gente estudie. Se estudia no porque se quiere ser educado, sino porque es el medio para lograr las metas que busca la gente: auto, casa, dinero.

Referido a este tema, las profesoras creen que el valor de la educación que la gente tenía antes era el correcto. Esta idea de que en el pasado era mejor se ve en ambas generaciones, en la de los 60 como una experiencia vivida, y en la actual, como un imaginario.

“antes el apoderado a pesar de que no iba a la escuela, trabajaba más unido a la escuela (...) vamos por el mismo camino y saquemos a este niño adelante” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“el tema de la pérdida de respeto hacia la autoridad de los colegios y todo, que ya no se ve eh, no sé creo que se está perdiendo el respeto hacia, hacia, hacia lo que son las instituciones digamos (...) yo veo así, que ahora está como perdiéndose el valor de, de lo que era la educación” Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones

Para estas profesoras, la gente antes realmente valoraba la educación. Se expresa un discurso que tiene como protagonistas a la familia y a la escuela, y que se las visualiza desde este pasado y presente que tiene la educación. En este sentido, ellas afirman que antes los padres creían en la educación como herramienta de cambio, eran aliados de los profesores en este proceso, había un trabajo en equipo, aprovechaban la oportunidad que la escuela les brindaba para formar a sus hijos, cumplían con las obligaciones y mandaban al niño al colegio.

Algunas profesoras profundizaron en el valor que tiene la educación para los sectores vulnerables. En estos sectores, el valor de la educación es un valor que está unido a los beneficios que los gobiernos les otorgan por tener a sus hijos en el colegio, más que un valor por la educación de sus hijos. Es una relación de demanda de parte de los padres, más que un trabajo compartido.

“De repente cierto tenemos políticas sociales que son muy, muy paternalistas, entonces eso tampoco ayuda mucho a la educación, o sea si yo te doy esto, te doy un bono pa esto, te doy un

bono para esto, no te exijo nada a cambio, así se acostumbra la gente a que se le dé”

Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“súper simple, la mamá que le dan, que recibe plata de la municipalidad, que recibe un beneficio, pa que voy a trabajar si me dan, más encima es , es como eso, como que le siguen dando al más pobre, pero resulta que ese pobre no quiere salir (...) entonces como que tiran a los chiquillos” **Profesora generación 90- 2000, Básica, UDLA**

“la gente común ve a la educación, la educación formal, a nivel colegio, como una guardería, (...) Y los papás no se hacen cargo de los chiquillos” **Educadora Diferencial, generación 90-2000, USACH**

Desde su normatividad, las profesoras ven que la educación no es valorada como una herramienta de cambio, por esta población, pues, ellos preferirían mantener sus beneficios sociales, otorgados por el gobierno tras la implementación de las políticas de focalización, que querer salir de su condición a través de la educación. Se visualiza acá, la lucha de las profesoras hacia estos alumnos, entre tomar el camino del esfuerzo a través de la educación, que ellas valoran y recomiendan y, tomar el camino de conformidad o el camino fácil.

“Entonces hay gente que dice, no opta que, si yo arreglando autos, voy a ganar más que un ingeniero. Yo eso lo escuchaba con los mismos alumnos míos, que tenían. Yo les hablaba mucho de la educación, de que tenían que saber ir a la universidad, estudiar, entonces ellos tenían otras experiencias, entonces decían, no pa que señorita, si mire el de ahí de la esquina, vende tiene un negocito, que se yo, no ha estudiado y tiene cualquier plata, tiene el tremendo auto. Por que como que ven esa cosa de consumismo, la relacionaban, me entiendes tú”
Profesora generación 60, Normalista

En definitiva la educación está inserta en un contexto distinto al pasado, que ellas resienten fuertemente, pues el rol de la educación y su valor social no se estarían cumpliendo y la gente menos parece estar interesada en mejorarlo. Desde esta mirada la gente tendría un valor de la educación diferente al de ellas como profesoras.

LAS EXPECTATIVAS EN LA EDUCACIÓN

Según se desprende de los dichos de las profesoras, las expectativas que están puestas en la educación formal tienen que ver principalmente con la posibilidad que esta entrega de movilidad social ascendente. La expectativa que se tiene en las instituciones educacionales en

tanto vehículos de cambio es una expectativa que se expresa a nivel individual, pues es al sujeto que la toma como opción, al que le cambiaría su destino familiar. De este modo, la discusión que ambas generaciones de profesoras desarrollaron sobre las expectativas en la educación, reflejó, por un lado, su fuerte valoración, a la idea de lo que puede entregar la educación a quienes no la tienen, enfatizando que el deber que tiene la familia es propiciar las condiciones para que un integrante de ellos se eduque. Y por otro lado, dio cuenta de su crítica al sistema educacional por jugar con las expectativas que pone la gente en la educación, en especial, en la educación formal.

Desarrollando la discusión de las expectativas en la educación, están las ideas que dicen que la expectativa se cumpliría dependiendo de cómo la familia de un sujeto, en este caso de un niño, se enfrentara a esta situación.

*“tengo papás que son súper jugados por sus hijos (...) la familia tiene que poner el clic, hacer como el clic!” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones***

*“la familia efectivamente logra tomar conciencia y ven que la educación es un resorte de movilidad social. Pero cuando están todos” **Profesora generación 60, Normalista***

*“aunque se supone que no deberían haber diferencias, pero si existen las diferencias y porqué, por la familia que teni atrás” **Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA***

En este sentido, la familia, según las profesoras de ambas generaciones, es el elemento que gatilla los resultados, ya sean positivos o negativos, de un alumno. De este modo, los niños que desde su casa le entregan las herramientas, los valores, y que su familia tiene como prioridad la educación formal de sus hijos, lograrían que la esperanza que ellos pusieron en la educación, se les cumpliera. Además, en ellos se visualizarían las condiciones que posibilitan la continuidad en la enseñanza media, y posteriormente en la educación superior. Unido a esto, la figura del profesor es clave en este proceso, porque estos actuarían como los mensajeros de los beneficios que tiene la educación. El profesor es un líder que incentiva a que familias que no veían a la educación como una herramienta para salir adelante, puedan lograr verla y así transformar su destino, poniendo en la cabeza de los niños la promesa de la educación, y también en sus padres, quienes son los que deciden y apoyan al niño.

Junto con que influya en el logro de la expectativa educacional, los padres y los profesores, el lugar social de los niños también lo hace, sobre todo cuando el niño se encuentra en un

contexto de vulnerabilidad.

“yo creo que por lo menos yo te voy a hablar de la parte municipal, o sea, porque no tengo la, la visión digamos, o sea la sé la visión de los colegios que no son municipales pero eh, pienso que no po, (...) además que influye también que no haya el apoyo de los apoderados, de los padres te fijas, (...) entonces las expectativas de estos niños son mucho menores que las expectativas que puedan tener los niños en un colegio pagado de un nivel superior” Profesora generación 60, Normalista

Se asumiría que para estas realidades, el sistema de educación no tendría problemas en desempeñar su promesa, si los niños que están en condiciones de riesgo tuviesen padres y/o apoderados interesados en los resultados y logros educacionales de estos. Sin embargo, según las profesoras, los padres con estas características son la minoría dentro de esa realidad. A modo de reflexión, sería en este tipo de situaciones donde se expresa el conflicto entre las condiciones sociales de un niño y el esfuerzo de él y de su familia, por lograr modificar su posición dentro de la estructura social. Tal reflexión provoca, además, un conflicto en las profesoras, entre la creencia en el discurso meritocrático o la creencia en el discurso de la reproducción, pues por un lado, confían en que el niño que se esfuerza logra sus objetivos, pero por otro, saben que algunos niños siguen los patrones de su contexto de vulnerabilidad.

Ya llegando al nivel de la educación superior, el discurso sobre las expectativas se encuentra en la promesa de la universidad, del ser profesional.

“no siempre, no siempre, no, conozco muchos casos, gente que se ha sacrificado mucho por estudiar, lo formal diríamos cierto, el colegio, la universidad, y no ha logrado sus objetivos, o sea el ideal es que se pueda lograr, pero, yo a veces pienso también que los niños sobretodo que van a la universidad, como que, les cuentan muchas fantasías que no son, que no es la realidad, los niños salen con muchas expectativas, egresan muy expectante de todo y la realidad es dura, es distinta a lo que ellos, lo que los formaron, pero, pero insisto, de todas maneras la educación es fundamental para ser, para ir surgiendo, incluso como país, como familia, como todo el núcleo social es la educación de todas maneras” Profesora generación 60, Normalista

“Tienen que ser mas objetivos, no le puedes promover a un cabro que tiene 7 hermanos, papá alcohólico, que entre a la universidad, ocúpate de buscarle un buen colegio técnico para que cuando salga de cuarto medio pueda trabajar y de ahí salir adelante, sino lo matai en un

colegio humanista, porque no es lo mismo si la mamá es secretaria y el papa es técnico, ahí sí se puede motivar para que vaya a la universidad, pero el otro no, pero vender la poma de la universidad no” Educadora diferencial, generación 90-2000, USACH

Según las profesoras, la gente tendría una expectativa muy alta en la educación universitaria, sobre todo las familias que no tienen generaciones universitarias pasadas, pues verían en ella la aseguradora definitiva de la movilidad ascendente que ellos querrían para sus hijos. El entrar a la universidad para transformarse en profesionales es algo tan esperado que todo valdría para entrar ahí. Pero tal idea puesta en la realidad empieza a cuestionarse y se vuelve un problema para aquellas familias que sus hijos son primera generación universitaria, pues estos por su condición, entran al juego universitario en desventaja, siendo estos, Según las profesoras, presa fácil de aquellos que promueven esta idea, escondiendo su negocio y su conveniencia. Ponen a tal nivel la ilusión, que los jóvenes querrían ingresar a toda costa al sistema, sin prever que sus condiciones de entrada no juegan a su favor, sobre todo por el tema del financiamiento. Sus condiciones de mantención y salida, no están sujetas sólo a su esfuerzo. Castillo y Cabezas (2010) mencionan que “del total de jóvenes que desertaron, un 83% de ellos son estudiantes primera generación. El principal motivo para tomar la decisión de dejar los estudios superiores, declarado por ellos en la encuesta, son los problemas económicos” (Castillo y Cabezas, 2010: 69)

Las entrevistadas lamentan a este nivel el manejo de negocio de ciertas universidades, pues aparte del perjuicio económico que asume tanto la familia como el estudiante, la esperanza de llegar a ser un profesional quedaría truncada, ya que por muchas variables (económicas, sociales, etc.) este tipo de jóvenes deserta del sistema. Si bien es cierto que el sistema de Educación Superior se ha abierto a más personas, aumentando así la expectativa de ingresar a este, el mismo sistema no estaría diseñado para hacer realidad esta promesa en estos jóvenes, que al igual como se dijo anteriormente, se trata de jóvenes, en su mayoría, primeras generaciones de universitarios en sus familias.

En definitiva, la problemática de las expectativas mostró la relación conflictiva entre el ideal y la realidad. Pues por un lado, a nivel ideal, la educación, al ser una herramienta de promoción social, debería cumplir las expectativas a quienes la tomarían, pero por otro lado, a nivel de la realidad, las expectativas no se cumplirían sólo con educarse, entrando a jugar otros factores. Es por ello que a continuación se presenta en el análisis los dichos de las profesoras frente al

sistema educacional y sus actores, con el fin de ver en la realidad, cómo ellas posicionan a la educación, exponiendo lo que piensan, más allá del deber ser y del ideal.

SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO Y SUS ACTORES

Dentro de los dichos de las mujeres profesoras, era necesario recabar, cómo ellas daban significación a la educación, teniendo como contexto el sistema educacional actual. Y para ello se indagó la visión que ellas tienen del sistema y de los actores involucrados.

PROBLEMA SOCIAL

Profundizando desde la discusión sociológica realizada en el marco conceptual, en esta visión de la educación como problema social, se encuentra un cuestionamiento central al paradigma de niño, familia y escuela que tiene relación con lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominaron como la escuela republicana. En este sentido la escuela, que es la segunda institución socializadora de un niño, está diseñada para niños con familias tradicionalmente constituidas, es decir, un padre proveedor, una madre encargada del hogar y hermanos (Fernández Enguita, 2006) y además, está diseñada para acoger a un cierto tipo de alumno (Bourdieu y Passeron, 1996). Sin embargo tal panorama hoy no sería así. Las familias serían muy variadas y los niños que entran al sistema, además de haber aumentado, vienen de todos los sectores de esta sociedad. Este fenómeno que se conoce como la masificación de la escuela republicana, hace que entre la diversidad a esta escuela y al no estar preparada para este ingreso masivo de niños, entra en una crisis que ni hoy, con todas las reformas educacionales hechas en Chile, se logra superar. Es por ello que aquel niño que no cumple con los requisitos del paradigma de la escuela republicana, es decir, que quizás sus dos padres trabajen o que sólo tenga a su madre y que además viene de un sector que antes no entraba a instancias escolares, tenga menos posibilidad de que la educación formal sea un camino a escoger para su vida, pues tendría gran parte de las condiciones que hacen que él no sea “exitoso” para el sistema.

Teniendo en referencia esta discusión, las profesoras visualizan la problemática como un hecho social que involucra a diferentes actores. Unos de los factores que influenciarían en este problema, según las profesoras, es que entraron al sistema otro tipo de niños y otro tipo de familias. Se suma a esto el factor gobierno, los que si bien hacen reformas para intentar mejorar el sistema, no logran que estos niños cumplan las expectativas que la educación ofrecería supuestamente para todos.

*“yo siento que la educación está planteada para niños que tienen, si tu lo planteas como educación escolar, que está planteada para niños que tienen una familia perfecta , mamá, papá y en la casa la mamá y el papá trabaja, no está estructurada para gente que, pa como está la familia ahora, porque el concepto de familia está bien olvidado, si uno lo mira, la mayor parte de los niños al menos, tiene papás, familias disfuncionales, papás que no están, mamás que no están, papás alcohólicos, papás presos. Siento que esa bajada de lo que se espera a nivel ministerial, no se hace a lo que es en realidad a cómo están los niños ahora (...) a lo mejor todavía no asumimos que somos un país donde hay familias que no son conformadas como eran antiguamente, ahora las familias son totalmente diferentes, hay niños que se crían solos, niños que están todo el día solos, niños que se ven enfrentados a realidad” **Profesora generación 90-2000, básica, UMCE***

Se puede decir que, tal contexto se acentúa aún más, cuando este problema entra en los sectores de riesgo social, porque además de encontrarse con el fenómeno de las familias disfuncionales y de la caída de la escuela republicana, ellos están insertos en un contexto de marginalidad que con los antecedentes que traen, se hace muy difícil salir de allí. En este sentido, su condición social estructural tendería a reproducirse fácilmente, pues tanto el entorno, como la familia, no ayudarían a cambiar o a mejorar la posición del niño en la estructura social, cuestión que se presenta como un problema grave para los mensajeros de la promesa que trae consigo la educación formal.

*“pa qué está haciendo eso si todos, de cuantos, de cuántos de estos, cuántos de estos niños, cuántos van a ser delincuentes”, las tías nos quedamos así, una tía le contestó y le dijo, “bueno, trataremos de que al menos uno se salve” o tengamos fe de que no, que los 9 no van a ser delincuentes” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones***

“el patio de la casa de los niños es la calle, ya, porque la casa es muy chica, viven muy hacinados, entonces el patio es la calle, entonces en la calle está la mala costumbre, está la droga, es muy vulnerable el sector, la droga, el cigarrillo, el alcohol, el, el, vecinos alcohólicos en la esquina, entonces hay mucha precocidad en la, en los niños ya, entonces qué pasa (...) no va a cambiar, o sea, bajan las posibilidades de, de mejorar, de cambiar, de, de tener más posibilidades sobre todo en este tipo de niños que es más vulnerable, sigue la delincuencia, sigue la, es más fácil después ser delincuente que trabajar, es más rentable, un chiquillo llega con un ah, y está el otro problema de la, prioridades, que el apoderado no tiene prioridades es

más fácil delinquir que seguir estudiando o trabajando, lo que está dando” Profesora generación 60, básica, U. de Chile

Cabría destacar que la escuela, más que un lugar para dar conocimientos a este tipo de niños, se presentaría como el espacio de escapatoria temporal a todos los problemas presentes en un entorno social vulnerable. Incluso, la escuela, en algunos casos, es la que reemplaza a la familia como la institución de socialización primaria, siendo esta la que entrega los valores, costumbres y “modales”.

“pero me preocupa, porque la gente, si tú te das cuenta todos los problemas educativos todos llegan como al colegio, y no debería ser así, porque nosotros, nosotros tratamos de reforzar, siempre digo nosotros reforzamos la educación, pero la educación se recibe en el hogar, en la familia, eso es lo fundamental” Profesora generación 60, Normalista

“Nosotros los cobijamos con la famosa jornada completa y los reteníamos (...) y los rescatábamos en el colegio (...) Ahí estaba la educación pa ellos, porque ellos no eran educados en sus casas po” Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile

Tal panorama da cuenta de la gran brecha social existente. Estos problemas sociales son un gran obstáculo para que la educación, como herramienta de movilidad social, pueda llevarse a cabo en todos los niveles sociales. En una profesora, este problema lo identifica con un cambio entre la educación de antes y la de hoy, que habría sido gatillado por las reformas educacionales que se hicieron en el gobierno militar.

“Creo que es una consecuencia del gobierno militar. Yo siempre lo veo así, como el tema de la privatización y todo. Creo que genera mucha desigualdad económica. Viven los que tienen plata son completamente diferentes a los que no la tienen y está mal, no puede ser así, las posibilidades. Yo creo que igual han intentado de ampliar, hacer mejoras, pero estamos a años luz de llegar a una igualdad, y yo creo que en la educación se reflejan todos los procesos de desigualdad que hay. Las oportunidades se ven por las lucas que teni al principio, no sé si después el cabro que estudió y le fue bien en el colegio, llego a la universidad, con harto esfuerzo, sin tantos recursos, pero el que le permita que su capacidad le vaya bien, fue como ese éxito social que se impone en este país capitalista, y que tenga más acceso a comprar cosas o a tener cosas, yo creo que son muy pocos los niños que les pasa eso” Profesora generación 90-2000, Educación Física, UCSH

En ambas generaciones, los relatos que ellas exponen de la educación como problema social coincidieron en el enfoque. Dentro de esta problemática, ellas ponen a la familia como una de las instituciones que fue cambiando perjudicialmente en su relación con la educación, sobre todo cuando se produjo la masificación del sistema, y en especial, en los sectores de mayor vulnerabilidad social.

EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Ya entrando al sistema en sí mismo, las profesoras, de ambas generaciones, hablan de la profunda crisis que vive la enseñanza básica y media. Reconocen que existen mejoras generales tales como; el mayor acceso y los mayores recursos otorgados por el Estado, especialmente asociados a la tecnología, pero en definitiva, tal hecho positivo no es significativo para solucionar el problema presente en el sistema que ellas lo enfocan con la masificación de la cobertura y con la nueva estructuración de las escuelas, colegios y liceos, es decir, con la municipalización de la enseñanza pública y la entrada de los colegios particulares, con subvención al sistema. Cambios, que según las profesoras, afectaron directamente a la calidad de la educación.

“en el momento de matricular eh, claro acá no pagan pero eh, también, cierto, el niño quiere otra cosa, el apoderado quiere una educación de calidad, eh, no se puede dar porque aquí recibimos a todos los niños, no podemos hacer diferencia este sí, este no, que es la diferencia que hacen algunos colegios” Profesora generación 60, básica, U de Chile

“ha sido un error, pero no sé, garrafal esto de la municipalización, porque antiguamente las normas eran por el ministerio de educación, entonces todos se regían por lo mismo (...), desgraciadamente como te digo ahora son signo peso y los colegios particulares subvencionados eso fue peor porque se crearon (...) los colegios han florecido porque es el mejor negocio del siglo” Profesora generación 60, Normalista

Entre los procesos de apertura del sistema a toda la población, la municipalización y la entrada numerosa de los privados, se fueron generando varios problemas, sobre todo en la enseñanza municipal. Uniendo los dichos de esta profesora con los planteamientos de Dubet y Martuccelli (1998) se puede decir que, los establecimientos municipales al no seleccionar a sus alumnos, no pueden dejar las diferencias afuera del colegio y estas, al entrar, generan un choque con la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 1996), haciendo que sólo unos pocos, o quizás ninguno, sobresalga. Es así como hacen una fuerte crítica a la municipalización de la educación, pues el

factor dinero sería el determinante de la calidad de los colegios. Cuando el dinero entra como elemento segmentador en los colegios, la diferencia entre la entrega de educación, formación y valores es notoria. El valor de la educación municipal sería mínimo, por lo que la población preferiría o escogería colegios particulares subvencionados o privados para asegurar de alguna forma la calidad de la educación para sus hijos, y para ello estos colegios seleccionan a sus alumnos y desechan a los niños que no cumplen con sus requisitos.

La visión que tienen de los colegios particulares, en general es compartida por la mayoría de las profesoras de ambas generaciones. Serían colegios competitivos e interesados en mantener positiva la utilidad en el mercado, dando cuenta de un cambio de enfoque de la educación, que estaría afectando incluso, la integración social de la población a la sociedad.

Comparando la educación básica y media con la primaria y secundaria de antes, se menciona que antes las personas eran más educadas con el mismo nivel de escolaridad que hoy, dando cuenta del sello de calidad que tenía el sistema en los años que estudiaron las profesoras de la generación de los 60. Junto con ello, al no existir la municipalización, ni la proliferación de la educación privada y subvencionada, y la extensión de la cobertura, la enseñanza primaria y secundaria parecían carecer de la desigualdad y diferencias que hoy se hacen notar desde la entrada y salida del sistema.

“la educación en ese tiempo, las humanidades, eran mucho mejor que estudiar de primero a cuarto medio (...) al haber hecho las humanidades, que en vez de que una persona hubiera salido de cuarto medio, yo creo que se puede defender menos en la vida, que las personas que salieron de sexto humanidades. La educación es probable, que haya tenido, mejor calidad, ya”

Profesora Generación 60, Normalista

“ eh, como te digo no, no, no, era más o menos pareja la, no había esa diferencia abismante que hay ahora entre colegios municipales de, de una población periférica a un colegio de allá arriba , de no sé po, de, del Cumbres o esos colegios que está pa La Dehesa, no había esa diferencia tan grande antiguamente, además que habían muchos menos colegios pagados, o sea, eran contados los colegios pagados y, y todos los colegios fiscales que habían en esos años eran buenísimos” **Profesora Generación 60, Normalista**

Es importante decir que en este escenario de la discusión, ambas generaciones, concuerdan con la descripción de la enseñanza básica y media y con la crítica generada tras ver la situación en crisis que se encuentra el sistema.

EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación se desarrollará la visión que tienen estas profesoras en vinculación con la Educación Superior, desde diferentes aspectos.

Entrando en la comparación entre el panorama general de la educación superior de antes y la actual, las profesoras de los 60 mencionaron que hoy el sistema, especialmente el universitario, se dividiría de acuerdo a los aranceles de cada institución, en universidades para ricos y universidades para pobres, y dentro de cada universidad las diferencias no serían marcadas, pues habría una homogeneidad interna. En cambio antes, además de no haber división por arancel, las universidades compartían su calidad en la formación de profesionales, cuestión que actualmente, al haberse diversificado tanto el sistema, sería una dificultad que tiene como consecuencia una diversidad negativa en la construcción de profesionales.

“yo creo que en este momento, emm, en este momento hay, la universidad, esa la educación superior yo creo que no se dan tantas diferencias porque como hay universidades que sencillamente son tan caras que el niño no va a ir, va a pagar lo que puede, por lo tanto va a tener la posibilidad si es estudioso de ir a la escuela, las universidades tradicionales o a alguna universidad que pueda pagar que son más económicas, entonces ahí solo se va dando, el sistema le va dando la diferencia, en cambio antes teníamos las universidades tradicionales y eso no más po, no había tanta privada, por lo tanto cierto sabíamos que eh, que todas la, tanto la Católica como la Chile, la Técnica que después fue la USACH, eh, ofrecían y, o sea pedían digamos una fortaleza académica también y entregaban también buenos profesionales, en cambio ahora hay tantas universidades profesionales que de repente la formación no sé, o sea hay de todo” **Profesora generación 60, Básica, U de Chile**

“antes entraban los que querían estudiar, no, el que tenía más plata, los que querían estudiar. Ahora, ahora no po, ahora entran todos, los que quieren estudiar y los que tienen plata” **Profesora generación 60, Normalista**

Hoy el sistema seleccionador es la PSU, pero el que no tiene el puntaje favorable para ingresar a las universidades tradicionales de prestigio, tiene una variedad de opciones, que en definitiva, no le impedirían por ganas, entrar a estudiar. Entonces para ellas, cualquiera podría ser universitario de cierto modo, lo que le quita valor a la calidad de los profesionales. Antes entraba el que realmente se la jugaba, el que se esforzaba, el mejor, y se transformaba en un excelente profesional, porque además las universidades, cualquiera, era de calidad. Visión que

da cuenta de una mirada conservadora hacia el actual sistema universitario, idealizando el antiguo desde los preceptos de la meritocracia y el esfuerzo.

“Entonces el profesional de aquel tiempo, yo encuentro, es mejor en relación a este profesional que está estudiando porque sus papás le pagan la carrera, y a lo mejor, dentro de la misma carrera, va a ir, no sé, evolucionando, su mentalidad, qué se yo, llegar a ser un buen profesional, indudablemente esa es la idea, pero el otro era mejor por su propio valor, así que es diferente es distinto” Profesora generación 60, Normalista

“en ese tiempo, los que entraban a la universidad eran los capos, no cualquiera podía obtener el puntaje pa entrar a la universidad, porque en ese tiempo no habían universidades privadas. Entonces si tú tenías el puntaje para entrar, si tenías el puntaje, podías entrar a la universidad. El que siempre anduvo, así siempre ratoneandola las notas, rajuneando el pasar de curso y todo, simplemente no podía entrar. (...) en cambio ahora no, aunque tengas un puntaje bajo, la universidad igual te acepta, porque pagas. Entonces no es lo mismo” Profesora generación 60, Normalista

Pro y contras tendrían para las profesoras estos dos sistemas universitarios. El sistema, del que fueron partícipes las profesoras de los 60, si bien era gratuito, solo podía recibir a unos pocos estudiantes, dejando sin oportunidad a muchos jóvenes. En cambio el sistema actual, si bien no es gratuito, otorga mayor oportunidad de acceso a los jóvenes que quieran ingresar.

“sí po, si no hay educación imagínate, hace mucho tiempo atrás era mínima la educación, las personas no tenían los recursos, los medios en sí, las universidades antiguamente eran gratuitas pero eh, muy pocas, muy pocas personas tenían la oportunidad de entrar, ahora es diferente porque ahora todos tenemos acceso pero ¡es caro!” Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones

“hace 40 años atrás, más de 40, más de 40 años, 42 años atrás, entonces eh, era distinto, porque ahora como que la gente tiene mucha más, hay posibilidades de estudiar, antes no. Además que ahora casi la mayoría de los padres ya tienen la educación y quieren que sus hijos sigan mucho más” Profesora generación 60, Normalista

Junto con ello, según las profesoras de los 60, antes además de tener menos posibilidades de estudiar, se estaba en una situación más complicada a nivel familiar y económico, que la que experimentan los jóvenes actualmente.

“tenía menos posibilidades porque eh, porque nos tocó, a los chicos nos tocó otras generaciones, me tocó un tiempo difícil ya, y este tiempo era de responsabilidades, más que en este momento, era un mal momento la, o sea, por supuesto que unos tenían más responsabilidades que otros, pero nosotros teníamos que pensar no solamente en nosotros sino que en la familia, como ayudar a la familia, entonces, o trabajaban, y si estudiaban tenían que ir y estudiar y terminar en el tiempo, ahora los chiquillos de repente les regalan un año sabático” **Profesora generación 60, Básica, U. de Chile**

“te lo digo como mamá, que llegan a la universidad y empieza el picoteo de carreras. Yo lo viví con mis 3 hijos, así que oh!, si yo tomara papel y lápiz y sumara cuanto gasté uf” **Profesora generación 60, Normalista**

La decisión de estudiar no pasaba por una decisión personal, sino que familiar. Antes los hijos tenían una responsabilidad económica con su familia, no eran sólo los padres los que la sustentaban, por eso la decisión de estudiar no era fácil, porque se disminuía el ingreso familiar. Junto con ello, si se estudiaba, el tiempo de duración era el que correspondía. Por la misma situación familiar, no se permitía prolongar los años de estudios y menos la improductividad, en términos de la economía familiar. Hoy la situación se ve diferente, según las profesoras de los 60. Para estas profesoras, los jóvenes, se darían ciertas licencias al momento de iniciar una carrera y de terminarla, no experimentando la presión, el compromiso y la responsabilidad que si vivieron los universitarios de las generaciones previas a los 90 y 2000.

Profundizando en el tema del financiamiento de la educación actual se pudieron observar las siguientes reflexiones.

“Hoy en día una carrera te cuesta cuantos millones, cuantos te costó la tuya, la tuya cuanto te cuesta, 30, 10 millones (...) imagínate, tus papás, si fuesen funcionarios públicos, tenis que entran a encallarte” **Profesora generación 60, Normalista**

“el costo es que aún estoy pagando, porque yo estudié con crédito fiscal y lo he pagado siempre, no lo he dejado de pagar, pero igual siento que es una cuota muy elevada (...) es una cuota igual grande, entonces siento que en términos económicos eso” **Profesora generación 90-2000 básica, UMCE**

Hoy, el financiamiento de una carrera en la educación superior, no sólo es un problema para las nuevas masas de jóvenes que quieren ingresar al sistema, sino que también para las “nuevas” o actuales clases medias. La educación superior, en general y el sistema universitario, en particular, sería tan caro, que para algunas familias es inalcanzable y para otras, acceder a este, implica que deben hacer esfuerzos que ponen en jaque toda la economía familiar. El tema del endeudamiento es un freno para el que quiere estudiar, mantenerse y salir de una carrera. La necesidad de tener un título, no sólo hace que estos jóvenes y sus familias asuman el costo económico, sino que también hace que algunos jóvenes, por entrar al sistema, se inscriban en carreras que no tienen sustentabilidad en el mercado laboral, aumentando de este modo la situación de riesgo para estos futuros profesionales.

*“Y lo peor de todo que se endeudan hasta las patas para ser profesional, por ejemplo las educadoras de párvulo, que no hay pega, y que pagaste en la universidad 180 lucas. O las que estudian psicopedagogía, que no saben que no pueden trabajar en colegio, y les gusta esa carrera y yo les digo cámbiense, “hay que me gusta”, pero vas a poder trabajar sólo en la parte particular pagada y a ellas no las van a contratar allá, más si dices “piqza”. No sé, la gente no ve, sigue a la masa. O también carreras como técnico matrn, si no existe empleo pa ellos, si la matrona es la técnico de los obstetra, hay cada cosa y no hay regulación, inventan carreras pa puro ganar plata, terapeuta natural, imagínate, son puros cabros de bajos recursos que estudian esto y no van a encontrar pega ni ca y sus padres endeudados o ellos, y que posibilidad tiene un cabro que sale de estas carreras endeudado, no en 2 millones sino que quizás en 16 millones de peso, cual es la posibilidad real de ellos de salir de la pobreza, ni una, cero, cagaste. Pero el que tiene plata, o entre a las públicas y que tus papas te pagaron, tienes el camino libre y estos salen a trabajar” **Educadora diferencial generación 2000, USACH***

Es importante hacer énfasis de la mirada que aportó esta profesora, la que uniéndose al hilo general que mostraron las profesoras de los 60, aludió a la proliferación de carreras que no tienen asidero en el mercado laboral y que estas, además, están diseñadas para un público especial y son impartidas en instituciones de bajo prestigio y baja selectividad (Brunner, 2009b). Según las profesoras, estos serían jóvenes de primera generación, que al no tener un puntaje suficiente en la PSU para postular a universidades tradicionales y becas, aceptarían entrar al sistema en las peores condiciones y sus padres, por su deseo ferviente de que sus hijos sean universitarios, entran en el juego del todo vale. “La escasez de capacidad docente y supervisora afecta mayoritariamente a los estudiantes de bajos ingresos, que tienen mínimos recursos familiares para manejarse en un sistema educacional que no logra estándares altos.

Los estudiantes de bajos ingresos pagan el precio más alto por las falencias del sistema” (Informe OECD, 2004: 290. En Ruffinelli, 2009: 5).

La discusión a cerca de la educación superior chilena, mostró una visión histórica de dos sistemas, uno pasado y uno actual, que dio cuenta de sus debilidades y fortalezas de los mismos y de las valoraciones que las profesoras expusieron frente a ellos, pudiéndose destacar una valoración positiva frente al sistema de antes sobre el actual. En cuanto a la comparación de los dichos entre las profesoras de diferentes generaciones, se puede decir que lograron dar un panorama general que reflejó el funcionamiento de cada sistema, pudiendo así, saber desde ellas, las diferencias de los mismos. Se destaca que fue en estos sistemas donde ellas se desarrollaron, por lo que ellas también, en cierta medida, experimentaron los relatos que mencionaron.

LOS PROFESORES

Para finalizar la caracterización que hacen las profesoras del sistema de educación en este país y la comparación entre las generaciones en cuestión, se presenta el tema de los profesores, que para este estudio tiene una particular relevancia, pues se intenta problematizar la educación y la trayectoria educacional de sujetos que fueron parte de este proceso, pero que además son formadores de este proceso.

Para partir desarrollando este tema, se encuentran puntos importantes a destacar, uno, es el que trata a cerca de las instituciones formadoras de profesores. Ambas generaciones de profesoras son parte de los procesos expansivos que marcaron a la educación superior en este país, y por su conocimiento de la historia y experiencia, pudieron dar forma a una visión comparativa entre las instituciones de antes y las actuales, sobre todo las profesoras de los 60, quienes vivieron en carne propia, quizás en escenarios diferentes, ambos procesos expansivos.

En la época de los 60 las instituciones formadoras de profesores, tenían una estructuración que las diferenciaba por el tipo de profesor que construían. Según una profesora de los 60, el pedagógico de la Universidad de Chile se caracterizaba por desarrollar a los mejores pedagogos, profesores del aula. Por su parte, el pedagógico de la Pontificia Universidad Católica (PUC) concentraba a un público de mayor elite que más que dedicarse en su mayoría a hacer clases, se desarrollaban en las áreas específicas del conocimiento de cada disciplina, fortaleciendo la formación de literatos, escritores, novelistas, etc. El pedagógico, de la, en ese entonces, Universidad Técnica del Estado, hoy Universidad de Santiago de Chile (USACH), era

fuerte en la formación dirigida a profesores que se perfeccionaran en el área técnica. Finalmente, las Escuelas Normales formaron a profesores que eran los encargados de educar en las escuelas primarias; era tal el prestigio de estas instituciones, que incluso profesoras universitarias de esa misma época anhelaban acceder.

“es que la universidades, y la chile era otro tanto, para nosotros el pedagógico de la chile, era el pedagógico, o sea, no era esta cosa de la UMCE que hace un tiempo fui a ver, era el pedagógico y nosotras llegábamos como pájaros a buscar libros a la biblioteca, porque acá nosotros no teníamos ni biblioteca, si la Católica en ese tiempo era sí, con prestigio, era pal grupo de niñitas que las llevaban pa allá a casarse, si la rigurosidad de nosotros era más bien en el ámbito de la disciplina de letras, no así de la parte pedagógica, la Chile era fuerte en eso. Igual nosotros teníamos profes de la chile, como ahora los de la chile van a ser pitutos a la mayor y esas universidades, entonces los famosos de la Chile venían a hacer pitutos acá a la Católica, nada comparado con lo de ahora, o sea, teníamos de profesores a los autores de los textos escolares, como Montes y Orlandi (...) Ese tipo de profesores teníamos (...) Y el que no estudiaba en la chile estudiaba en la católica, eran dos universidades no más. En cambio la USACH que en ese tiempo era la Universidad Técnica, a ver si tenía pedagógico de castellano, que era en esa época, imagínate que ahí enseñaban todo lo que era el lenguaje de la parte comercial, eran cuatro años, no eran cinco, porque era más tecnológico, ellos eran los encargados de enseñar a toda la rama técnico profesional de los liceos (...) entonces ahí estaba la competencia, a parte que la población que estudiaba pedagogía era un tercio a la de ahora.

Profesora generación 60, Literatura, PUC

“Porque en la escuela normal se habló mucho de trampolín, que había muchos profesores, que de básica, después estudiaban en el liceo y en la universidad, por que pudieron costearse los estudios” **Profesora Generación 60, Normalista**

Para estas profesoras, las Normales se transformaron en un resorte de movilidad, sobre todo para muchas mujeres de esa época, que luego pudieron también seguir perfeccionándose e ingresar a instancias universitarias posteriormente. A tal realidad se le contraponen las instituciones existentes. Para las profesoras de los 60, hoy la realidad de las instituciones de formación de profesores, aparte de haberse diversificado, ha perdido calidad en la enseñanza, produciendo docentes incompletos e ineficientes. Ellas piensan que las instituciones estarían más interesadas en lucrar con sus estudiantes, que en entregar profesionales capacitados. Las “universidades públicas y privadas que han encontrado un singular y rentable nicho en la

oferta de carreras que denominan regulares. Estas 'nuevas carreras' regulares reciben tal denominación (amparadas en la gran desregulación del sistema) pese a exigir mínimos requisitos de ingreso, (excluyendo particularmente rendición y puntaje PSU), implementarse bajo modalidades y en base a proyectos curriculares de discutible calidad y exigir también mínimos requisitos de egreso y titulación, en condiciones de considerable menor costo y muchas veces en horario y condiciones flexibles, orientándose a recién egresados de enseñanza media de los quintiles de ingreso más bajos y a trabajadores, apelando la democratización en el acceso a la educación superior y apostando al sueño de movilidad social de grupos históricamente marginados" (Ruffinelli, 2009: 8-9).

"la formación de profesores, es última, mala, si son una que otro grupito que se salva"

Profesora generación 60, Literatura, PUC

"yo pienso que el Gobierno tiene que intervenir en la formación de los profesores, porque fijate tú, que se han formado profesores hasta por correspondencia (...) tiene que haber más restricción, o sea, cualquiera no puede ser profe, más en los tiempos de ahora, eso" **Profesora generación 60, Normalista**

"emmm, que yo creo que quienes estudien pedagogía deben ser los mejores de sus cursos, de sus áreas, de los mejores colegios, con los mejores puntajes po, que es una cosa simple, si tu estudias en un instituto penca, que tienen una formación muy mala, hay un círculo vicioso, yo cuando era jefa no contrataba ni de la Blascaña, ni de la Silva Henríquez, ni del instituto los leones, porque sabía que no tenían buena formación, entonces en las universidades debería haber un igualador para que esta gente salga bien, y pueda mejorar el futuro, pero imagínate que una vez escuche en una clase que una profe les preguntaba "como se llamaban estos indios que vivían en el sur, a estos indios, los mapuches, eso los mapuches", imagínate. Entonces esa profe no puede ser un andamiaje para ese cabro que está tan cagao como ella, entonces si no tienes a un profesor que en la universidad lo equipararon, que viene de un buen colegio, que se maneja bien, no tienen la posibilidad de mejorar". **Educadora diferencial, generación 90-2000, USACH**

Tanto para las profesoras de los 60 como para algunas que se pronunciaron en el tema de la generación del 90-2000 coinciden que la formación actual de profesores es deficiente. Incluso, una de las profesoras de los 90-2000, menciona que ella experimentó esta formación deficiente en carne propia, mostrando que sus conocimientos académicos o pedagógicos fueron limitados y que ella se vio enfrentada a este conflicto.

“pienso que es malo, pienso que si uno no tiene una buena base, como la que yo no tuve, te enfrentai a esto y si ya vienes con tantas deficiencias en tu escritura como profesor, en tu comprensión de texto, de una cultura general, de quienes somos y todo lo que tenga que ver, yo creo que se te hace todo muy difícil. Creo que los profesores deberían exigir que la enseñanza debería ser presencial y que debería ser más horas de estudio, tres veces a la semana, pero un solo día, no te sirve si en la universidad en que estás no te enseña los contenidos adecuados, los libros adecuados, la entrega de materiales, lo más básico, hecho por ellos, sales muy deficiente como profesor. Entonces todo se basa en las ganas tuyas, entonces si yo quiero aprender y quiero ser un buen profesional, lo aprendiste en la práctica, pero si eres un chanta y entraste a estudiar pedagogía porque erai un flojo y después sigues así, eres un pésimo profesor”

Profesora generación 90-2000, básica Arturo Prat

Esta profesora, al detectar el problema, apela a que la formación de profesores entregue las condiciones para que estos se desenvuelvan exitosamente en este sistema. Frente a esta situación, las profesoras de los 60 mencionan que los profesores de hoy no estarían capacitados para ejercer en los tiempos de ahora, declarándolos incompetentes para responder con el objetivo que tendría la educación en este país.

“Yo veo mis colegas eh, preocupados solamente de que pasen rápido los 45 minutos de la hora pedagógica y, y no hay entusiasmo, tienen una, una frase (...) ahora el profesor no tiene sentido de gremio, el profesor de hoy día yo lo siento como que está porque tiene que estar. Tú le hablas de vocación y te miran así como “si al principio yo pensé que me iba a gustar”, te dicen eh, eh “pero yo nunca pensé que los chiquillos estaban tan difíciles”, es decir, nos tiramos la pelota (...)y no empapándose del tremendo rol que te hacían vivir a ti como egresado de la normal, de la escuela normal, tú salías así como pavo real, “míreme a mí que yo voy a cumplir un papel importante” (...) espérate cómo es la palabra, desmotivados!, Oh!, esa palabra yo la odié el 2008” ***Profesora generación 60, Normalista***

“llegaban atrasados, a veces con sueño porque se amanecían, sobretodo mal vestidos, sin afeitarse eh, entonces uno tiene que predicar con el ejemplo, tiene que ir bien vestido, bien limpio, bañadito, no perfumado pero limpio” ***Profesora generación 60, Normalista***

La apreciación de estas profesoras es que antes salían profesores íntegros, con mucho conocimiento, pero además con mucha vocación. El profesor antes representaba una figura intachable, bien vestido, que estaba dispuesto a colaborar, ya sea en su horario de trabajo o

fuera de él, a la causa de la educación, incluso era un actor protagonista y organizado. Las profesoras perciben una crisis de ellos como actor.

“Y antes no era así, el profesor era, el profesor, al que respetaban, al que no se le pasaba a llevar y ahora no, ahora cada día es peor, peor” Profesora básica, generación 90-2000, UMCE

“no se va a restablecer hasta que los profesores recuperen su privilegio, hay mucho papel y poca acción, la evaluación docente no sirve” Educadora diferencial, generación 90-2000 USACH

Los profesores estarían relegados a un papel secundario para los posibles cambios que requiere la educación, perdiendo así su lugar de privilegio dentro de la construcción de la educación en el país. Sin embargo las profesoras, sobre todo de la generación de los 60, destacan que el profesor tiene características que lo transforman en un grupo con una identidad particular. Como lo afirman Contreras y Villalobos (2010) “al analizar la construcción de las identidades docentes, se debe partir por recordar el origen de la escuela, la cual obedece a una construcción de tipo sociocultural, dando espacio a identificar, en primer lugar, una identidad del docente como apostolado o misionero, vale decir, reconocido como un apóstol, guía, consejero y con un conjunto de virtudes como la mística, la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y la paciencia, explicadas por la influencia de la Iglesia en los procesos formativos. Posteriormente, en la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad, cuando los docentes encuadrados en las estructuras de enseñanza pública fueron definidos como funcionarios públicos” (Contreras y Villalobos, 2010:405).

En tanto grupo identitario, se logró ver en las profesoras el tema de la vocación, y en particular, de la valoración especial que tienen de trabajar en sectores vulnerables. Para el tema de la vocación, son las profesoras de la generación de los 60 quienes la realizan en su máxima expresión, y la mayoría de ellas la experimentaron de forma positiva en sus carreras. Para ellas tener vocación es ejercer la profesión como un misionero que entrega sin esperar nada a cambio. La retribución no tendría que ver con lo económico, sino que tendría que ver con el amor.

“Yo, yo, unas de las cosas que me puedo sentir orgullosa es ser profesor, porque lo voy a ser hasta que me muera, amé mucho lo que hice” Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile

“poder seguir con lo que siempre me ha gustado, creo que nunca tuve un refriado, nunca una licencia, porque he querido mucho lo que hago, yo he sido una fascinada de la docencia”

Profesora generación 60, Literatura, PUC

Para las profesoras del 90-2000 el tema de la vocación se presenta conflictivo, existiendo diversas opiniones y sentimientos respecto de esta idea. Si bien, para algunas de estas profesoras, la vocación es lo que las motiva a continuar ejerciendo la profesión, no reflejan la misma sensación que tuvieron las profesoras de los 60 en relación a este punto. El resto de las profesoras entrevistadas de esta generación se encuentran en una crisis vocacional, que según ellas es generalizada entre sus colegas.

“Es una profesión que tienes que cuestionarte si lo estás haciendo con pasión o por inercia, porque estamos educando, porque tratas con niños que si uno no engancha menos ellos. Tiene que nacer” **Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile**

“seguir en el mismo círculo, y que hayan menos profes, que depara que un profesor ya llevando 4 años ejerciendo ya no quiera ser más profesor, porque toda mi generación que conozco, ya ha entrado a estudiar otra carrera o simplemente se quieren independizar, o la mayoría están con una depresión horrible. Una deserción de profesores” **Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat**

A diferencia de las profesoras de los 60 que relacionan su profesión con un ser que casi proviene de su esencia, para las nuevas generaciones no sería tan así para todas. Cabe resaltar que el enfoque de la formación sería importante para el ejercicio con vocación de la profesión, dando cuenta que las profesoras de los 60 recibieron un fuerte discurso con respecto a su rol, a su función y a la importancia de su profesión, tanto para la sociedad presente como para la sociedad futura.

Dentro del tema vocacional se resalta la fuerte valoración que tienen las profesoras de ambas generaciones a trabajar en sectores de riesgo social. Realidad que las termina uniendo a pesar de enfrentarse al tema de la vocación de modos diferentes. La sobrevaloración estaría asociada a que el hecho de enseñar en estos colegios o liceos implica entrar en el juego de la promoción social, y pueden aportar a que un niño, o un joven, pueda modificar su destino familiar. Es por ello que trabajar en lugares de gente pudiente no les atraería. El dejar huella en estos sectores tiene que ver con sentir una retribución que a este nivel no tiene que ver con el dinero, sino con un reconocimiento social.

“no porque veo que tienen todas las oportunidades y además los cabros con plata saben muy bien que el profe es un empleado, y para que me traten como un empleado nunca jamás, me gusta la relación uno a uno, me gusta esa relación de que yo te estoy ayudando a tí”

Educadora Diferencial, generación 90-2000, USACH

“siempre me gustan más los sectores más deprivados. A lo mejor, puede que ahí, trasciende tu labor, y trasciende la labor en un efecto multiplicador, como una piedrecita que lanzas al agua, porque no solo afectas a los niños, sino que a los padres, a la familia, todos, todo el entorno empieza a cambiar” **Profesora Generación 60, Normalista**

En relación a lo anterior, “Núñez menciona que junto a esta transición y a estas perspectivas nuevas sobreviven aún, casi de manera invisible, muchas de las características históricas (...) Aún los docentes profesionales escogen esta actividad o permanecen en ella, por razones del siglo XIX, es decir, por vocación o compromiso con la sociedad o con los niños. Muchos de ellos, o más bien “de ellas”, son educadores porque son mujeres, madres actuales, futuras o posibles” (Contreras y Villalobos, 2010:408). El trabajar en estos sectores o con niños de escasos recursos, es un rol de servicio pleno, o sea, de real servicio. El servicio tendría que ver con una entrega desinteresada en el aspecto económico por parte de las profesoras, pero que detrás de ese desinterés, se esconde la valoración y la apreciación social de sentirse reconocidas. En definitiva, en su labor como profesoras, expresan una preferencia clara por ejercer en sectores vulnerables. Se expresaría un favoritismo, juzgando que su tarea en sectores medios o altos no es valorada como ellas querrían que la valorasen.

La profundidad que lograron en problematizar el sistema de educación en todos sus niveles da cuenta de su conocimiento tanto teórico como práctico del mismo, demostrando un mayor manejo las profesoras de los 60. Se pudo ver que los dichos de las profesoras pusieron en discusión las siguientes problemáticas: la masificación de la cobertura escolar, la privatización del sistema educacional, los cambios sufridos en la relación escuela y familia, la educación formal en un contexto de vulnerabilidad social, el impacto de las reformas educacionales como por ejemplo: la municipalización de los establecimientos, el financiamiento de los aranceles en la educación superior, el acceso a la educación superior, etc. Junto con ello, se pudo ver cómo una estructura influye en los énfasis y en los detalles de los temas, destacando principalmente, el cómo las profesoras de los 60 exponen a cerca del sistema en comparación entre “su” pasado y el presente, pues ellas, en sus dichos, reflejaron el tipo de educación que recibieron y el contexto en el que la recibieron. En otras palabras, se logró observar, a través de sus

experiencias, que ellas ingresaron a un sistema educacional organizado estatalmente, donde aún, la figura de la escuela republicana vivía su época de oro, donde el profesor era casi un apóstol (Núñez, 2004) y donde las universidades y las normales eran en su mayoría gratuitas. Lo que influyó en sus apreciaciones y valoraciones, hace el sistema educacional de antes y el actualmente vigente.

Esta primera dimensión referida a tematizar los valores, sentidos y opiniones que tenían estas mujeres profesoras con respecto a la educación en general, mostró el trasfondo e importancia social que tiene la educación, y cómo esta es afectada por las instituciones como la familia y el Estado y por los sistemas educacionales y sus actores, ambos, en sus diferentes versiones, determinados estos por los diferentes momentos históricos en cuestión. La consecución de esta dimensión reflejó el logro los objetivos específicos dirigidos a este tema.

SEGUNDA DIMENSIÓN: SENTIDOS Y VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN SU TRAYECTORIA

En esta segunda dimensión que trata de la trayectoria educacional de ambas generaciones de profesoras, se encuentran tres categorías. La primera es la experiencia en la institución de Educación Superior. La segunda categoría es la vivencia del esfuerzo y el mérito y, por último como tercera categoría de esta segunda dimensión, se encuentra la vivencia del cambio. A continuación se presenta el análisis de dichos temas para cada generación y sus comparaciones entre ellas.

LA EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta categoría incluye las sub categorías: visión de la educación superior, elección de la carrera, factores de ingreso, mantención y salida a la Educación Superior y vida en la institución de Educación Superior y diferencias en ese contexto, las cuales serán expuestas en este apartado.

VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para las profesoras de la generación de los 60 la mayoría mencionó no tener idea de la universidad o de la normal antes de ingresar en ella, no se imaginaron este lugar como una institución ni como un lugar de relaciones sociales. Sólo algunas normalistas tendrían una

visión idealizada de la universidad, idea que estaría asociada a un estereotipo de esta institución, como un lugar esplendoroso, importante y que no cualquiera podía llegar.

“no nada, yo vivía en otro mundo” Profesora generación 60, Literatura, PUC

“Nada. Mijita nada, yo iba a puro disfrutar al colegio” Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile

“¿idea que tenía al respecto? Mira no se en realidad, si lo llegue a pensar una vez como era el sistema universitario, porque tampoco, cuando estaba en el liceo todavía no tenía muchos referentes (...) Los veía como jóvenes serios, así como edu, estudiando, muy comprometidos (...) No si pa mi la universidad todavía estaba lejos, taba lejos, en mi caso personal, no lo veía como que me podía pasar a mí” Profesora generación 60, Normalista

Para el caso de las profesoras de la generación 90-2000 el panorama en relación a su visión previa al ingreso de la educación superior si bien es similar al de las profesoras de los 60 en cuanto a la idealización de la universidad, incluye una experiencia, que fue la experiencia que ellas tuvieron con esta institución, la cual no fue tematizada por las otras profesoras de la generación de los 60.

“fue súper diferente, porque yo de hecho nunca salía tampoco, entonces fue como de un día pa otro tenía que ir a Santiago y en micro y era todo como novedoso, entonces era como huasita al principio (risa) pero después, después me acostumbré súper bien, siento que fue muy rápido el cambio (...) yo pensé que iba a ser más difícil de lo que fue, yo pensé que iba a ser más heavy” Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE

“apenas saliendo de la enseñanza media empecé a trabajar como cuidando niños, porque estaba súper desorientada, nunca vi si iba a entrar a la universidad, nunca fue una opción para mí, siempre fue la opción termina la enseñanza media y chao. (...) parece que en ese tiempo nunca me imaginé que iba a llegar a la universidad” Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat

El relato con respecto a la visión previa que tenían de la universidad o del sistema terciario fue sólo articulado por las profesoras que son primera generación universitaria en sus familias. Para estas profesoras la institución de educación superior es un lugar novedoso y era pensado como un lugar especial y alejado de lo que ellas estaban acostumbradas a vivir.

ELECCIÓN CARRERA

La elección de la carrera es un punto muy relevante para la vida de estas mujeres, y como tal, era significativo para el estudio porque debía dar cuenta de las razones de escoger esta carrera y no otra, u otro tipo de opción de vida en estas mujeres profesoras.

Para las profesoras de ambas generaciones, la mayoría dijo que escogió la carrera por un gusto intrínseco, casi innato, que lo tenían desde niñas. Comentan que en los juegos de infancia ellas ocupaban el rol de profesoras, que desde niñas se interesan por enseñar a los otros niños, les gustaba leer, buscar información, etc. Tales características que marcaban su tendencia por esta carrera desde niñas, ellas las asociaron a su forma de ser, a su esencia. El ser profesoras sería parte de su destino, y la vocación por enseñar se presentaría como una característica natural.

“es que siempre me gustó, si tú hablas con mi mamá, así por ejemplo conversas con ella, ella te va a decir que yo de chiquitita andaba detrás, con un palo dice ella, educando a todas las personas que pasaban por ahí (risas), entonces siempre, siempre me gustó” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los leones**

“siempre busqué la compañía de otros niños y por lo tanto mi juego preferido siempre fue jugar a la profesora, siempre” **Profesora generación 60, Normalista**

“y ni siquiera fui a ver los resultados a la universidad porque no me interesaba, yo quería ser profesora, siempre tuve esos deseos ya, así que igual logré entrar a la Normal (risas) y estudiar pa lo que yo quería, claro, nunca se me pasó por la mente estudiar otra cosa” **Profesora generación 60, Normalista**

Junto con ello, la mayoría que tiene esta idea de su elección de carrera, apunta una razón que tiene que ver con figuras significativas en sus vidas y que en este caso, fueron profesoras de ellas. Estas profesoras alcanzarían la admiración de parte de estas niñas, encontrándolas atractivas como mujeres por su vestir y desplante, como profesionales, por su manejo y conocimiento y como ciudadanas, por el respeto y autoridad que tenían en la comunidad. Sus profesoras se transformarían en un modelo de mujer, que si bien sigue revelando patrones tradicionales de género, como la idea de ser maternal, de trabajar con niños, etc., las llevó a integrarse al mundo profesional, e ir más allá de los roles conservadores de las mujeres.

“no sé, cuando yo estudié en la escuela primaria que se llamaba en esos años, el ser profesora era ¡lo máximo!, era bonito ser profesora, era importante, jéramos como una autoridad!, y ahora no somos nada, entonces pa ser profesora había que tener buenas notas, ser destacada, sino, no te mandaban a la Normal, porque ahí iba la gente que quería estudiar, no los flojitos”

Profesora generación 60, Normalista

“sí, todas mis profes de Inglés siempre tenían expectativas altas contigo, siempre te decían que uno podía. Te enseñaban cosas nuevas, te hablaban de distintos temas y pa mi ellas sabían del mundo, yo quería hablar como ellas, para mi eran un referente espectacular” ***Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile***

“Esto de la pedagogía se junta con mi ADN, porque yo admiré mucho, siempre pasa, a una profesora mía, la profesora de castellano” ***Profesora generación 60, Literatura, PUC***

Además, esta construcción de la elección de esta carrera, tiene que ver también con que las profesoras poseen un desinterés económico por su carrera y un interés por ayudar a los otros, lo que las volvía personas más respetables. Siguiendo los planteamientos de Núñez (2004), estas profesoras compartirían la identidad definida como misionera, vista en las y los primeros profesores, que asemeja al profesor como el misionero que “debían combatir a la ignorancia y la superstición” (Núñez, 2004: 3), independiente del costo y retribución material que tuvieran. En este sentido su elección por estudiar esta profesión no estuvo asociada al pago por sus servicios, sino que a una vocación para ayudar a otros.

Otras profesoras de la generación 90-2000, declararon no haber escogido su carrera por gusto, incluso, no estaba en sus proyectos estudiar esto, pero al igual que sus otras colegas, si les gustaba enseñar, trabajar con niños y tener el poder y respeto de educar. Otra profesora de esta generación escogió la carrera por influencia de profesoras existentes en su familia y sólo una de la generación de los 60, mencionó que ella no escogió por gusto o vocación esta carrera, sino porque fue la única oportunidad que tuvo. De estas situaciones se podría decir que su elección por descarte de esta carrera, se debe a prejuicios respecto a la misma, pero no se ahondo más en profundo sobre este punto.

Traspassando este tema a una cuestión más general, se les preguntó a las profesoras, las razones que ellas veían de la composición preferentemente femenina de su carrera, y las razones que ellas expusieron, tienen que ver principalmente con un estereotipo de género que se tiene sobre las mujeres, que las hace, socialmente, las personas idóneas para ejercer esta

labor, sobre todo porque es la prolongación del rol que tiene una madre para con sus hijos. Por su parte, el hombre, quien aunque le gustara la pedagogía, tendría, según ellas, menos opciones de ejercer por el estigma que se tendría de ellos, como personas duras, agresivas y libidinosas. En definitiva, la sociedad preferiría a las mujeres para la educación, especialmente, de sus niños.

“ser parvularia es un tema muy estigmatizado por la sociedad, porque la mujer es la que tiene hijos y es la que puede tener los instintos de saber que le puede pasar a un niño, o el apego, o no lo va a agredir, me entendí, de repente puede ser muy prejuicioso de parte de nuestra sociedad que es la mujer la que se hace cargo del hijo y eso no ha cambiado en ningún ámbito”

Profesora generación 90-2000, básica, Arturo Prat

“por una cosa muy social, hay una cosa que se cree que es bonito, que es tierno, que es amoroso, la gente siempre me dice ay que linda tu carrera y no tiene nada de linda, es súper gratificante, pero de linda no tiene ninguna huea, se ve mucho maltrato, mucho abuso, además son familias súper deprivadas, yo creo que la gente lo ve como muy lindo, de hecho debiese verse de otra forma, los niños también necesitan ver modelos masculinos y lo otro que tiene que ver con un tema laboral, que los colegios no contratan hombres, porque la gente le tiene complejos a los hombres, que se le tiene desconfianza a nivel sexual, del maltrato físico, del maltrato psicológico, que las mujeres seríamos por esencia, no sé porque, más dulces, más nobles, más tiernas, como mamás, entonces, a la mamá no se le tiene miedo y al papá si, son modelos súper claros, entonces hay pocos, porque no les dan pega, a no ser que se dediquen a las cosas de investigación, que se hace muy poco, o que se dediquen al tema de inspectoría, de dirección del colegio”. Educadora diferencial generación 90-2000, USACH

Las impresiones respecto a este tema llaman la atención, por un lado, por las razones las cuales la gente, los padres o la sociedad prefería a las mujeres en la educación de las nuevas generaciones y por otro, por la forma en que se exponen las razones de elección de trabajo de los hombres profesores. Ambas situaciones reflejan la tendencia a perpetuar los roles tradicionales de género en las profesiones y en los puestos de trabajo. Cabe mencionar que ellas no asociarían las razones que dieron de la elección de la carrera con factores de género, revelando que sería lo exterior o el entorno quien califica esta carrera como para mujeres, no sintiendo ellas, en el momento de optar por esta carrera, una extensión de su rol tradicional. En este sentido, la decisión de ellas, de estudiar esta carrera, aparecería como propia e

independiente de las tendencias, por lo que los prejuicios de esta profesión no aplicarían a su experiencia.

La elección de la carrera se presentó como la unión, más allá de las generaciones, de una particular identidad que articulan, en este caso, las profesoras.

FACTORES DE INGRESO, MANTENCIÓN Y SALIDA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es importante hacer una distinción entre los factores de ingreso a la educación superior y los factores de mantención y salida del sistema, pues si bien existen varias similitudes entre generaciones e internamente entre profesoras de una misma generación, hubo diferencias que fueron atractivas al momento del análisis.

En este sentido, dentro de los factores de ingreso, las profesoras representantes de la expansión de los 60, apuntan como razón principal el permiso que le dio su familia para continuar con los estudios, pues ellas por su condición de mujeres en esa época, debían seguir el camino tradicional que era transformarse en una dueña de casa, madre y esposa. En ellas se aprecia, que la decisión de ingresar a la carrera, no pasa por una decisión personal, sino que es una decisión familiar, que también es apoyada por otras figuras importantes, como sus profesoras y las monjas de su colegio, es decir, los ejemplos de gente que ya vivió la experiencia.

“Estudie por la oportunidad que me dio la vida solamente, (...) tuve esa amiga que me llamo (...) en mi familia me dijeron al tiro que bueno, al otro día yo partí para allá y que se yo y dos días después ya estaba metida en la sala de clases, fue así de simple (...) por un lado mi amiga y por otro lado mi familia, que ellos me ayudaron a que yo ingresara.” Profesora generación 60, Normalista

“sí, yo tuve la suerte, digo la suerte, no todos de repente la tienen, de que yo quería retirarme del liceo y trabajar, y hubo una monja que ya no está, que ella me dijo “no, tienes que estudiar, yo te voy a ver la posibilidad de que trabajes pero también estudiar”, me apoyó mucho” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“y me acuerdo que yo estaba en sexto de humanidades en el liceo 2 y la profesora jefe sabía, porque yo siempre había estudiado, me incliné por la pedagogía (...) mira me dice, “con la formación extraordinaria que tienen los profesores básicos normalistas, así que tú tienes todas las condiciones para ser profesora” Profesora generación 60, Normalista

En cambio, para las profesoras de la expansión actual, se aprecia más un discurso de continuidad de un paso que se daba por hecho que iba a ocurrir, por lo tanto no se ve como una oportunidad novedosa el ingresar a la educación superior, sino que era lo que tenían que seguir para sus vidas.

“siempre pensé que iba a estudiar” Profesora generación 90-2000, básica, UMCE

“el, lo que pasa es que no, yo si tú me ves así de familia, yo siempre tuve la conciencia de que tenía que estudiar, porque, no sé po, mi hermano mayor estudiaba, me gustaba ser mejor que él entonces yo tenía que ser mejor que él, y tenía que estudiar, no me podía quedar ahí (...) y lo que me faltaba eran los recursos, pero igual ahí trabajando, estudiando, igual salí adelante”

Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones

Unido a esto, en ellas, aparecieron figuras que les reprobaban esta idea, por el bajo sueldo que tendrían como profesoras. Sin embargo los comentarios negativos que le hacían otras personas con respecto a su elección de carrera no afectaron a su decisión final, reflejando que un estudiante no escoge simplemente su carrera a través de una racionalidad instrumental, sino que más bien, de acuerdo a ideas como el gusto, la vocación, y/o la estabilidad que implicaría tradicionalmente esta profesión en el mercado laboral.

“Es que lo que pasa que todos te dicen “ay que vai a ganar poco”, que aquí que allá” Profesora generación 90-2000, Educación Física, UCSH

“todo el mundo me decía, pero como, como después vas a hacer la pedagogía y vai a ganar poca plata, pero a mí el inglés, el inglés, el inglés” Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile

El problema que tendrían de ingresar a estudiar en la actual generación, sería el tema del financiamiento o el cuestionamiento del futuro sueldo que recibirían como profesoras. De esta forma, la problemática de estas profesoras no fue la de estudiar o no, el tema era, cómo pagar la carrera. De ahí que algunas tuvieron que trabajar mientras estudiaban, teniendo que estudiar en regímenes vespertinos o de fin de semana, o tener una beca para hacerlo o tener un crédito para costear el arancel. Esta realidad de las profesoras de esta generación se pone en tensión con la idea de la vocación, pues estas profesoras invirtieron en sus estudios, al igual que cualquier otro profesional, pero esta inversión no necesariamente tendría la retribución económica que se espera. Resultando una crisis frente a la idea de una vocación más allá de la

retribución, pues el costo que supuso el logro de ser profesional sería más alto que la compensación por desarrollar esta profesión. Problemática que no tuvieron las profesoras de los 60, quienes no pagaron, ni endeudaron para lograr ser profesoras. Esta tensión entre el costo de estudiar y la vocación se profundiza en la sub categoría cambio a nivel laboral

“Y estudié la licenciatura, porque había una beca en ese tiempo, porque a mi igual me preocupaba de cómo iba a financiar esto. Porque yo decía ya, puedo estudiar en las noches en un instituto, como algunas amigas lo estaba haciendo, pero después se daban cuenta que el instituto era ahí no más, que era harta plata pero que igual lo que ibas a obtener no era tanto”

Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile

“me esforcé harto como por seguir estudiando, trabajando, trabajé de promotora, trabajé de lo que me pusieran, si, entonces, en general como que no me centré mucho en eso, en mirar lo que pensaban los demás de mi, fue más que nada pensar en mi pega, en lo que estaba estudiando, hacerlo bien, no reprobando nada (...) un inicio no tuve crédito universitario, entonces fue complicado, tuve que postular 1000 veces para que me dieran el crédito, o si no, no podría seguir estudiando” ***Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE***

Por su parte, las profesoras de los 60 no experimentaron este conflicto tan fuertemente. Se manifiesta que el tema del financiamiento es un factor que divide a las generaciones y refleja que cada una de ellas representan a un particular sistema de educación superior, el primero, de los 60, donde la educación estaba subsidiada en gran medida por el Estado y el segundo, de los 90-2000, donde los estudios son financiados por los estudiantes, junto con sus familias, y en menor medida por el Estado.

Para terminar con el tema de los factores de ingreso, es clave mencionar, que sólo en las profesoras que representan la expansión del 60, y sólo por las normalistas, se logró tematizar, que el ingreso que ellas tuvieron al sistema, podría haberse dado, por las condiciones que la ampliación de la cobertura dio, para que más gente pudiese estudiar, sobre todo a esta carrera. Ellas comentan que el sistema educacional, comenzó a demandar con urgencia profesores, por lo que en las Normales se abrió la posibilidad de que personas con su sexto de humanidades completo, pudieran, en tan sólo, dos años, transformarse en profesoras. Este proceso fue conocido como la salida al sistema de profesoras “marmicoc”, el cual fue relatado en los antecedentes. Esta posibilidad de transformarse en profesoras en dos años, resultó muy atractiva para las personas que les gustaba esta profesión y/o se encontraban estudiando en colegios que tenían continuidad de estudios para futuras normalistas.

“yo soy del proceso de las profesoras marmicoc” Profesora generación 60, Normalista

“acuérdate de que en mi tiempo era humanidades, la escuela Normal te ofrecía el título de profesora en 2 años, gratis, y mi papá, mi papá, yo soy hija de viejos, mi papá estaba enfermo, ya después jubiló, la jubilación era pero un chiste de poca, entonces eh yo lo único que quería era ser profe pero luego y esa Escuela Normal significó pero justo, era pero matemático lo que yo quería, en dos años me vi, a los 18 salí yo” Profesora generación 60, Normalista

“mira, yo siento que, yo pienso que, que era masiva, porque se comenzó en el momento de año 64, los asentamientos, ya, se comenzó a tomar un vuelco, con la reforma agraria, para que los niños tuvieran, de acceso de menores ingreso, de los campos, de los campesinos, de los inquilinos” Profesora Generación 60, Normalista

Del resto de profesoras, de ambas generaciones, no visualizaron su ingreso al sistema a razón de que este, se estaba expandiendo en esos períodos. Se puede decir, sin que hayan hecho mención de este posible factor de ingreso, que estas profesoras verían que su entrada al sistema se produjo, independientemente de las condiciones estructurales del sistema, adjudicando la razón de su entrada, a los factores ya mencionados. Tales dichos dejan entre ver que los procesos macro sociales, que en este caso, serían los procesos de ampliación o masificación de las condiciones de posibilidad de ingreso al sistema de educación superior, no son procesados a nivel de la consciencia, por lo que el devenir de sus decisiones y oportunidades aparecerían autónomas de lo externo.

En cuanto a los factores que hicieron que se mantuvieran estudiando y que finalmente salieran tituladas como profesoras o educadoras, se expresan varios, unos similares entre las generaciones, pero en diferentes intensidades, y otros diferentes, entre las generaciones. El factor, que en ambas generaciones se mencionó, es el factor personal. Sin embargo este factor es más destacado y mencionado entre las profesoras que representa a la generación de los 90-2000. De este modo, para ellas el factor principal de que alguien se mantenga estudiando y salga de la carrera, es el compromiso y responsabilidad personal de cada quien para con su carrera y futura profesión.

“yo creo que la parte de la deserción va por un tema de si soy capaz o no, y lo otro ver si te gusta o no te gusta (...) Yo creo que el compromiso, cuánto tiempo le dedicai, como lo enfrentai y finalmente si no te gusta o te gusta” Profesora generación 90-2000, Educación Física, UCSH

“no, yo creo que eran ganas, (...) las que si queríamos, estábamos como súper esforza y tratábamos de rendir lo más que podíamos. Pero en general había gente que no tenía interés po, no sé qué, que habrá ido su motivo, había también personas que quedaron embarazadas en ese tiempo, también ellas fueron desertando y también vi problemas económicos” Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE

Para las profesoras de los 60 es también importante el factor personal, pero éste va unido con la familia o con la misión, asociado a la vocación de servicio. En este sentido, el esfuerzo individual no significa sólo un beneficio personal o sólo un mérito de quien realiza el esfuerzo, sino que también de la familia y del entorno, es decir, de un conjunto que hace posible la oportunidad.

“lo tomé como que la vida me estaba presentando esa oportunidad, no podía desecharla y yo tenía que hacerlo lo mejor posible y como te digo, cerré las puertas a todo y me dediqué por completo a eso, por completo. Deje de ir, no salí con amigas, no tuve amigos, no pololee, no fui a fiestas, nada, me encerré en la casa. Aparte que las que me hacían las clases eran la gran mayoría, eran monjas. Yo iba a terminar ahí y terminaba en un convento, porque lo único que yo quería era ser monja. Profesora generación 60, Normalista

“Y ahí me vino a mí una locura por estudiar, que para mí el 6 era casi un pecado. Leíamos, leíamos y estaba metida en el duoc y eso era educación para adultos y eso me enamoró, la educación” Profesora generación 60, Literatura, PUC

Como un segundo factor se encuentra la familia. En las profesoras que representan a la expansión de los 60, la familia, como factor de mantención y salida es mucho más nombrada que en las profesoras del 90-2000. Pero para ambas generaciones se presenta esta idea de que la familia es la que apoya e incentiva el estudio superior, la que motivaría el cambio, sobre todo si se trata de primeras generaciones universitarias, donde a través del ejemplo, se contraponen la vida de los padres sin estudios y lo que podría ser la vida de sus hijas con estudios. Para la familia de estas profesoras la educación sería una prioridad.

“De hecho ellos fueron los que nos incentivaron, los que teníamos que estudiar, que no podíamos quedarnos en la casa, o quedarnos solamente con eso, que de alguna manera nos vamos a arreglar. Ellos totalmente, al 100% se debe a ellos. Ellos me decían, que estudia, que estudia, que estudia, no te podis quedar con el cuarto medio, a los tres” Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA

“haber salido adelante, fue el hecho de que, de tener el apoyo de mi familia que me seguían dando todo y que yo tenía que demostrarles que yo podía y no hubo otra cosa” Profesora generación 60, Normalista

En definitiva, se expresan tanto factores más asociados a variables estructurales como la familia o el financiamiento, vinculados estos a una cultura y a un nivel socioeconómico particular y factores más individuales como el esfuerzo y la vocación. Ambos tipos de factores se encuentran presentes en las dos generaciones, pero con diferentes intensidades dependiendo de la generación y de las profesoras.

VIDA EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DIFERENCIAS EN ESE CONTEXTO

En los relatos de esta sub categoría se observó con mayor fuerza las diferencias existentes tanto entre generaciones como, internamente, en una misma generación. Las diferencias vistas entre generaciones están influenciadas por el período de expansión de la cobertura de la educación superior del cual fueron parte y las diferencias internas tienen que ver con el tipo de institución de estudio, con su origen social y con su condición de primera o segunda generación universitaria, diferencias que se detallarán a continuación.

Dentro de las profesoras que representan a la generación expansiva de los 60, las diferencias en relación a este tema se mostraron a partir del tipo de institución de estudio, que en este caso fueron: las Escuelas Normales y los pedagógicos de la Universidad de Chile y el de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las experiencias de las normalistas dentro de la institución de enseñanza superior son similares, sólo existiendo ciertos matices que generaron diferencias menores entre ellas. Las normales existentes eran de diferentes tipos, unas eran religiosas, otras laicas, unas con uniforme, otras sin uniforme y a diferencia de la universidad eran de un solo sexo, es decir, normales para hombres o normales para mujeres. Dentro de esta variedad, algunas comentan que su experiencia en la institución no se presentó como un choque o un cambio, pues la normal era la extensión de sus humanidades. Incluso su normal al tener uniforme ocultaba las diferencias visibles entre compañeros, transformando este espacio en un lugar familiar, donde se desenvuelven personas de un mismo nivel.

“Aparte yo no estudié en la universidad, estudié en la normal María Auxiliadora que era de puras mujeres, andábamos con uniforme, o sea, era diferente, te fijas” Profesora generación 60, Normalista

“no, porque era el mismo ambiente porque la Normal daba las humanidades, y ahí mismo uno seguía lo profesional para estudiar, o sea, era lo mismo, era mi mismo ambiente, eran los mismos compañeros, casi los mismos profes, no hubo ningún cambio” Profesora generación 60, Normalista

Las diferencias aparecen cuando las estudiantes demostraban su procedencia social, en su habla, gestos, pensamientos, rendimiento e intereses.

“mmm si, si, habían compañeras de distintos sectores sociales. Había algunas que eran, como se dice, que eran, que tenían mucho poder adquisitivo, se notaba, no sé como el término actual, eran como cuicas, ya (...) pero como andábamos uniformadas la diferencia no se notaba, se notaba solamente en la forma de ser, en la forma de hablar, como que tenía más mundo, como que tenía más cancha” Profesora generación 60, Normalista

“a claro, de hecho la parte económica como te digo yo de repente, habían compañeras que venían de poblaciones marginales en ese tiempo, te fijas, tenían menos recursos, tenían quizás, eh menos facilidad de repente para exponer frente a un grupo, les costaba mucho” Profesora generación 60, Normalista

En estas normales, si bien con los uniformes se ocultaban en apariencia las diferencias, estas aparecían de todos modos, existiendo compañeras que provenían de estratos más altos, las cuales a diferencias de ellas, se destacaban por su desplante y conocimiento de la cultura y por poseer una razón distinta de su paso por la Normal. Estas compañeras, no estudiaban por gusto o por la oportunidad de entrar a una instancia que las transformaría en profesoras, estudiaban por una obligación, quizás para mantener su estatus o estrategias de clase. Entre las diferencias, también mencionan compañeras que provenían de estratos más bajos, las cuales tendrían un choque con la cultura de la Normal, que haría que su estadía en esta institución fuera más dificultosa. Se destaca de estos relatos, que estas normalistas se encontrarían en el sector intermedio entre estas compañeras, pues ellas no se identificaron con estas realidades. Ellas no entrarían a la Normal con el bagaje cultural, ni tampoco tuvieron obstáculos para adaptarse a las exigencias de la institución como sus otras compañeras. Ellas se sitúan en el intermedio de ambas. Para el resto de las profesoras normalistas, la realidad en

cuanto a las diferencias es similar, la que además se acentuaba visiblemente al no estar uniformadas.

Algo que las normalistas destacan de su vida en esta institución, fue el sentido que le dieron sus profesores con respecto al rol que ellas cumplirían en la sociedad, asunto que las marca, como si fueran soldados con alguna medalla de distinción. Junto con ello ellas se reconocen como una generación de estudiantes y jóvenes que tenían modelos de personas a seguir, tales como políticos, artistas, etc. líderes que hacían que la juventud en esa época tuviera una pasión por algo, una dirección en sus vidas y un involucramiento con ciertos ideales que las hacían pertenecientes a algo. Tal hecho, implicaba que ellas como jóvenes, se transformaran en mejores personas para esa sociedad. Era quizás el sello de tener un proyecto país que hizo que estas normalistas sintieran tal poder en su labor.

“a nosotros nos metía eso de que, de que tú no vas a fallar porque tú eres valiosa, porque vas a poder formar niños, porque los niños van a depender de ti y tú no puedes flaquear, y oh, eran maravillosas en eso, tanto que, que todas le creíamos el cuento po, ese, ese fue una muy buena experiencia, muy buena experiencia” Profesora generación 60, Normalista

“Nosotros teníamos modelos, que eso hoy día no se ve, los modelos claro, los lolos, son musicales, pero no te nutren. Entonces había literatura, habían políticos chilenos muy fuerte también, mujeres y hombres políticos, a nivel de América, de América latina (...) Entonces por eso te digo que yo creo que yo soy parte de una sociedad en que dejaron muy marcado, hombres y mujeres, nos dieron el preámbulo, nos dieron lucecitas, de cómo ser en el mundo, grande” Profesora generación 60, Normalista

Para las profesoras universitarias de esta generación, esta experiencia se presenta de modo distinto al de las normalistas, pues para ellas sin resultarles un ambiente de choque o cambio drástico, lo relatan como un lugar diferente a los que ellas habían estado. Idealizándolo, en algunos casos, el ambiente universitario sería un ambiente donde primaría la libertad de pensamiento, la cultura en sus diferentes expresiones y de relaciones sociales diversas, que era fácil de adaptarse por lo atractivo que les parecía. Ellas lo recuerdan como una experiencia valiosa y enriquecedora, tanto a nivel académico como personal.

“Eh, era muy libre, con mucha libertad, de mucha, de mucha camaradería, ya, de muchas ideas eh, de muy respetuosos de todas las ideas em, muy pluralista digamos y, y fue un tiempo bonito, fue un tiempo de estudio pero también de conocer gente, tengo amigos de esa época y,

una muy buena relación con los profesores, fue buena” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“A mí me pasó, a mí la universidad me marcó, yo era una persona, muy, demasiado insegura (...) tengo los mejores recuerdos de la universidad, en toda mi carrera profesional, hasta el día de hoy” Profesora generación 60, Literatura, PUC

Cabe destacar que el momento universitario del que ellas fueron parte, es un período cruzado de un ambiente de reforma, incluso algunas les tocó vivir la reforma universitaria de 1968, experimentando un ambiente politizado, lleno de discusiones, de luchas y demandas. Este momento de cambio de la universidad, para algunas, es recordado como su primera instancia de participación estudiantil, ciudadana y política, incluso una declara ser pionera en la creación de una institución de educación superior, que hasta hoy existe.

“Y cuando entré por la parte de letras acá en el pedagógico, que me gusto, acá en el pedagógico de la católica en el año 68, con toda la reforma educación y al año próximo en el mismo caso, que era una casa allá en 18, se forma el DUOC, de puros cabros de primer año y yo fui una de ellas, cabra po oye(...) En ese tiempo estaba encargado por los demócratas cristianos, que en esos tiempos estaba todo muy politizado y fue un movimiento pero sensacional. Y ahí trabajé, conocí a mi marido” Profesora generación 60, Literatura, PUC

“Participé del centro de alumnas, en los trabajos de verano” Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile

En cuanto a las diferencias, las profesoras que estudiaron en el pedagógico de la Universidad de Chile, declaran que tenían compañeras que provenían de diferentes estratos sociales, pero que en última instancia estas diferencias desaparecían porque en este ambiente primaban los resultados y compromiso en los estudios. Y eran estos factores los que primaban al momento de generar una relación con un compañero.

“no, no era notorio, por lo menos ahí en el pedagógico donde yo estudié no, no, había de todo, habían niños que tenían, niños que tenían mejores posibilidades digamos sociales, económicas y otro no tanto, pero todos estudiábamos y, no habían diferencias” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

Las diferencias que las normalistas hicieron en cuanto a los estratos sociales de los cuales provenían sus compañeras de carrera, no fueron mencionadas en las profesoras universitarias

del pedagógico de la Universidad de Chile, pudiendo decir que su visualización de la universidad como un ambiente libre de desigualdades y pluralista predominó. En última instancia, lo que marcaba las relaciones era el esfuerzo y no la procedencia social de sus compañeros, que hacen más o menos afín a alguien con la cultura y exigencias de la universidad.

Para el caso de la profesora que estudió en el pedagógico de la PUC, el relato sobre las diferencias está cargado de un discurso crítico, que es distinto a lo que mencionaron, especialmente las otras profesoras universitarias. La profesora representante de esta institución, pone énfasis en que la universidad era un lugar muy selectivo y discriminador. Según ella, en la PUC de esos años, no se admitía a estudiantes que provenían de familias pobres, campesinos u obreros, sino que sólo de familias de elite o similares. Para ella, estudiaban ahí, cierto tipo de personas que se presentaban como la elite de la juventud, los elegidos. Esta elite, serían jóvenes que provienen de familias pudientes, de alcurnia y con una tradición dentro de la misma institución y se destacarían además, por su capacidad intelectual y académica. Según las comparaciones que ella enuncia, dice que a la PUC de esos tiempos, hoy sólo entrarían jóvenes que provienen de colegios de elite, colegios que también seleccionan y por supuesto, no tendrían cabida, alumnos que estudiaron como se dice figurativamente en colegios de número, es decir, colegios municipales.

“la católica en esos años era de una petulancia, que te mueres. Yo tenía compañeras que eran todas destacadas, en el curso mío todos muy destacados, hay críticos, hay literatos, literarios, porque después yo a todo esto, cuando me dio la locura por estudiar, la católica abre el curriculum para tomar ramos en otras facultades y yo me fui a periodismo y ahí fui compañera de la Isabel Matte, Ana María Larraín que es escritora, trabajamos después en la universidad, entonces era mucho el ambiente muy, pero muy selectivo, demasiado. (...) Ahí no había nadie, como dice mi hijo, de colegio con número, ¡no que te mueres!, si yo parecía ni mucho menos, si yo me salvaba porque mi papá hacía clases en la universidad y porque era rubiecita de pelo largo, (...) era una discriminación social brutal, a nivel general, porque en el ministerio te ponía lo socialmente indeseable y había una lista.(...) la católica en el año 60 era terrible, terrible, terrible, terrible” Profesora generación 60, Literatura, PUC

La realidad que ella vio en ese período se puede vincular a lo que son hoy ciertas universidades con marcada tendencia a educar, sólo, a las elites (Brunner, 2009b). Específicamente, sus compañeros de carrera no fueron la excepción de esta realidad, pudiendo encontrar entre

ellos, a los mejores de las diferentes ramas de la literatura y castellano, sus compañeros fueron personas que hoy son destacadas y famosas en su área.

La vida en la educación superior y las diferencias vistas en ellas, se presentaron con una gran diversidad para las profesoras de los 60, diferencias que entre normalistas y universitarias, y entre ellas mismas, por la institución a la cual ingresaban. Ahora se profundizará, en las experiencias dentro de la generación de profesoras que representa la expansión de los 90 y 2000, donde el tipo de institución formadora, junto con la variable primera o segunda generación universitaria, son explicativas a nivel de las similitudes y diferencias.

Penetrando en las profesoras de los 90-2000, se encuentran, las que estudiaron en un instituto profesional y las que además tienen la característica de ser primera generación. El caso de estas profesoras, presenta una realidad interesante, pues ellas hacen consciente que el hecho de haber estudiado en un instituto profesional, las hizo vivir una experiencia que sería diferente a la que hubiesen vivido en una universidad, ya que ellas consideran que el espacio de relaciones sociales presente en su instituto profesional, no las descontextualizo del mundo del que ellas provenían. De modo similar a lo que experimentaron algunas normalistas al entrar a la Normal, ellas no experimentaron un choque cultural al entrar al instituto. Tal hecho, una de ellas lo observa positivamente y otra lo observa negativamente, considerando que donde ella estudió no motivaban a que sus estudiantes, superaran su condición intelectual y social.

“no, la verdad que no, me hice un grupo súper bueno estudiando, hasta el día de hoy todavía tenemos contacto, con algunas compañeras, con los diferentes cursos, no, no tengo problemas con eso, no, nunca hubo así como, no fue tan grande así como “oh!, la diferencia”, no, lo que sí yo estudié en instituto, que eso también es distinto, porque a lo mejor si hubiera ido a estudiar no sé po, a, a otro lugar, ahí se hubiera notado mucho la diferencia, pero en instituto son como todos iguales no más, por algo estábamos en instituto, no estaba en universidad, la relación es como buena (...) entonces como que todos al final nos conocemos, se forma como la familia”

Educadora de párvulos generación 90-2000, IP Los Leones

“entonces yo siempre como con esa cuestión , esa cuestión de estar en el instituto, siempre me pesó, de hecho siempre, yo me hice muy amiga de los profes por ese tema, porque los profes captaban que yo era como, como que tenía otras visiones en mis compañeras, y, por ejemplo yo me acuerdo que en ese tiempo con mis compañeras todas de taco, pintadas, ponte tú y que yo iba con todos los pantalones rotos, zapatilla, entonces había, yo trataba como de, de , de

hacerme la universitaria (...) a mí me decían Paloma, en el instituto me decían Paloma porque claro era como la hippienta eh, no, no, porque el instituto era de un nivel eh, yo siempre hablo más como de niveles intelectuales, las chiquillas eran como más, no sé po, yo encontré re poca gente que era como de mi onda (...) siempre quise estar como eh, haber estado inserta en un espacio que me, que me provocara hacer más cosas” **Educadora de párvulos generación 90-2000, IP Los Leones**

Esta educadora manifiesta, que si bien ella, fue parte de un instituto profesional y que su experiencia en relación con sus compañeras y profesores fue satisfactoria, ella desvaloraría su formación, pues en un instituto no se vive y aprende como se haría en una universidad. En ellas se expresa una misma condición social de entrada y salida del sistema, pero se apreció una diferencia importante a nivel de las vivencias y sensaciones respecto a estudiar en un instituto profesional y no en la universidad, donde ambas saben que el instituto dentro de la escala de valoración social es peor que la universidad, pero que una lo asume como lo que le tocó por su condición y que se desarrolló con compañeras iguales a ella durante la carrera, y otra, que lo experimentó como una consecuencia negativa del sistema que no le permitió estudiar con sus iguales.

Para el caso de las universitarias se encuentra la realidad de las que estudiaron en universidades tradicionales con regímenes diurnos, primeras y segundas generaciones, y en universidades privadas de “mediana” o de baja selectividad (Brunner, 2009b) en diferentes regímenes de horario, también primeras y segundas generaciones.

Adentrándose en la vivencia de las universitarias primera generación, que estudiaron en universidades tradicionales, se apreció en ellas, una adhesión sin resistencia, a esta “nueva” cultura, relaciones y obligaciones que tenía la universidad, asumiendo una valoración positiva a este período de su vida. Para ellas, la experiencia universitaria fue el ingreso a un mundo diferente, al cual, ellas, querían pertenecer, pues les significó un avance en lo personal como en lo profesional-académico. En este sentido, si bien ellas sintieron un choque, frente a lo que ellas estaban acostumbradas a ver y a vivir, en cuanto a relaciones sociales e institucionales, por ejemplo, a viajar en locomoción colectiva para llegar a la institución, a relacionarse con mucha gente a la vez, a estudiar más exigentemente que en el colegio, etc. este choque lo asumieron como parte del desafío que ellas tenían, para pertenecer a este mundo que es considerado mejor. Incluso mencionan que las relaciones entre compañeros se convirtieron en

amistad que perdura hasta hoy, no así con los amigos de barrio o de colegio. La universidad se transformó en el modelo a seguir, a pesar que en un inicio les resultó difícil.

“conocí gente en la universidad, así que me olvidé de los anteriores” Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE

“sí, al principio, mis primeras notas un tres, porque yo estudiaba así como en el colegio, y después me di cuenta que no era así. Ya no era solo estudiar pa repasar, había que concentrarse, me encerraba en la pieza. Profes que te daban susto, viejas atroz así” Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile

“En la universidad que yo estudié siento que se acogía a todo tipo de personas, entonces finalmente éramos todas iguales” Profesora generación 90-2000, básica, UMCE

En cuanto a las diferencias percibidas por ellas, relatan que la universidad alberga a todos los niveles sociales, sin discriminación, desarrollándose un ambiente de igualdad, donde ricos y pobres compartían, tal como lo expresaron las profesoras de la generación de los 60 que estudiaron en la Universidad de Chile. Pero cuando se les preguntaba por las dificultades y facilidades que tenían sus compañeros con respecto al financiamiento, al rendimiento académico y relaciones con los profesores, entraban en juego las diferencias entre ellos.

“habían personas que tenían mayores conocimientos que los demás, pero era por cosas que traían de la casa o de los colegios que habían trabajado, que habían estudiado antes, si había gente que se notaba diferente, (...) pero en general yo siento que éramos todas bien estudiosas (risa), no noto que haya mucha diferencia con respecto a nota, a rendimiento, ahora sí lo que contaba arto era como la responsabilidad. Yo recuerdo que el primer año hubo mucha gente que se fue y era porque no iban, porque gente que nunca apareció, entonces era como cierta dejación, más que no pudieran” Profesora generación 90-2000, básica, UMCE

La diversidad presente en la universidad es algo valorado positivamente, y no tiene que ver para ellas con diferencias de oportunidades y resultados, pues ya estando adentro, independiente del cómo se haya llegado o se mantenga en el sistema, lo que importa es la responsabilidad, el esfuerzo y las ganas de ser profesional. Tal visión también la tenían las profesoras universitarias de los 60.

Para la profesora que también egresó de una universidad tradicional, pero que es segunda generación universitaria en su familia, la experiencia universitaria, más que distinta, incorpora

elementos que las primeras generaciones no mencionaron. Un elemento es aquel relacionado a la participación activa del movimiento universitario. Otro elemento es la sensación de saberse privilegiada frente a sus compañeras universitarias, uno, por la cultura y saberes previos que la hacían tener una mayor facilidad con los estudios, dos, por los antecedentes de su familia en la universidad, como académicos u hombres influyentes, y tres, por su adquisición de una particular forma de ser y desenvolverse que la transforma en alguien respetado para todos los niveles sociales.

“fue súper activa, súper interesante. Mi familia tienen un prontuario político, entonces yo fui muy participante en el movimiento universitario” **Educadora diferencial, generación 90-2000, USACH**

“a ver la gente que era primera generación les costaba mucho, yo me acuerdo de varias de ella, porque necesitaban un reforzamiento, (...) además que yo no trabajaba aparte de la universidad, no tenía que pagar cuentas, nunca me paso que no tuviera plata para fotocopias, libros, para materiales” **Educadora diferencial, generación 90-2000, USACH**

Al igual que las otras profesoras, también tuvo compañeras que les costaba más, las que asoció a compañeras que no tenían una base sólida previa dada en sus casas, o en sus colegios, y que independiente del esfuerzo y responsabilidad que le pusieran al estudio, les costaba igual. En este sentido, ella asociaba que los diferentes resultados de sus compañeras no eran por su esfuerzo personal, sino que más bien, por sus saberes previos aprehendidos en sus casas y en sus colegios. Este aspecto se presenta diferente pues esta profesora vería que no es sólo el esfuerzo el que determina los resultados en los estudiantes, sino que los factores de origen también entrarían en juego.

La situación de las profesoras que estudiaron en una universidad privada y son primera generación se presenta diferente al de la mayoría de las entrevistadas de esta generación, pues ellas representan a un alumnado que se acogió a los regímenes vespertinos y de fin de semana para lograr un título profesional, ya que en el otro horario, ellas trabajaban para pagar sus estudios. Este régimen de estudio, además de acoger a estos alumnos, incluye a personas que por diversas situaciones no pudieron estudiar posteriormente a la salida de su enseñanza media. Este panorama hace que ellas, más que haber visualizado las diferencias que el resto de las profesoras ya han mencionado, ellas percibieron que las diferencias dentro de su ambiente universitario se daba por el factor generacional, en relación al uso de tecnologías y manejo de habilidades para estudiar.

“mis compañeros, la mayoría tenía sobre 30 años, eran casados, la mayoría tenía hijos, y había mucha discriminación, en el sentido de que había mucha gente que jamás había estudiado en años, entonces había gente que se le ocurrió estudiar después de ser mamá de 5 hijos, todos ellos en la universidad y ellas entraron a estudiar pedagogía, entonces a ellos les costaba mucho” Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat

Estas profesoras, al igual que las que estudiaron en institutos profesionales, sintieron que por su institución y régimen de estudio, estaban en desventaja con los universitarios de universidades tradicionales de prestigio que se formaban en regímenes diurnos, pues en ese contexto, la calidad de la educación era garantizada por la institución y al ser diurno, los estudiantes tenían mucha más horas de clases y de estudio. No así ellas, que además de estudiar en universidades no tradicionales, de poca selectividad, lo hicieron en regímenes de estudio que ellas luego consideraron deficientes para transformarse en profesoras de calidad.

“todos coincidíamos en que nos gustaban los profes exigentes, lo profes que venía de la universidad de Chile, de la Católica, porque de verdad que se notaba una diferencia (...) A pesar de que nos estresáramos con algunos profesores, nos gustaban más los que nos exigían mucho, porque además estábamos estudiando los días sábados, entonces tener a profes, más encima pésimos, nos iba a perjudicar a nosotros mismos” Profesora generación 90-2000 Básica, U. Arturo Prat

“Había un este de que como yo venía de la Arturo Prat, era muy mal mirado, porque yo estudiaba los fines de semana, entonces ellos cuestionaban mucho mi, mi profesión porque decían que estudiábamos a distancia, que era lo peor, que no teníamos conocimiento, que, qué íbamos a enseñar y me refregaban a cada rato que ellos venían de la Católica y de la Chile, y me hicieron sentir muy mal en mis primeros años de trabajo. (...) pero fue súper difícil ganarme a mis colegas, al final me los gané, pero fue súper difícil, demostrar que podía hacerlo, porque de verdad tenía pocos conocimientos, a pesar de que estuve en la universidad, de que yo consideré que había estudiado mucho, justamente cuando entré al colegio consideré que nada me sirvió, que todo tuve que aprenderlo en el colegio, yo siquiera sabía llenar un libro, nunca me lo enseñaron” Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat

Los dichos de las profesoras en esta sub categoría lograron representar la diversidad de realidades que tuvieron las profesoras de ambas generaciones en cuanto a su vida en la institución de educación superior y las diferencias vistas en la misma. Se pudo observar las diferencias entre las generaciones dadas principalmente por el tipo de instituciones que

impartían la carrera, destacando que la generación del 60 representa a instituciones tradicionales, principalmente financiadas por el estado y con una particular estructuración y perfil del egresado de la carrera, que las definían como profesoras al servicio del desarrollo del país. La generación del 90-2000, en cambio, representa a una diversidad de instituciones que simbolizan la nueva estructuración, tipo de financiamiento y enfoque de la educación superior chilena, la cual, construiría egresados con marcadas diferencias dadas por el tipo de estudio recibido. Su paso por la educación superior resultó ser una categoría explicativa de las diferencias, por un lado, que están influenciadas por la expansión y tipo de sistema terciario del cual fueron parte, y por otro, de las que están dadas por su condición de origen.

LA VIVENCIA DEL ESFUERZO Y EL MÉRITO

Ya observando la mayoría de los comentarios en los temas anteriores, se puede suponer que existe, independiente de la generación que representen estas profesoras, un discurso meritocrático, en última instancia, con respecto a los logros educacionales como a los resultados de la vida de las personas. Esta idea “del que quiere puede” se presenta como una vivencia personal, sobre todo en aquellas profesoras que son primera generación universitaria en sus familias y que su origen social es vulnerable. Ellas piensan, que si ellas pudieron, por qué no otros, pues el que realmente quiere estudiar, las posibilidades estarían para que lo haga, teniendo o no el recurso económico, pues para eso hay becas y créditos. La mayoría de estas profesoras identifica sus logros como el resultado de su propio esfuerzo, lo que no quiere decir que no sea cierto, pero tal discurso refleja una ideología que tiende a desconectar de los sujetos, las estructuras, instituciones y contexto en general que lo determinan, dejando al sujeto como al único responsable de los hechos acontecidos en su vida (Dubet y Martucelli, 1998).

“les voy a enseñar que todo lo pueden hacer, pero que todo se gana con esfuerzo, mucho esfuerzo, pero que ellos tienen la opción de hacer lo que ellos quieran si hacen todo lo que tengan que hacer para llegar a la universidad y escoger lo que ellos quieran” Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat

“pero aquí a la gente siempre se le dice que siempre se le da la posibilidad, existen becas, existe ayuda, de todas maneras, la persona que quiere estudiar, ¡estudia!” Profesora generación 60, Normalista

“yo seguí estudiando y estoy aquí por mi esfuerzo, por mis méritos, porque me han reconocido que me destaco, yo sé que me destaco dentro del grupo y así es lo que voy a lograr. Pero ellas lo pasaban bien, iban a la disco a bailar, lo pasaban regio, yo no, en la semana pasaba estudiando. Entonces son modos, yo elegí ese modo, y ellas también eligieron, entonces cuando uno elige algo no puede arrepentirse ni echarle la culpa a otro, porque no po” **Profesora generación 60, Normalista**

El mérito, sería el logro en base a un esfuerzo personal, que se pone, en este caso, por el estudio, independiente de las circunstancias de la persona. Es por ello que un pobre con esfuerzo puede salir de la pobreza, y ellas, al ser profesoras, promueven esta idea a sus alumnos e hijos.

“Y por todas las carencias que vivimos con mi hermana, siempre fuimos como esforzadas y queríamos puro salir de la pobreza, de la discriminación” **Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat**

“uno ve que uno puede salir adelante o sea yo creo que no va en el tema del nivel socioeconómico” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones**

“tú eres capaz, tú eres porqué, si los otros han sido capaces, porqué tú no, nadie, nadie puede decir porque somos pobres, porque vivimos aquí en el 33, porque estamos, no!, es cosa de que tú te metas aquí, tú tienes que ser capaz, tú vas a poder y tú vas, y eso tú se lo repites todos los días, todos los días, todos los días y es mágico!” **Profesora Generación 60, Normalista**

Este discurso no problematiza de manera manifiesta al mérito como una variable que si puede estar influenciada más por factores sociales que del individuo. Tal discurso muestra una paradoja con lo que ellas comentaban en el tema sobre las expectativas de la educación superior y sobre el sistema educacional chileno y sus actores, es por ello que quizás más que una creencia basada en la realidad general del sistema, es una ideología que se instauró y que ellas tienden a adscribirse, al sentirse ellas mismas figuras ejemplares y vivientes de la misma. Discurso que es normativo, pero que se carga de valor, al ser ratificado por su experiencia. Pero a nivel general, la meritocracia pasa más por un discurso del deber ser, que de la realidad del sistema, pues de otra manera, sin esta ideología, la forma en que se educa y se justifica el sistema de educación, caería fuertemente, con lo cual, su figura como docentes, aún más.

“tener la expectativa especialmente en los niños, para crearles a los papás las expectativas y que vean que con la educación pueden salir, porque nosotros también somos cierto, de clase social humilde y hemos sido capaces de salir, entonces yo creo que las oportunidades se dan”

Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“y el que se pone cuadrado y yo no, y no mira pa ca, ¿va a tener éxito?, jamás, yo creo que es una lucha, cualquier profesión u oficio, es lucha, del querer poder, el querer es poder. Estoy absolutamente segura. Porque yo le he hecho” **Profesora generación 60, Diferencial, U. de Chile**

“a pesar de que mis hermanos no pudieron estudiar, ellos han estado muy pendientes de que sus hijos estudien ya, porque se puede eh, y, más que nada con esfuerzo, yo tengo una hermana que es médico por ejemplo y ella estudió con mucho esfuerzo pero estudió, sacó su carrera y está trabajando, entonces eh, eso nos da digamos un poco la razón de que sí se puede, o sea con esfuerzo y con, hay que tener harta perseverancia, se puede estudiar lo que uno quiere y cambiar un poco el entorno familiar” **Profesora generación 60, Básica, U. de Chile**

Es importante decir que en ningún caso las profesoras asociaron para sí mismas el esfuerzo que ellas realizaron con el objetivo de tener una retribución económica por el mismo, de este modo, se puede decir que la valoración del mérito y del esfuerzo, tiene que ver para ellas con un concepto de persona, con una idea del “ser” más que del tener, de lo material. Ellas se esforzaron por lograr algo que va más allá de la compensación monetaria. Hecho que ratifica la crítica realizada por Tumin (1972) a Davis y Moore, en relación a que el sacrificio del estudio no sólo se hace para ganar más dinero, sino que entran en juego factores como el estatus y la posición social, por lo que hay que entender, que si bien las profesoras se acogen a la ideología meritocrática, estas no lo hacen sólo desde una racionalidad maximizadora, sino que el mérito en ellas está sustentado en valores como el compromiso, la responsabilidad, el estudio, la disciplina, etc.

LA VIVENCIA DEL CAMBIO

Como último gran tema a desarrollar, se encuentra la vivencia del cambio producido en su vida asociado a la educación que recibieron estas mujeres profesoras, y en particular, al cambio que les implicó transformarse en profesionales y ejercer su carrera en el mercado laboral. La vivencia de este cambio, incluye las experiencias de cambio a nivel personal, a nivel de su familia y a nivel laboral.

A NIVEL PERSONAL

Partiendo con las representantes de la generación de los 60, estas profesoras enfocaron principalmente su cambio personal dado por su educación, su profesión y su trabajo, al cambio que ellas vivieron en tanto mujeres, es decir, al cambio que implicó en su rol de género. Según estas profesoras el patrón predominante de ser mujer en esos años, era ser una mujer casada, dueña de casa, con hijos, dedicada a ellos y a su hogar y dependiente de su marido, lo que implicaba que estas mujeres, independiente de lo que ellas quisieran para sus vidas, estuvieran obligadas a perpetuar la relación de dependencia económica con sus esposos, pues por sus medios, no podían sustentarse ellas y a sus hijos. En cambio, las mujeres profesoras de esta generación, gracias a su profesión, se sienten independientes, libres de estas ataduras de la tradición y capaces. Sus logros son por sus esfuerzos y no estarían en deuda con nadie, por lo que no tienen que mantener relaciones con hombres para estar seguras y para que sustenten a la familia.

“O sea porque en ese tiempo, ese era, la cosa, lo que había para la mujer. Era casarse, estar en la casa y el marido iba a ir a trabajar y uno iba a tener los hijos, que se yo. Pero afortunadamente ese no fue mi caso. Y no me arrepiento. Antes no hubiese tenido la perspectiva de vida, la perspectiva que tengo ahora de vida (...) Yo soy una persona totalmente diferente ahora (...) Nunca fui indigente, nunca tuve que andar pidiendo, entonces eso para mí fue muy valioso” Profesora generación 60, Normalista

“yo con mi, con el hecho de haber logrado un hijo, yo tuve un solo hijo, de haberlo logrado como él es, un excelente profesional, creo que yo ahí estoy más que pagada (...) ser feliz, ser feliz y económicamente vivir bien, no excelente así como que te sobre, pero vivir bien pero, eso pa mí es una cosa importante y la independencia también po, o sea siempre fui independiente, siempre fui independiente, o sea yo no vi la mantención de, de que la mujer sea mantenida no, no lo vi, yo siempre fui como yo, el, el pedestal más gordo de, de la pareja, entonces nunca fui dependiente de nadie sino que de mi sola, de mi esfuerzo, de lo que yo” Profesora generación 60, Normalista

“De hecho con el papá, esa fue una de las cosas que hizo que nuestra unión de pareja fallara porque él se quedó y yo seguí, seguí, seguí (...) uno se casa con la ilusión de que es para toda la vida, pero yo decía “si algo llegara a pasar yo por último tengo de que valerme”, me sentía súper segura, siempre me sentí muy segura te fijas, a lo mejor iba a ganar poca plata pero no

importa, uno por último se acomoda a lo que tiene, o sea, entonces decía “no importa porque si alguna vez me llega a pasar algo yo salgo adelante, yo soy capaz, porque tengo mi profesión, tengo mi sueldo, te fijas, entonces me daba esa seguridad enorme de sentirme con ese respaldo detrás” Profesora generación 60, Normalista

Se puede decir que este cambio en su rol de género implicó que ellas pudieran hacerse cargo de sus vidas, independientemente de que tuvieran un hombre o un marido que las apoyara. El trabajo las hizo tener una sensación de seguridad frente a la vida. Este respaldo que a primera vista se asocia con algo económico, tiene que ver también con un sentimiento de poder frente a su vida y a su hogar. Destacando de este hecho, la posibilidad que tuvieron de influir en la educación de sus hijos y de sustentarlos económicamente, cuestión que ellas valoran enormemente, sobre todo en los casos de las profesoras separadas.

La educación las liberó, no sólo de la sumisión de su rol tradicional de género, sino que también de la escasez, que algunas vivieron con su familia de origen. Su educación les permitió desarrollarse en este mundo de una manera diferente a la que vivía la dueña de casa o la empleada sin estudios de esa época, pudiendo ampliar su visión y su campo de acción, permitiéndoles, por ejemplo, tomar la decisión de separarse del esposo. La ampliación de su campo de acción y el éxito en el mundo profesional, en algunas de estas profesoras, tuvo consecuencias en los espacios tradicionales. “las mujeres que han alcanzado puestos muy elevados (ejecutivas, directoras generales de ministerio, etc.) tienen que «pagar» de algún modo ese éxito profesional con un «éxito» menor en el orden doméstico (divorcio, matrimonio tardío, soltería, dificultades o fracasos con los niños, etc.) y en la economía de los bienes simbólicos, o, al contrario, que el éxito de la empresa doméstica tiene a menudo como contrapartida una renuncia parcial o total al gran éxito profesional (a través, especialmente, de la aceptación de «beneficios» que sólo son fácilmente concedidos a las mujeres porque las dejan al margen de la carrera por el poder; media jornada o similares” (Bourdieu, 2000: 77)

“estuvimos 10 años casados y anulamos nuestro matrimonio y yo me quedé con 2 hijos, entonces de qué me aferré yo para, para sentirme más segura, porque era yo la que quería separarme, eh, de mi trabajo, la seguridad de que me daba el ser profesional, y el estar contenta dentro de lo que hacía eso me, es decir, eh, mi trabajo, mi profesión influyó eh, dentro de lo que era mi vida personal de una manera pu!, increíble. Yo creo que si yo no hubiera tenido ese, ese, ese autorrespaldo de saberme” Profesora generación 60, Normalista

“si me cambió, yo creo que cambió mi vida personal, mi vida familiar y, y yo creo que marqué también a mis hijos porque mis hijos obviamente que me reclaman que los pospuse y que fui más profe que mamá, me lo han dicho pero en todos los tonos y tengo que asumir que tienen mucha razón, mucha razón” Profesora generación 60, Normalista

Frente a este hecho cabe mencionar, para el caso de las 8 entrevistadas de esta generación, que 3 de ellas son separadas y tienen hijos, 3 son casadas y con hijos (de las cuales dos están casadas con profesores) y las otras 2 restantes son solteras y no tuvieron hijos, es decir, más de la mitad no desarrolló una trayectoria tradicional en este aspecto. Tal hecho llama la atención, pues tendría sentido la aproximación que hace Bourdieu de que las mujeres que tienen éxito en lo profesional, tienen menos éxito en los lugares tradicionales de su desenvolvimiento, como en el hogar, los hijos y el matrimonio. Las mujeres que entran al dominio de lo masculino, como lo es los estudios superiores, el trabajo y la profesión, perderían en el dominio de la economía de los bienes simbólicos, espacio que tradicionalmente manejan y perpetúan las mujeres.

A pesar de la pérdida de éxito de su campo de acción tradicional, ellas asumen que el estudiar y desarrollarse profesionalmente las cambió positivamente, y permitió cambiar su destino de mujer en su rol tradicional y tener éxito en otros espacios. En este sentido, este cambio las convirtió en mujeres capaces de ingresar al mundo de la vida pública, de la cultura y de otras vivencias. Este nuevo mundo implicó en ellas un crecimiento, resultando frente a su entorno, una posición de privilegio.

“me abrió, dio acceso a hacer otras cosas, a que se yo, a ir a conciertos, al teatro, a ir a ver exposiciones, a tener otra cultura y a tener que me dieran gustos por otras cosas. Porque a lo mejor si yo hubiese trabajado en un empleo corriente, claro, a lo mejor hubiera hecho una vida distinta, pero con el estudio valoré otras cosas” Profesora generación 60, Normalista

“indudablemente que tú tienes una profesión y los familiares, las amistades, te consideran, o sea, te tienen un poco más de respeto, no respeto de no echarte un garabato, sino que de respeto en el sentido de que no, pucha es profesora, sabe lo que dice, sabe lo que habla, el comportamiento de ella es diferente, te preguntan algo y te creen lo que tú dices, porque eres profesora y eso realmente frente a tus pares, a tu familia, o sea, te da, a lo mejor no es que te dé más, no te creas superior frente a ellos, porque yo he sido siempre la misma, pero eso te consideran” Profesora generación 60, Normalista

El cambio a nivel personal que vivieron estas profesoras también implicó un cambio en su ser social, convirtiéndose en personas respetadas, reconocidas y valoradas por sus pares y por la sociedad.

Frente a su realidad, comentan las trayectorias que tenían las mujeres de su época que no tomaron la educación del modo que ellas lo hicieron, no pudiendo experimentar el cambio gracias a la educación y profesión en sus personas.

“fijate que mi amiga de la infancia no siguió estudiando y, y bueno, yo creo que igual feliz ella, un opción de vida ella, fue dueña de casa, fue mamá, dueña de casa, nada más” Profesora generación 60, Normalista

“yo tenía compañeras que estudiaban porque solamente como tenía que casarse con médicos, abogados, ingenieros y porque claro, tenían que ser cultas, te lo juro, imagínate y muchas no terminaban, porque se casaban en el camino, éramos pocas las que terminamos, te digo yo que un 40% se casó antes con su cultura y se fue. Igual que yo en el colegio que yo estaba, fuimos 4 las que entramos a la universidad, tay loca, todo el mundo se casaba y era así, porque en esos tiempos ese colegio en el año 65 era así. Si una vez nos juntamos y éramos como cinco personas universitarias. (...) no era valorado, que en esos tiempos la mujer no entraba a la universidad, la gente se casaba, se casaba bien, se casaban eso si con un profesional, eso sí, pero entrar a la universidad pa que, pa entrar a luchar por un título, después se casaban y chao, te fijas” Profesora generación 60, Literatura, PUC

Se presentan varias ideas interesantes con respecto a la trayectoria que siguieron sus amigas o cercanas que no estudiaron. Una de ellas es la poca valoración que estas profesoras tendrían de la trayectoria de estas mujeres, visualizándolas por un lado, como personas coartadas de desarrollar el máximo potencial como el que ellas pudieron desarrollar gracias a haber estudiado y trabajado, y por otro, como mujeres limitadas al seno familiar de las labores hogareñas y la crianza de los hijos.

Otra visión es el relato que tienen de cómo estas mujeres se relacionan con el matrimonio, unas estratégicamente, como una alianza que les permitirá entrar o preservar una clase social y vivir de los beneficios de este vínculo, y otras como el paso obvio que se tiene que dar luego de pasar la adolescencia y el liceo, como el único camino que se tiene para seguir la vida. De estas mujeres que se casaban tal cual como si siguieran una estrategia racionalmente planeada, se destaca la idea de que estas mujeres tenían que tener como requisito para

casarse con hombres de un nivel social medio alto u alto, la mayoría de ellos profesionales, una base cultural que les permitiera entrar a este espacio. Por lo que las humanidades o estudiar unos años en la universidad eran espacios que propiciaban el lazo matrimonial, más que lugares que estas mujeres vieran para tener independencia frente a un hombre y realizar una carrera profesional. Las mujeres que como ellas estudiaron para tener un título y trabajar, son la minoría en esos años. Se destaca la importancia del matrimonio como una estrategia de reproducción y de mantención de las clases, siendo las mujeres quienes aparecen como las preservadoras de la tradición. La mayoría se casaba y esa trayectoria era la más valorada, no así las que estas profesoras valoraban, que era el camino de la profesión y del trabajo.

Para el caso de las profesoras de los 90-2000, el cambio personal también fue principalmente tematizado desde el rol tradicional de género, pero ellas lo hablan desde un imaginario, pues ellas, en su mayoría, no vivieron el dilema entre ser profesional o dueña de casa, como las profesoras de los 60. Para esta generación de mujeres, el estudiar y trabajar en lo que se estudió, es la opción de vida que tienen asignada, casi estructuralmente, dando cuenta de una superación del rol tradicional desde la mentalidad hasta en las acciones de estas mujeres. Tal hecho se refleja en la sensación de independencia y libertad con la que desarrollan su vida y sus relaciones. La mayoría de las profesoras entrevistadas de esta generación no tienen hijos, no están casadas y aún viven con sus padres. El resto, dos conviven con sus parejas y sólo una es casada. La idea de que ellas son independientes, que están a la par de los hombres y que ellas toman sus propias decisiones, es muy fuerte.

“si me sentía más fuerte, así como uy lo que logré, soy una profesional (...) Me ha permitido ser muy independiente, a enfrentarme a una situación, a un matrimonio que es diferente, porque somos los dos iguales, aquí no es que Sebastián mantenga la casa, y que yo me comporte como tal y eso hace que nos veamos diferentes a otras relaciones de pareja, donde los amigos de Sebastián o alguien dice que yo tengo mucha perso o tengo mucho carácter y algunos no lo miran bien (...) yo tengo mi carácter, por lo tanto, no tengo que pedir permiso, ir a un lugar cuando el otro lo decide. Entonces esto me ha hecho sentir eso, ser una mujer que no dependo de nadie, que soy independiente, salgo, viajo, he salido fuera del país, voy donde quiero, me ha permitido bastante cosas” Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat

“soy bien “pará” pa mis cosas, porque los modelos de la mujer en mi familia son muy fuerte (...) El hecho de ser una mujer independiente causa extrañeza en la gente, vivo sola,-“¿vivís sola?, y ¿Por qué?, y ¿con tus papás?,- no,-“¿peleaste con tus papas?,- no, me llevo regio,-“uy

y ¿por qué no viví con ellos?-, porque me gusta vivir sola, porque tengo 29 años, porque no”, pero bueno, yo creo que tiene que ver con mi conformación de base y con mis profes de la especialidad que eran muy independientes, muy claras, muy efusivas, muy independientes, me he topado con modelos femeninos súper fuertes” **Educadora diferencial generación 90-2000, USACH**

Junto con esta sensación de igualdad, ellas afirman que el educarse les permitió estar en una posición social que antes no podían acceder, reflexionar sobre su origen y realidad, y tener confianza, esa seguridad de que son ellas las que dirigen su vida y que dependen de ellas mismas. Su profesión las ayudó a involucrarse al mundo de un modo diferente y a entrar a un nuevo mundo que implicaba nuevos códigos que tuvieron que aprender. Incluso su forma de hablar, de vestir y de relacionarse, ya no son las mismas que tenían antes de estudiar pedagogía.

“Gracias a lo que yo logro digamos, económicamente yo viajo, a mí me encanta viajar, entonces por lo mismo me ha permitido conocer distintas sociedades, me encanta eso, eh te puedo decir que también me he desarrollado” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones**

“tú te puedes, te relacionas con otro tipo de personas, es como mágico” **Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA**

“es que bueno, a lo otro cuando uno entra a estudiar, igual uno tienen un, otro lenguaje, no sé po, se viste de distinta forma, y uno después se nota el cambio porque uno sale preparada, se nota el cambio en el lenguaje, en la forma de ser, en la forma de vestir, a parte ya estoy más grande, estoy madura” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones**

Unido a esto, las profesoras de esta generación también dieron un panorama con respecto a las mujeres coetáneas que no siguieron estudios superiores o que no vieron la educación como un cambio en su trayectoria en relación al rol tradicional de género.

“una amiga que venía de Coihaique, no terminó, se fue en cuarto año, porque se casó, se enamoró de un marino (...) tenía la beca presidente la república, tenía una familia clase media, yo creo, que igual le costaba pagar la universidad, (...) Estaba embarazada, se casó, y ahí está, con dos hijos, dueña de casa, con hartas lucas” **Profesora generación 90-2000, Educación Física, UCSH**

“Yo tenía unas compañeras en la enseñanza media, que se casaron, tuvieron hijos, y después se pusieron a estudiar otra cosas, igual pudieron compatibilizar cuando los niños estaban más grandes, pero la mayoría, yo encuentro no siguieron estudiando, como que se quedaron en la misma” Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile

“mi vida ha sido muy diferente a las de ellas, siento que soy la única que me pongo metas, ellas fueron mamás muy jóvenes, muy jovencitas, ninguna siguió ninguna vocación en nada, que por ultimo te diga que trabajan de secretaria, que trabajan de vendedora, sino que mis compañeras de enseñanza media, todas son mamás y todas son dueñas de casa, entonces soy como muy diferentes a ella y todavía pasa que me las encuentro, porque yo soy muy amiga de mis amigas, y todavía les parece extraño que no sea mamá, que haya sido profesora” Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat

De las mujeres de esta época que no estudiaron se destaca la figura de la mujer madre, dueña de casa, que perpetúa el rol tradicional, pero con un énfasis menor del vínculo del matrimonio como estrategia de clase. Esta realidad se logró apreciar tanto en mujeres que no estudiaron en instituciones de educación superior como en mujeres que habían entrado a la universidad y decidieron dejar este camino por el del matrimonio y la familia. Cabe mencionar que ninguna de las profesoras entrevistadas de esta generación es madre y sólo una es casada, por lo que la realidad de la maternidad y del matrimonio está alejada de su cotidianidad, manifestando preferencias, intereses y prioridades por otras cosas. El rol tradicional de género, que ellas verían ejemplificado en estas mujeres, no es el modelo de mujer que ellas han ido construyendo y que mucha influencia ha tenido sus estudios y el desarrollo de su profesión.

El cambio producido por su educación y su profesión es notorio al compararlo con mujeres sin estudios y que además son madres, pues aparte de la diferencia de gustos, cultura e intereses, hay una particularidad en las condiciones de existencia, pues a diferencia de aquellas mujeres que en los 60 se casaban con una estabilidad económica que las sustentara, algunas de estas mujeres se vieron enfrentadas a tener que trabajar antes que estudiar, para poder darle subsistencia a sus hijos. Para estas mujeres, el poder llegar a lograr o tener algo, sería más difícil que para alguien con profesión.

En definitiva, el cambio producido en su persona, por su educación, profesión y trabajo, se pudo observar en ambas generaciones con las temáticas del género, del crecimiento personal, del acceso a cultura y nuevas relaciones sociales. En relación a las temáticas de género, donde ya se expusieron las similitudes y diferencias entre generaciones, cabe resaltar que es

principalmente el factor generacional o el momento histórico en que cada una nació, el que determina el cómo observan su cambio personal en relación a este tema. Por ejemplo, las profesoras de los 60 tienen una idea más acabada de cómo ellas se desarrollaron como mujeres, madres y esposas, pudiendo hacer un relato que incorpora el legado que dejaron a sus hijos y las experiencias del hogar que tuvieron siendo casadas, separadas o solteras. No así las profesoras del 90-2000, quienes por influencias de la generación a la que pertenecen, el matrimonio, tener hijos e ir a vivir solas, no son una de las opciones prioritarias antes de los 30 años aproximadamente, por lo que este tipo de conflictos que están asociados al ser mujer en esta sociedad, aún no lo experimentan todas. En este sentido, el transformarse una mujer en profesional en los 60, es un cambio más significativo para ella y su descendencia, que posiblemente el que están viviendo sus colegas tituladas recientemente, pues significó superar la fuerte valoración social que se tenía de la mujer como madre y dueña de casa. En ambos grupos de profesoras se pudo ver que ellas tienen trayectorias de vida diferentes, y en algunos casos muy diferentes a las trayectorias de otras mujeres de su misma generación, y ellas mismas ponen que fue el factor educacional y profesional el que produjo y construyó esta diferencia. En ambos casos estas mujeres sienten una superioridad frente a otras mujeres por haber superado el rol tradicional.

A NIVEL FAMILIAR E INTERGENERACIONAL

En este apartado se analizó el cambio que produjo su educación, su profesión y su trabajo a nivel de su familia de origen, poniendo especial énfasis al cambio de trayectoria que ellas tuvieron en relación a sus madres y, para las que tienen hijos, la influencia que tuvieron en ellos. Para ambas generaciones se encontraron especificidades y comparaciones que dan cuenta de ideas asociadas a la movilidad intergeneracional y el cambio en su condición de mujeres en esta sociedad.

Las familias de origen de las profesoras representantes de la expansión de la década de los 60 tienen procedencias variadas, pero la mayoría pertenecía a una familia donde el padre era el proveedor, la madre dueña de casa y con muchos hermanos. Se podrían clasificar en: familias de origen rural campesino que migraron a la ciudad en búsqueda de mejor calidad de vida; familias ciudadinas con padres dedicados al área de servicios, y familias ciudadinas con padres trabajadores de oficio como sastrería, carpintería o trabajadores de empresas estatales como los de ferrocarriles. Cabe destacar que la mayoría de sus padres no tuvo estudios

universitarios, incluso los más privilegiados terminaron las humanidades (enseñanza secundaria de esa época) y otros, sólo cursaron la enseñanza primaria.

*“mi familia era del campo, gente dedicada a la agricultura, en esos años, los padres, llegaban hasta cuarto año básico, pero un cuarto año básico que era bueno, porque sabía y, y mis papás emigraron a la, a la ciudad para que los niñitos estudiaran pero ¿qué pasó?, que hicieron malos negocios, el papá hizo malos negocios y tuvo que empezar a trabajar la mamá y ahí quedó la escoba, los niños no hicieron lo que debían, mis hermanos mayores no se titularon, con suerte llegaron hasta, en esos años hasta 2º de humanidades y fui yo la menor de los hermanos que, que, logré tener un título de profesora” **Profesora generación 60, Normalista***

*“mi papá trabajaba en la maestranza y tenían buen sueldo los viejos, y nosotros teníamos acceso a libros, nosotros nadie tenía su libro en el cole, en la casa” **Profesora generación 60, diferencial, U. de Chile***

*“mi papá era agricultor y mi mamá dueña de casa (...) una mamá que enviudó muy joven (...) somos 8 hermanos (risas), así que era difícil, yo soy la 4º y de ahí para adelante, todos fuimos estudiando de los hermanos” **Profesora generación 60, Básica, U. de Chile***

*“yo vengo de una familia súper humilde, te digo yo, mi papá llegó hasta 4º básico, mi mamá hasta 6º básico, yo era la mayor de 7 hermanos” **Profesora generación 60, Normalista***

Dentro de estas profesoras, sólo una escapa a la generalidad en cuanto a la procedencia de sus padres y a lo que su madre se dedicaba, aún así, se vislumbra que su familia, al igual que las otras, tiene una estructura que hace referencia a lo tradicional-conservador de la realidad de las familias de esa época, pero en este caso de un sector social más alto que las familias de las otras profesoras.

“mi mamá se casó con mi papá, y eran primos hermanos, mis abuelos por parte de mi madre eran prácticamente era escritor, ellos tenían plata, y mi abuelo paterno era columnista en el mercurio en aquellos años, mi abuela no po, mi abuela era nada, era dueña de casa, murió joven y el papá de mi papá, fue un gran académico acá, él era un académico de, no sé qué instituto en ese tiempo, el papá de mi papá, la mamá de mi papá, era profesora, en esos años, mi abuela (...) mira mi madre era profesora, profesora básica y mi padre era auditor, pero fue profesor universitario en la Católica, o sea, trabajó, ahora está muerto, trabajó en la CORFO y no me acuerdo que cargo tenía, pero parece que era bueno, porque teníamos más o menos

buena situación y trabajó muchos años en la Católica, en la facultad de ingeniería civil y mi madre que se yo, fue una profesora total, y jubiló, se dedicó a los nietos” Profesora generación 60, Literatura, PUC

“Mira nosotros éramos 4 hermanos, 2 hombres, 2 mujeres, una familia muy tradicional, en cuanto a que ellos siempre nos colocaron en colegios de monjas, pagados, porque era la religión sobre todas las cosas, de misa dominical y en esos años mis dos hermanos estudiaron en el mismo campus que ustedes, los dos psicólogos, viejos, y nosotras dos, nos gustó la pedagogía y estudiamos pedagogía en castellano” Profesora generación 60, Literatura, PUC

Era importante mencionar esta excepcionalidad pues es parte de la configuración del Chile de esos años.

En relación a la sensación de movilidad intergeneracional entre estas profesoras, se puede decir que ellas sienten que avanzaron en la escala social respecto a sus padres y a los hermanos que no pudieron seguir el camino de los estudios y de la profesión. Esta sensación de cambio más que valorarse por el lado económico, es valorada porque significa una vida alejada de la inseguridad laboral, de carencias y de dependencia de otros.

“en la vida de mi familia, yo creo que le cambió el estatus a mi gente” Profesora generación 60, Normalista

“empiezas a ayudar a tu familia a tus hermanos menores, en el sentido de que ellos también logren estudiar, que vayan a la universidad, poder ayudarlos” Profesora generación 60, Normalista

Este cambio en relación a sus padres tiene un lado importante de analizar, que es el cambio que ellas relataron en relación a la trayectoria que tuvo su madre, entendiendo que este cambio se asocia al cambio de una estructura tradicional del género, del ser mujer en esa época. Para estas profesoras, su educación y su profesión le brindaron una opción de vida que la mayoría de sus madres no tuvo. Sus madres, en el caso de la mayoría, fueron dueñas de casa, dedicadas al hogar, a los hijos y al esposo, dependientes de ellos no sólo en lo económico, sino que también en las otras decisiones que tuvieran en otras áreas de su vida. Hablar de sus madres para algunas, es enfrentarlas a una situación en la cual ellas no hubiesen querido estar y no hubiesen querido que sus madres la vivieran.

“La mamá no trabajaba, la mamá era 100% dueña de casa, hasta el día de hoy eh, entonces siempre estuvo en la casa, siempre estuvo ahí” Profesora generación 60, Normalista

“Solamente me hubiese quedado en la casa y me hubiera casado, con algún amigo y habría estado en la casa igual que mi mamá po! No hubiera estudiado, No hubiera estudiado, No hubiera estudiado” Profesora generación 60, Normalista

Ver a una mujer limitada a un único rol, que si bien pudo haber sido decidido personalmente, se entiende que es parte de una particular cultura que relegaba a la mujer a una posición sumisa, secundaria y dependiente. Junto con ello, no es sólo que sus madres no fueran profesionales o no estudiaran, sino que además, no estaban insertas en el mundo del trabajo formal, por lo que desarrollaron su vida solamente en el hogar, en la casa o realizando trabajos en casa como de lavanderas o costureras. Pareciera que para la mayoría de las madres de estas profesoras la opción de vida era casarse, formar una familia y dedicarse hasta la muerte a la misma, no así estas mujeres profesoras que de partida tuvieron educación más allá de la secundaria, ya sea, normalista o universitaria, se transformaron en profesionales y trabajaron en sus carreras por más de 35 – 40 años, aproximadamente.

“Pero me comparo con mi mamá y bueno, la vida mía fue completamente diferente. Diferente porque ella si hubiese tenido acceso a la educación, ella hubiera podido hacer algo, sabido hacer algo, hubiera tenido la fuerza, ella se hubiera separado de mi papá cuando tenía sólo dos hijos, porque ella misma contaba, entonces ella, no pudo hacer eso y tuvo que seguir, seguir, y bueno después la vida, se tuvo que acostumbrar. En cambio yo, mi vida fue diferente, yo pude, yo pude dejar a mi marido, a lo mejor no lo hubiera podido dejar, si hubiera, no hubiera estudiado, pero como estudié como tenía esa profesión, tenía mi sueldo, yo pude dejarlo y pude salir adelante sola. Entonces, ese es el mejor paralelo que te podría dar, en el sentido de que mi vida fue diferente (...) puede salir adelante sola, luchar como mujer, puedes independizarte, no tienes quien te dirija, quien te mande, quien te diga, esto esta bueno, esto está malo, tu eres dueña de tu vida, de tus decisiones, de tu, de lo que vas a hacer hoy día, etc. Entonces te fijas, la vida de mi mamá no po, fue siempre bajo el poder autoritario de mi papá, bajo el poder auto... bajo el bolsillo de mi papá entonces, eso es lo mejor que te puede pasar, teniendo una profesión” Profesora generación 60, Normalista

“a trabajo, a más expectativas, a más, a ser más, o sea un cambio más incluso de género, porque el, el hecho de, como mujer empezar a trabajar en algo distinto también ayudó mucho a la familia, porque vivimos en una sociedad machista entonces, el hombre podía tener más

posibilidad, después uno lo enseña a los hijos y va cambiando la, las condiciones de lo que se espera de la vida” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“A mi madre le faltó un año para recibirse de profesora en esos años, a ella amaba ser profesora, y conoció a mi papá y se casó” Profesora diferencial generación 60, U. de Chile

A diferencia de una sola mujer profesora entrevistada, que tuvo una madre que fue profesora y que además ejerció la carrera, el resto de las otras profesoras, son conscientes que en ellas se realizó un cambio importante, que tiene que ver no sólo con la trayectoria de vida de una mujer, sino que con una estructura familiar y cultural que se modifica cuando la mujer, madre de familia, estudia y sale a trabajar, volviéndose independiente desde el punto de vista de su subsistencia como de sus decisiones. Algunas de ellas, casadas, separadas o solteras, todas experimentan una sensación de diferencia frente a las mujeres de antes y del destino que pudieron haber tenido al igual que sus madres si no hubiesen estudiado y ejercido en su carrera. Tal cambio en la historia de su destino y de sus propias familias lo experimentan con sus propios hijos o cercanos, viéndose ellas para estas personas como figuras influyentes y ejemplares. El camino que ellas le mostrarían como el correcto a sus hijos, es el camino de la profesión, dejando atrás los patrones de vida que tuvieron sus madres, padres y hermanos que no estudiaron para llegar a ser profesionales.

“yo después como mamá, como mamá también incentivé a mi hijo que tenga un título y que fuera el mejor, y lo logré, porque como te digo es muy importante” Profesora generación 60, Normalista

“Yo creo que empiezas a educar a tus hijos también para que vayan a la universidad, para que estudien, que sigan tu ejemplo” Profesora generación 60, Normalista

“hubo un cambio digamos, a nivel familiar ya, y se crearon las expectativas después en mis sobrinos, en mi familia para seguir estudiando para ver cierto que habían más posibilidades con estudio” Profesora generación 60, Básica, U. de Chile

“eh, hicieron su vida distinta, se sacaron, o sea tuvieron que esforzarse a lo mejor más, porque hacer cosas, trabajos más pesados, estar todo el día en una, en una pega, no sacaron sus hijos con, con ninguna educación tampoco, se vuelve a repetir el mismo patrón, entonces de todos mis hermanos, él único que es profesional es el hijo mío” Profesora generación 60, Normalista

“yo noté siempre que había, no que tuviera una predilección yo, pero como que, yo pasé a ser como la, la, como te dijera yo, como el ejemplo, como la, como que yo daba la última palabra, mi opinión era muy importante y eso yo creo que fue el respeto de mis padres, de mis hermanos, que vieron que yo había logrado algo en la vida y había que respetarme, a pesar de que yo fui la menor de las hermanas” **Profesora generación 60, Normalista**

Ellas acentúan la diferencia principalmente entre ellas y sus hijos y sus hermanos-primos y sus hijos que no tuvieron estudios, destacando de esta diferencia que aquellos que no tuvieron estudios tuvieron una vida más dura que ellas y que los hijos de ellos, la mayoría, reprodujo este patrón, quedándose ellos en una posición de inferioridad social en cuanto a los estudios y al tipo de trabajo que hacían. Para sus familias de origen como para sus hijos o sobrinos, ellas marcan un antes y un después, pues, por un lado ellas terminan con el ciclo que reproduce la figura tradicional de la mayoría de las mujeres de esos años, y por otro, producen un aumento de capital cultural y social que será de beneficio para ellas y sus hijos.

Para las mujeres profesoras del 90 y 2000, el cambio a nivel de sus familias lo experimentaron de forma diferenciada en relación a su condición de primera o segunda generación universitaria en sus familias, por el tipo de institución y por el tipo de pedagogía que estudiaron. Caracterizando a sus familias de origen, algunas provienen de familias con padres sin estudios superiores, trabajadores en empleos variados y la minoría, de familias con uno o los dos padres profesionales.

“mi papá trabaja en una tienda de ropa, es jefe de tienda en el Parque Arauco y mi mamá trabaja en una tienda de ropa también” **Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE**

“mis papás son obreros, y yo vivo en La Granja y vivo en una parte que es como San Gregorio, de ahí salí” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones**

“mi papá no terminó la enseñanza básica, ya, porque lo hicieron trabajar los papás, mi mamá terminó todo, pero ella no, no, como que no sé interesó más allá” **Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA**

“mi papá era vendedor, mi papá es comerciante y mi mamá trabajaba en una fábrica, en una empresa, entonces ese era como, tenían un poco más de un sueldo mínimo” **Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones**

“Bueno, mi papá, mi padrastro en realidad, es actor, mi mamá por muchos años se dedicó a la producción de teatro y ahora está muy dedicada a lo que es medicina china, ella es maestra en medicina china (...) haber mi papá, bueno tengo dos papás. Uno es actor, es reconocido (...) Y mi otro papá de formación es entomólogo” **Educadora Diferencial, generación 90-2000, USACH**

“mi mamá es universitaria, de la Universidad de Chile, trabajadora social, mi papá es empresario, mi papá no terminó el colegio, fue hasta la enseñanza básica parece, pero tenía micros amarillas, era empresario de la locomoción colectiva” **Profesora generación 90-2000 Educación Física, UCSH**

Si bien en estas profesoras hay una diversidad de orígenes, la mayoría, al igual que las profesoras de los 60, tienen padres que no cursaron la educación superior. Esta situación hizo que ellas, en tanto profesionales y trabajadoras, se sintieran diferentes a sus padres en cuanto a su estilo de vida, cultura y trayectoria. Estas profesoras, que tienen padres sin estudios superiores, tienen la sensación de un cambio positivo en relación a sus padres, pero este cambio más que referirse a un cambio en la posición socioeconómica, se refiere a un cambio en el vínculo entre la cultura legítima, que es más cercana ahora, y a un cambio de proyecto, asociado al mejoramiento del estilo de vida y a las condiciones de existencia.

“si, por ejemplo mis papás todavía trabajan, yo veo como se sacrifican todavía (...) yo me puedo mantener, entonces por supuesto que te mejora tu vida (...) cultura, si, si porque al final ellos, yo me comparo con mis papás, ellos no son analfabetos, pero de repente hay cosas que digo, le tengo que explicar, porque no entienden como rápidamente” **Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA**

Otro tema crucial para las implicancias que tuvo dentro de sus familias, su educación y su profesión, es el cambio en su rol de género respecto al de sus madres, sobre todo, en las que tienen madres sin estudios superiores. De estas profesoras, destaca una en especial.

“yo soy hija, de una mamá, de una madre soltera, del sur, quedó embarazada como a los 30 años de mi en una relación larga y estable, pero lamentablemente mi padre no se hizo presente (...) mi mamá era asesora del hogar, de hecho los primeros años de vida yo la veía cada 15 días. Me cuidaba Pedrito, Juan y Diego” **Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat**

“no, no pudo estudiar, de hecho mi mamá, la vida de ella fue muy sacrificada, mi mamá es la mayor de 10 hermanos y ella prácticamente tuvo que cuidar de sus hermanos, porque mi abuelo, era un abuelo golpeador, un campesino, machista (...) entonces él llegaba y golpeaba a mi abuela y ella se iba un mes, y mi mamá quedaba con todos sus hermanos” Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat

“ella me dijo que no fuera una asesora del hogar, que no fuera una nana, porque si no iba a estar lavando ropa a las 10 de la noche, porque no tenías horarios, porque sino mis hijos los tenían que cuidar otra persona, entonces todo lo que ella me dijo, me sirvió para decir, “no, yo no me voy a meter con cualquiera, no me voy a estar zamarreando, y voy a hacer esto”, súper enfoca” Profesora generación 90-2000, Básica, Arturo Prat

A diferencia de las profesoras de los 60 que experimentaron el cambio frente a una madre dueña de casa, esta profesora, y el resto de las otras profesoras de esta generación, manifestaron un cambio frente a una madre trabajadora, pero no de un rubro profesional como el de ellas, sino de un rubro el cual estaría asociado a un trabajo de mayor sacrificio y con menos beneficios. Este cambio ya no se presentaría necesariamente frente a aquella madre que representaba a la forma tradicional de ser mujer, sino que el cambio que ellas experimentaron en relación a sus madres, es al tipo de trabajo que ellas tienen y a las implicancias sociales y culturales, que tiene su educación y su profesión. De aquellas con madres que eran profesionales no manifestaron una sensación de un cambio frente a sus madres.

El hecho de que la mayoría de las madres de estas profesoras trabajaran fuera de sus casas, tendría relación con la seguridad de los dichos que estas mujeres relataron en cuanto a la decisión de estudiar y ser una profesional, en la subcategoría cambio a nivel personal, donde se muestra que para esta generación de profesoras el hecho de estudiar no fue una situación dilemática, como si lo fue para sus colegas de la generación de los 60. Según Bourdieu (2000) las mujeres que sus madres trabajaran tienen expectativas profesionales y un menor apego al rol tradicional de su género, que mujeres cuyas madres se desarrollaron dentro del modelo tradicional femenino.

En comparación con las profesoras de los 60, el cambio producido por su educación y profesión frente a la figura de sus madres, se presentaría como un cambio doble, pues para ellas significó entrar al mercado laboral, y a la vez, a disfrutar del estatus de ser un profesional, no así para las de la generación del 2000, que este cambio entre sus madres sin estudios, es a

nivel del tipo de trabajo y de las aspiraciones frente al mismo, pues sus madres, la mayoría trabajaba pero no eran profesionales, paso que ellas si dieron y sabían que podían darlo. En este sentido, se puede decir, que para las profesoras de los 60, el cambio a este nivel es más fuerte que el vivido por las profesoras del 90-2000, por el desafío doble que les tocó enfrentar, de por un lado estudiar y ser profesional, y por otro, de salir a trabajar. Sin embargo, en ambas generaciones la sensación de cambio dado por su educación respecto a sus padres, y en especial a sus madres, en la mayoría, fue importante. “uno de los caminos más importantes en la condición de las mujeres y uno de los factores más decisivos de la transformación de esa condición es sin duda alguna el aumento del acceso de las muchachas a la enseñanza secundaria y superior, que, en relación con las transformaciones de las estructuras productivas (...), ha provocado una modificación muy importante de la posición de las mujeres en la división del trabajo” (Bourdieu, 2000:66).

A NIVEL LABORAL

El objetivo de esta categoría era que estas mujeres profesoras caracterizaran, la vivencia del cambio que produjo su educación en su edad productiva, frente a aquellas mujeres que entran al mercado de trabajo sin estudios. Sin embargo esta idea no fue expresada por las entrevistadas de este modo. Lo que sí, se volvió significativo en cuanto al aspecto laboral, fue las diferencias entre las generaciones, en relación a la experiencia laboral y a su condición de profesoras, lo que dio cuenta que las estructuras o sistemas, tanto educacionales como laborales, influyeron en las trayectorias de cada profesora.

En relación con el ingreso al mercado laboral, en ambas generaciones, no se apreció gran conflicto para encontrar el primer trabajo, dando cuenta de una empleabilidad rápida en las trayectorias laborales de estas profesoras. Donde sí hay diferencias es en la forma en que entraron a su primer trabajo; para el caso de las profesoras de los 60, ellas conseguían su primer trabajo por una asignación que, principalmente, el Estado les adjudicaba.

“encontré trabajo inmediatamente” Profesora generación 60, Básica, U. Chile

“claro, te designaban, no lo elegías tú. A mi hermano lo designaron a Puerto Aysén, y no había posibilidad, el ministerio, era el elefante blanco de este país, y ellos designaban a la gente, porque aquí estaba la elite, que tu nunca podías sacar a la gente” Educadora diferencial, generación 60, U. de Chile

“uno no postulaba, el ministerio te designaba ya, dependiendo del sector donde uno vivía, yo vivía en Gran Avenida en esos años, entonces yo había pedido para Buin o Paine, quería sector rural, porque generalmente los profesores normalistas teníamos que trabajar un período en la parte rural primero” **Profesora generación 60, Normalista**

Para el caso de las profesoras de los 90-2000, su ingreso al mercado laboral, ya no depende del sistema organizado por el Ministerio de Educación, sino que ellas, como individuos, buscan, por sus propios medios, el lugar de trabajo al que desean o intentan ingresar. Es por ello que ya sea por sensación o hecho, “el pituto”, la “cuña” o el contacto, se vuelven instancias claves para que esta generación de profesoras haya entrado a su primer y otros trabajos. Hay también profesoras de esta generación que ingresaron por su curriculum, dejando a su responsabilidad el ingreso al mercado laboral.

“primero, por coincidencia, las pegas que he conseguido, por ejemplo el primer trabajo que yo conseguí, fui a dar una entrevista, resultó que la directora era, fue profesora mía, pero así, yo nunca pensé encontrarme con ella, entonces ahí, Marjorie quédate, yo te voy a enseñar y siempre ella, ahí, ahí, ahí, ahí, y dándole, dándole. Después trabajé en otro colegio, tiré un curriculum, me llamaron y quedé y acá un día vine a dejar un curriculum aquí en la comuna y también conocía a la persona, por eso te digo así, son como coincidencias de la vida, de alguna manera es como un pituto, que me han ayudado, pero yo más me lo tomo como coincidencia”

Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA

“También trabajé durante siete veranos en un jardín Montessori. Y ese me lo conseguí porque una amiga de mi hermana tenía varios jardines y necesitaban a una profe de educación física para natación en el verano para los niños” **Profesora generación 90-2000, Educación Física, UCSH**

En este aspecto hay que recalcar que las profesoras de los 60 estudiaron, se titularon e ingresaron al trabajo dentro de un sistema centralizado por un Ministerio de Educación representante de un Estado que veía a la educación como aliado del desarrollo de país. Coincidió también con la expansión de las escuelas y liceos y había una necesidad imperiosa de profesoras que el mismo Estado demandaba. En cambio las profesoras de los 90-2000 salieron de sus instituciones al mercado laboral sin tener mayor influencia de alguna institución externa. Estas profesoras, al igual que la mayoría de los profesionales, es hoy el responsable de su ingreso al sistema, por lo que los contactos son válidos si a nivel estatal no es garantizado el trabajo.

En relación a la experiencia laboral, también se aprecian contrastes entre generaciones que están vinculados con el tipo de mercado laboral al que ingresaron. En este sentido, las profesoras de los 60, manifestaron que su vida laboral fue estable, es decir, no tuvieron problemas de conseguir y cambiarse de trabajo, y segura, porque poseían contratos indefinidos, que les permitía hacer carrera en la institución que trabajasen. Tales condiciones hacían que estas profesoras sintieran una tranquilidad frente a su trabajo y que ellas hoy no observan con las nuevas generaciones de profesores.

“Yo sé que yo soy una de las últimas generaciones que inicio en el ministerio, que hizo lo que quiso hacer ahí y que jubiló, ahora los trabajos son volantes, no hay estabilidad laboral, el mundo ha cambiado” Profesora generación 60, Literatura, PUC

“es que los profesores de antes también vivíamos por ejemplo, la estabilidad funcionaria, que los chiquillos egresados de hoy día no tienen porque entran a la educación municipal y en diciembre empieza la angustia si te van a renovar contrato o no, que decirte en el colegio particular, peor po!, en cambio yo no, yo soy de la época en que tú ibas al Ministerio de Educación, dejabas tu certificado de salud y tu certificado de antecedentes más tu título y te llamaban y te decían “mire, tenemos vacantes en tal y tal escuela” y empezaba el correr de los años, de los años, de los años y de los años. Entonces con una seguridad y con una tranquilidad po mija, que es muy distinto a lo de ahora” Profesora generación 60, Normalista

Hoy la realidad de los profesores es diferente, sus trayectorias laborales son inestables, pues los contratos son a plazo fijo, lo que genera una inseguridad en relación a la renovación de contrato. De este tipo de profesores son representantes las profesoras entrevistadas de los 90 y 2000, quienes no gozarían de la estabilidad, seguridad y tranquilidad ante su situación laboral.

Además de estar insertas en un mercado laboral más inestable, que el que vivieron las profesoras de los 60, este mercado laboral, es más exigente. El pregrado es sólo el inicio. Las credenciales se vuelven más importantes y la carrera por los postítulos, posgrados, cursos, especializaciones, etc. son clave para entrar a competir y mantenerse atractivo para el mercado.

“yo no soy profesora de música, ni de arte, yo soy autodidacta, entonces en la mañana hacía básica y en la tarde, música y arte. Lo que pasa que el colegio cada vez ha ido buscando especialistas, especialistas (...) me quitaron como 20 horas que es mucha plata pa mí y me

quedé con la mitad del sueldo. Y todo el verano busqué pega, pero no encontré nada he tirado curriculum, pero no, no, no me sale. Que yo sólo tengo enseñanza básica, no he hecho postítulos, por tiempo y todo, me he dedicado a puro trabajar, así a trabajar, trabajar. He estado como súper complicá este año, en la pega súper desanima, aunque por trabajo más liviano, porque tengo un cuarto año, y un par de horas para otro curso y eso es todo, son 23 horas y gano 280 lucas que es lo que saco a pago, cuando estas acostumbrada a vivir con un sueldo sobre 400 mil pesos, es terrible para ti” **Profesora generación 90-2000, Básica, U. Arturo Prat**

“eh, yo siempre trabajé durante mis estudios, siempre, y un día “x”, yo estaba en una tienda trabajando en el Alto Las Condes, y me llama una señora “X”, y me dice que necesitaban una educadora para un jardín, y yo llamé y me dijeron “venga a la entrevista”, y yo me hice la linda porque, obvio, ahí uno da todas sus artimañas por ejemplo yo me destaco por hacer yoga infantil, ese es como mi plus, porque cada educadora tiene su plus” **Educadora de párvulo, generación 90-2000, IP Los Leones**

Otro punto a sobresaltar de este tema, es la diferencia que tienen las generaciones de profesoras frente a los costos, ya sean económicos o de otro tipo, que implica ser profesor. De los costos, en ambas generaciones fue mencionada la cuestión del sueldo, entendiendo que su remuneración como profesionales sería más baja en comparación a otras profesiones y al tiempo dedicado en el trabajo. En este aspecto, las profesoras de los 60 toman una postura realista, que asume que su profesión es pagada por el mercado de esa forma, que ellas tenían el conocimiento de eso ya antes de trabajar, y que eso no significó conflicto alguno, porque incluso les permitió tener un estilo de vida y dejar una herencia en cuanto a saber, que para ellas, es valioso.

“no, yo sabía porque había trabajado antes, sí, antes yo había trabajado así que sabía más o menos que, que significaba, que la remuneración no era mucha pero, pero, pero ayudaba (...) creo que a pesar de que no son grandes sueldos, nosotros los dos profesores pudimos sacar a nuestras hijas adelante sin problemas, con estudios universitarios, estudiaron y ya se recibieron, ahora están trabajando, sí, solamente que, una de ellas es profesora, la menor, la otra no” **Profesora generación 60, Básica, U. de Chile**

“Los profesores uno estudia y sabe que no va a ser rica nunca jamás” **Profesora generación 60, diferencial, U. de Chile**

Tal visión del valor de mercado de su trabajo no la tienen algunas profesoras de los 90-2000, quienes sin saber lo que su trabajo costaba para el mercado, se vieron sorprendidas negativamente ante esta realidad. El imaginario existente entre la relación “más estudios-más ingresos”, que si bien es cierta, no se da a un mismo nivel para todas las carreras y para todos los profesionales. Como menciona Patricio Rojas (1998) en su estudio sobre las “remuneraciones de los profesores en Chile”: “la remuneración actual de un docente con 20 años de servicio representaría entre un 25% y un 30% de la recibida por otras profesiones” (Rojas, 1998:124-125) y por su parte, Mizala y Romaguera (2000), exponen que un profesor en 1998 ganaba 263 mil pesos y otros profesionales, 501 mil pesos, con 13 y más años de estudios, lo que termina afectando en su percepción respecto a su remuneración. Para ellas el hecho de ser profesional y de haber estudiado en una institución de educación superior, las posicionaría en un nivel más alto en cuanto a remuneración, pero al no ser así, les causa un conflicto importante, que si no fuera por su vocación, sería difícil de superar.

“bueno los que estamos ya en los treinta y tanto, están como con las mismas inquietudes que yo, si quieren jubilarse en esto, si van a trabajar 20, 30 años más en esto, unos dicen hay profesiones que ganan dos, tres, hasta cinco veces más que nosotros y salen a las 7 de la tarde y se olvidan de la pega, en cambio nosotros no. Hay mucha frustración, me saque la mugre igual o más que otros y la retribución monetaria y de tiempo no es la que corresponde para lo que trabajai” **Profesora generación 90-2000, Inglés, U. de Chile**

“piensa que aquí en educación, nosotras muchas veces nos hemos, en este año en especial es como sacarme tanto la cresta por los chiquillos, porque este es un tema de vocación, yo pienso que si no tienes vocación no puedes ser profesora, se nos, como que nos cierran las puertas, nos cierran las puertas, nos van cortando la cola por una parte desde lo que es económico, entonces tu deci, hasta cuando voy a llegar a esto, nunca, nosotros muchas veces nos hemos cuestionado, yo te hablo de en general del grupo de las que tenemos la misma edad, porque sentimos que no estamos bien remuneradas, para todo lo que damos y para todo lo que hacemos” **Profesora generación 90-2000, Básica, UDLA**

“me tuve que poner a trabajar y me di cuenta de que una educadora afuera ganaba mucha menos plata “chuta, dije yo, todo lo que estudié, me sacrificué pa ganar tan poco”, imagínate afuera una educadora gana 200 mil pesos, ¡poquísimo!, entonces dije “chuta, yo que pensaba que iba a ganar mucha plata (risas) estudiando, dije chuta ya” **Educadora de párvulo, generación 90-2000, IP Los Leones**

Cabe destacar que la diferencia en su forma de valorar su sueldo entre las generaciones, no sólo es tema de percepciones, sino que también, de diferencias reales, que están dadas por la forma en que se determinaban y determinan los salarios en ambos períodos. En el período previo a 1973, por ejemplo, la mayoría de los profesores al tener el grado de funcionarios públicos, gozaban de un sueldo determinado por su antigüedad laboral, lo que significaba que cada cierta cantidad de años se le aumentaba el sueldo, además tenían pagos extras dependiendo la zona geográfica donde trabajaban, tenían incentivos por perfeccionamiento, etc. Pero “a partir de 1974 y hasta 1990 las remuneraciones reales del magisterio sufrieron un significativo y continuo deterioro, situación que no se habría reflejado en igual magnitud para el promedio de las remuneraciones de la economía” (Rojas, 1998: 124). Específicamente en cuanto al sueldo de un profesor, según la valorización del peso del mes de julio de 1997, un profesor recién entrando al sistema en 1971 ganaba 310 mil pesos, luego con el cambio, en 1974, bajó a ganar 88 mil pesos, repuntando en 1981 con 160 mil pesos de sueldo (Rojas, 1998). Aunque las cifras pueden ser de la década pasada, reflejan cómo el salario de los profesores ya no gozaba del mismo nivel que llegó a tener antes de 1973. Esta diferencia, la que fue nuevamente regulada con el Estatuto Docente (MINEDUC, 2011), es la que justificaría las distintas sensaciones entre las generaciones de profesoras frente a su salario.

Además del conflicto con la baja remuneración, estas profesoras incorporan el cuestionamiento a la calidad del empleo y al tiempo dedicado al trabajo. Estas profesoras que llevan pocos años de trabajo, en comparación con los sobre 30 años de experiencia de las profesoras de los 60, sienten un desgaste evidente y una notoria insatisfacción con su profesión que las lleva a pensar en buscar otro camino laboral o profesional para sus vidas.

“al segundo año yo pedí que me cambiaran de allí, porque la verdad es que ahí se vino un período donde yo me cuestioné mucho si lo que había estudiado, en realidad me iba a poder servir para siempre, porque la verdad es que no me veía haciendo clases pa siempre” Profesora generación 90-2000, Básica, UMCE

“entonces todo lo que vivimos en ese tiempo, yo estuve con terapia ocupacional, con psicólogo, con psiquiatra, entonces ahí yo dije “no, yo no quiero saber nada de educación, no quiero nada, nada, nada”, de hecho me fui a inscribir a otra carrera, yo iba a estudiar kinesiología (...) porque esta carrera en sí es como, es súper gratificante, pero a la vez, de repente es terrible” Educadora de párvulos, generación 90-2000, IP Los Leones

Estas profesoras sienten que están insertas en una posición desventajada dentro del sistema educacional y laboral, pues dentro del sistema educacional ellas absorben un trabajo que sobrepasa los límites de su vocación, destacando de ello el trabajo que realizan fuera de las horas de clase, como trabajo administrativo, y dentro del sistema laboral, la mayoría trabaja por contrato definido y en comparación con las otras profesiones reciben sueldos inferiores.

Aunque el cambio a nivel laboral no se expresó en cuanto a lo educacional, si se pudo observar la influencia de la estructura del mercado laboral de ambos períodos en que se sitúan estas profesoras. Tales mercados produjeron en ellas trayectorias laborales diferentes y una sensación, respecto a su profesión y trabajo, distinta. Para las profesoras de los 60, el ingresar al mercado laboral como profesoras, las condujo a tener una trayectoria laboral desde el inicio garantizada por el Estado, estable y segura durante su larga carrera. Junto con ello, su sensación para con su trabajo y profesión no mencionó cuestionamientos negativos. Para las profesoras de los 90-2000, el panorama se les presentó diferente, pues ellas están insertas en un mercado laboral que no es asegurado por el Estado, que es inestable contractualmente y que exige mayor certificación para mantenerse como un actor valioso para el mercado laboral, lo que hace que estas profesoras tengan que entrar a competir dentro de sus trabajos. Unido a estas condiciones estructurales del mercado laboral, estas profesoras se encuentran en una crisis importante, que tiene relación también con la crisis del sistema educacional. Son profesoras decepcionadas del sistema, cansadas de su labor diaria y con un cuestionamiento importante sobre su continuidad en esta profesión.

Esta segunda dimensión referida a ver los valores, sentidos y opiniones que tenían estas mujeres profesoras de su propia trayectoria educacional y profesional en un contexto de expansión de dos sistemas de educación superior diferentes, reflejó una multiplicidad de experiencias interconectadas con el tema educacional que logró definir la visión de su esfuerzo y mérito, de movilidad intergeneracional, de su posición en el mercado laboral y, especialmente, su cambio en el modelo tradicional de su condición femenina. Ambos grupos de profesoras presentaron diferencias entre e intra generaciones determinadas por el sistema terciario e institución formadora del cual fueron parte, por su condición de origen y su condición de primera generación, por el tipo de mercado laboral al cual se insertaron y por los patrones de familia y género con los cual se desarrollaron, manifestando todo este complejo una riqueza que se intentó exponer en los análisis. Finalmente, esta dimensión, como la primera, logra completar los objetivos referidos a las temáticas aquí tratadas.

CONCLUSIONES

Este apartado tiene el propósito de entrelazar las hipótesis de investigación con los análisis hechos para problematizar a cerca del cumplimiento o refutación de las mismas, y de cómo estas lograran ser un aporte en las reflexiones acerca de la educación y sociedad. Para ello, se presentará en primera instancia la reflexión que se generó con las hipótesis de trabajo, y cómo estas hipótesis se vincularon con los focos temáticos expuestos en el análisis, y finalmente, se expondrán las reflexiones generales, enfatizando en la contribución que esta investigación puede hacer para futuros estudios relacionados con los temas de educación y su valoración, profesoras, cambio y género.

CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS HIPÓTESIS

Esta investigación se desarrolló en base a dos hipótesis de las cuales se esperaba que las profesoras articularan un particular discurso. Una de ellas postuló que “Los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación en general y en su trayectoria están influenciados o son reflejo de los procesos de expansión del cual ellas fueron parte, visualizándose así diferencias entre las dos generaciones de mujeres profesoras, sobre todo en su visión del contexto actual de la educación chilena” y se pudo observar que en varios focos temáticos los valores, sentidos y opiniones que tienen las profesoras de estos temas eran afectados por la expansión de la cobertura terciaria de educación de la cual fueron parte, pudiendo decir que los relatos de las profesoras se desarrollaron, en algunos puntos, como se esperaba, según esta hipótesis.

Tal conjetura está sustentada en las conceptualizaciones que postulan que los discursos tienen condiciones sociales de producción, que muestran la relación entre acción y estructura. En palabras de Bourdieu “las categorizaciones de la percepción del mundo social, son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social (...) si las relaciones de fuerza objetivas tienden a reproducirse en las visiones del mundo social que contribuyen a la permanencia de esas relaciones, podemos concluir que los principios estructurantes de la visión del mundo radican en las estructuras objetivas del mundo social y en las relaciones de fuerza están también presentes en las conciencias con la forma de las categorías de percepción de esas relaciones” (Bourdieu, 1984: 289-290).

En los puntos que no se observó diferencias, dadas por la influencia de este proceso estructural del sistema educacional, se apreció la articulación de un discurso homogéneo entre

estas profesoras, el cual tendió a ser un discurso crítico, sobre todo en la visión que tienen del contexto actual de la educación en Chile.

Para la hipótesis “los valores, sentidos y opiniones que le dan a la educación en general y en su trayectoria entre las profesoras de una misma generación están influenciados o son reflejo de la familia de origen, la institución formadora de profesores a la que asistieron y su experiencia en el mercado laboral, distinguiéndose diferencias internas en la misma generación, sobre todo en temas como visión del cambio tradicional en su rol de género y su visión de movilidad social” los dichos de las profesoras permiten sustentar en la mayoría de los puntos y relaciones postuladas en esta conjetura. Cabe mencionar que las diferencias dadas por estos factores no sólo se vieron dentro de una misma generación sino que también entre generaciones, apareciendo así asociaciones que hicieron más fructíferos los análisis. Se dio un juego interesante entre los aspectos de contexto y los de cada trayectoria, que permitió ampliar la diferencia más allá de la misma generación.

Al igual con lo que pasó con la hipótesis anterior, las profesoras en ciertos focos temáticos relacionados principalmente a los que trataban las ideas de la educación en general, sus valores, expectativas y la ideología meritocrática que tienen detrás, poseen una similitud en los dichos que diluyen las diferencias que pudiesen estar determinadas por factores como su condición de origen, el rol de género y las instituciones educacionales a las que pertenecieron. Para las profesoras con independencia de las condiciones objetivas o procesos estructurales, como los procesos de expansión de la cobertura, la educación sigue siendo importante para la integración social. Aún así, como el sistema estaría en crisis y como ya no asegura la tranquilidad económica de antes, el valor social de la educación se ve mimetizado por una valoración en función de una superación personal, asociado al desarrollo como individuo. Es por ello que se produjo una sincronía entre los discursos que permitió definir el enfoque con que ellas observan en la realidad al sistema de educación, poniendo acento en la familia, y cómo esta afecta en la educación de sus miembros. En este sentido la unión de una forma de ver y tratar estos temas de parte de estas profesoras, demuestra un arraigado valor por la educación, el cual sería constitutivo a las profesoras, haciendo que estas, en última instancia, a pesar de las crisis y experiencias negativas vividas en su trayectoria, crean en ella.

Explicando de manera más ejemplar las diferencias que sustentan a las hipótesis, se encuentran las categorías que relataron la *experiencia que tuvieron con el sistema educacional* que las educó y formó como profesoras. De la comparación de ambos períodos se destaca la

idea de que el sistema actual sería peor que el anterior por la ideología que lo sustenta y por los resultados que genera en los que ingresan a él. Y en esta misma línea ellas analizaron a los profesores como estudiantes y como futuros formadores. Se mantiene una postura que idealiza al pasado y que pone al presente como el peor momento de la educación, lo que impidió visualizar las “fallas” del sistema anterior. En esta dirección, las profesoras de los 60 se sintieron privilegiadas porque en ese tiempo su educación fue gratuita, de calidad, con un perfil profesional marcado y enfocado al desarrollo del país. En cambio las profesoras de los 90-2000 ingresaron a un sistema de educación superior que ya no es financiado mayoritariamente por el Estado, por lo que, ellas tuvieron que ocuparse del cómo iban a financiar sus estudios. Este punto resulta interesante de destacar porque la mayoría de las profesoras de esta generación tuvieron que recurrir a diferentes estrategias para poder terminar sus estudios, entre ellas, postular a créditos, endeudarse y trabajar en paralelo a sus estudios, lo que implicaba en este caso asistir a clases en horarios y tiempos que otros estudiantes o las profesoras de los 60 no tuvieron que experimentar. La sensación frente a esta realidad se transforma en un obstáculo que puede llegar a frustrar los intentos por estudiar de los jóvenes de esta generación. Las profesoras de los 60 no manifestaron este apremio frente al financiamiento de su carrera, lo que implicó que ellas no sintieran esa carga, que sí la mayoría de las profesoras de los 90-2000 sintió. Junto con ello las profesoras de los 90-2000 ingresaron a instituciones de educación superior que son reflejo de la nueva estructuración del sistema, existiendo instituciones de bajo prestigio y de baja selectividad, por lo que la formación de estas profesoras no cuenta con la calidad garantizada que sí sintieron tener las profesoras de los 60, incluso algunas profesoras de esta generación declararon que la actual formación de profesores era deficiente. Tales diferencias hicieron que cada generación tuviera una experiencia distinta que refleja la perspectiva que tenía cada sistema educacional y su respectiva expansión para con los estudiantes de pedagogía y el profesorado.

En relación a la hipótesis que compara la lógica interna de la generación esta sub categoría *“vida en la institución y visión de las diferencias”* también resulta ser pertinente. A nivel de las diferencias en las mismas generaciones para el caso de las profesoras de los 60, se pudo ver que entre normalistas y universitarias, hubo experiencias distintas dentro de la institución que tuvieron que ver con la filosofía, por un lado de la Normal que representaba una entidad más tradicional, y por otro, de la universidad que era una institución más liberal y pluralista. Y para el caso de las profesoras de los 90-2000 las vivencias fueron más variadas entre ellas, pues unas estudiaron en universidades tradicionales, otras en privadas y otras en institutos

profesionales, lo que marcó su paso por estos lugares y lo que refleja la nueva estructuración institucional que supuso la expansión de la educación superior de los 90 en adelante.

En la categoría que hace referencia a los cambios, se puede decir que la *sub categoría cambio a nivel personal* mostró que la hipótesis que relaciona las dos generaciones de acuerdo a las expansiones fue afirmada dado que hubo diferencias, pero la hipótesis que implicaba ver las distinciones intra generaciones tuvo un discurso similar. Las diferencias encontradas entre las generaciones si bien no se pueden atribuir, en este tema, necesariamente, a la expansión o al sistema educativo, sí se pueden atribuir al momento histórico en el que ellas se desarrollaron como personas y en particular como mujeres. Se destacó en este punto la posición diferencial según generación de acuerdo a la formación en su rol de género, donde las mujeres de los 60 lo vivieron de modo muy tradicional, produciendo en ellas un gran cambio, no así, se vivió esto en las profesoras de los 90-2000. En relación a las mujeres contemporáneas a ellas, que no estudiaron, las diferencias se dieron en los tipos de estilos de vida. “El espacio social y las diferencias que en él se trazan “espontáneamente” tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida o como conjunto de Stande, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes” (Bourdieu, 1984: 292). En los 60, las mujeres que no estudiaron seguían al camino de la maternidad, del hogar y el matrimonio. Hoy las mujeres que no estudian son tanto, madres que se ven impedidas de seguir estudios superiores por esta condición, como mujeres que trabajan. Ya no son mujeres que se quedan sólo como dueñas de casa, ni son mujeres que ven como prioridad u opción ser madres y casarse. En ambas generaciones de profesoras, reconocieron sentirse diferentes a estas mujeres por la vida, prioridades y gustos que estas mujeres tenían.

En la subcategoría *cambio a nivel familiar* las diferencias en los relatos no se pueden atribuir necesariamente a las expansiones de la cobertura de la cual fueron parte, pero sí, las diferencias coinciden con los momentos generacionales o históricos en el que ellas se desarrollaron. Hay que mencionar que en la mayoría de los casos, las profesoras experimentaron una movilidad ascendente en comparación con sus padres, pero esta movilidad fue la que se dio de modo diferenciado entre las generaciones. En la de los 60 fue un cambio notorio, no sólo para ellas, sino que en relación a su posición social, que se vio “mejorada”, y a su rol de género, especialmente en vinculación con sus madres, demostrando así que su educación cambió el camino que la vida les esperaba a ellas. Para las profesoras del los 90 el cambio es apreciado más a nivel personal, más que a nivel familiar o estructural.

Otra categoría que resultó ser significativa en la demostración de estas diferencias, fue la *sub categoría cambio a nivel laboral*. Se pudo ver diferencias influenciadas por el tipo de sistema educacional con su consecuente mercado laboral que afectaron en la trayectoria de estas profesoras. Las profesoras de los 60 expresaron insertarse en un mercado laboral de fácil entrada, pero que era comandado por el Ministerio de Educación, institución que garantizaba su empleabilidad y estabilidad laboral. En cambio, las profesoras de los 90-2000 entraron a un mercado laboral, el cual no les costó ingresar, pero el que es desregulado e inseguro. Según un estudio realizado a los egresados de pedagogía básica en el año 2009 afirma que “la mayor parte de los egresados que actualmente trabaja (67.4%), lo hace bajo modalidad contractual a contrata o plazo fijo. Sólo 1 de cada 4 docentes tiene contrato indefinido en su actual trabajo (...) La mitad de los egresados percibe actualmente ingresos mensuales entre los 351 mil y los 500 mil pesos. Cerca de un 12% gana menos de \$250.000. Sólo un 17% gana más de \$500.000, y un 3.8% percibe ingresos por sobre los 650 mil pesos” (Ruffinelli, 2009: 91). Tal realidad, ellas la expresan con un descontento importante hacia el sistema y también hacia su remuneración, cuestión que las profesoras de los 60 no mencionan a ese nivel.

Unido a esto, las profesoras de los 60, relataron que su experiencia y calidad en su trabajo había sido positiva, no así las profesoras de los 90-2000, quienes, en su gran mayoría, se encuentra en una crisis vocacional importante por la forma en que se desenvuelve el sistema educacional para con su profesión. Incluso, internamente estas profesoras sintieron diferencias en su trabajo influenciadas por la institución educacional de la cual egresaron. Lo que confirma que el sistema terciario compuesto de universidades, IP y CFT, genera, también, diferencias en la trayectoria laboral, unas positivas y otras negativas, como relataban unas profesoras que eran discriminadas por sus colegas por no venir de universidades tradicionales, u otras que se sentían inseguras por la baja calidad de su formación. “Es así como la reputación de la institución, dada por el prestigio de sus académicos, la selectividad de estudiantes y el prestigio de sus egresados es transmitida mediante las credenciales de sus egresados, las que por ser de diferente tipo y nivel cuentan con distintos valores de intercambio para obtener ocupaciones” (Ruffinelli, 2009: 15).

El panorama que resultó de estas diferencias no implica una separación entre las generaciones sino una expresión de cómo un proceso estructural puede hablarse desde la experiencia de una persona. En este sentido se puede decir que las profesoras articularon un discurso, especialmente, en los temas referidos a su paso por el sistema educacional como estudiante y a su paso por el mercado laboral, más o menos parecido en relación a cómo fue variando el

sistema educacional y su expansión, lo cual derivó en diferencias que sustentan la hipótesis mencionada.

Comparando las hipótesis, una estaba referida a la diferencia entre generaciones producida por un proceso externo y la otra asociada a la diferencia en la misma generación dada por factores familiares, institucionales y culturales, lo que en definitiva evidencia la existencia de diferencias por los sistemas educacionales al cual pertenecieron y desarrollaron, pero de trayectorias similares por pertenecer a un grupo social que experimentó vivencias parecidas, tales como: ingresar a la educación superior, entrar a la carrera de pedagogía, ser profesora, etc. Las diferencias entre generaciones estaban presentes, pero en ciertos casos estas se diluían, principalmente, a razón de que las profesoras, independiente del momento histórico en que ellas estudiaron y desarrollaron, lograban un consenso y un discurso que refleja una identidad. En términos de habitus (Bourdieu, 2008) se puede decir que estas profesoras, como parte del profesorado chileno, el cual tiene sus raíces, su historia y sus tendencias, logran tener una estructura identitaria que se pone en “lucha” con otras “nuevas estructuras”, que serían en este caso, los procesos de expansión de la cobertura. Ambas estructuras formarían a una particular mujer profesora que mantiene una identidad pero que se diferencia por el sistema educacional en el cual despliega esa identidad, que en definitiva refleja las distinciones acá desarrolladas.

El juego analítico de estas hipótesis, junto con el logro los objetivos de esta investigación, son el reflejo de la diversidad de situaciones y posiciones en las que se desarrollan y ejercen las profesoras, por lo que se asume una riqueza de realidades que fue importante conocer. Junto con ello la problematización de la idea de “el cambio” que permite la educación dio cuenta de temáticas, como el género, que para el caso del estudio de la mujer es clave para su entendimiento.

REFLEXIONES FINALES: LOS APORTES AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA

Este estudio se realizó con el propósito de ver cómo un actor, en este caso, las profesoras, puede hablar sobre la educación en general y de su propia trayectoria educacional, desde un particular proceso histórico del cual, él fue parte. Tal propósito implicó introducir a las profesoras en una discusión que fue más allá de los estudios de docentes que tratan sobre su práctica laboral, salarios y reformas educacionales, en una discusión, acerca de la valoración

de la educación y su poder de cambio, que en ellas, en tanto mujeres, también, involucró la aproximación de las temáticas de género. Junto con ello, este acercamiento, también involucró los efectos o las influencias que tuvo el contexto educacional, social e histórico sobre los relatos de las profesoras, logrando así una conexión problematizada entre actor y estructura, que en definitiva se transforma en un aporte para la sociología que se interesa por este vínculo.

Sin embargo, si los temas que daban cuenta de la diferencia producida por el tipo de expansión de la cobertura de la cual fueron parte hubiesen sido más contextualizados de parte del entrevistador, haciendo referencia por ejemplo a las reformas educaciones de ciertos años y a la ideología que ellas creían que estaban detrás de las mismas, se hubiese conseguido mejor la distinción en cuanto a esta diferencia. Es por ello que para profundizar en las diferencias sustentadas por las hipótesis de esta investigación se abre la posibilidad de introducir la diferencia entre generaciones desde las reformas y sistemas educacionales, más que solamente a través de las expansiones de la cobertura terciaria. Presentándose este hecho como un aporte para posibles investigaciones referentes a este tema.

Profundizando en los aportes de esta investigación resulta importante reconocer la contribución que hizo esta investigación para el desarrollo de ciertas líneas de investigación interesadas en profundizar la relación entre educación y sociedad en diferentes dimensiones.

Como primera línea, los estudios que analizan la educación y su valor social, cada vez se han vuelto más explicativos y pertinentes para entender el juego de las posiciones sociales en esta sociedad. Desde una óptica general de la problemática aquí tratada, se puede decir que el valor de la educación es alto, pues esta ayudaría a definir la posición social de los sujetos en la estructura, más que incluso, los esfuerzos y los resultados puestos en el trabajo. De ahí que los sujetos se jugarían “todo” en este campo para alcanzar mejores posiciones, sobre todo si son primeras generaciones. De este modo, esta investigación se constituye como un aporte a entender el valor subjetivo que tiene la educación, principalmente como herramienta de movilidad social y de asignación de posición social.

Por otro lado, también sería interesante abordar, desde la perspectiva del valor de la educación, la valoración que tiene de la educación aquella población que la promesa de esta no llega a ser real, en todos los casos, es decir, los sectores vulnerables de esta sociedad. Si bien, en esta investigación se vieron los relatos de estas profesoras, en tanto agentes educativos, sobre lo que creían que estas personas valoraban de la educación, resultaría

interesante conocer lo que ellos piensan directamente de este tema, pues repercutiría no sólo a nivel de la generación de conocimiento, sino que también, a nivel de política pública, pues desde esa referencia se podría trabajar para darle un enfoque específico a las reformas educacionales para este tipo de población.

Otra línea de investigación de la cual se puede tomar como antecedente esta investigación, fue la forma con que se trabajó el contexto de las dos expansiones de la cobertura de la educación superior. Este enfoque, si bien se presentó de modo exploratorio, logró superar el formato descriptivo y estadístico con el que se acostumbra a trabajar el aumento de las matrículas, el cual visualiza el alza entre fechas como un continuo crecimiento del sistema, sin ver lo que realmente mueve o lo que produce esta expansión. Una visión que explica lo que está “detrás” de cualquier aumento o disminución de un proceso, es una visión que amplía el campo de análisis pudiendo explicar con mayor profundidad las razones del desenvolvimiento de lo social.

Una tercera perspectiva surgida a profundizar, fue la temática de la movilidad y la trayectoria. Si bien este estudio no se centró en la temática de la movilidad social en su versión más clásica, la movilidad intergeneracional y ocupacional, pudo mostrar que la educación formal y la profesión definen un cambio y una posición en la gente. En las profesoras de los 60 se pudo ver la influencia que ellas generaron en sus hijos sobre este tema, y cómo sus hijos, a diferencia de ellas, sólo veían como opción a seguir para su futuro el camino de la profesión. Tales realidades también dejaron entre ver la hipótesis que presentan Kessler y Espinoza (2003) que dice que “la actual generación de trabajadores ha experimentado una movilidad social ascendente espuria, pues al remontar en la escala de prestigio ocupacional han decrecido las recompensas sociales asociadas anteriormente a esas posiciones” (Kessler y Espinoza, 2003: 8). Lo que en términos educacionales significa que las profesoras de esta generación deben obtener más credenciales que las profesoras de las generaciones anteriores, incluso, sólo para mantener su posición social. De hecho este punto fue comentado por las profesoras de la generación de los 90-2000, como una necesidad para presentarse y mantener su trabajo. En términos de trayectoria, es importante destacar que las nuevas generaciones de profesores, y quizás de profesionales en general, deberían tener como posibilidad la opción de continuar sus estudios, porque esto influenciaría en la obtención y mantención de su trabajo, punto que las generaciones pasadas no debían tener en consideración para acceder a una particular posición laboral.

Centrándose en el tema del cambio en la trayectoria, este estudio presentó la idea del cambio que produce la educación desde un enfoque más desde el cambio cultural, de prestigio, lo que permitió ampliar la visión tradicional de cambio originado por un mayor nivel educacional y además al ser visto en la trayectoria, se pudo realizar una visión de antes y después, que fue enriquecedora para el análisis. La observación de esta problemática desde el cambio, permite entender de manera dinámica los procesos y rescatar la complejidad de los mismos, considerando la influencia de instituciones, estructuras y personalidades, que conforman la experiencia y la trayectoria. Es por ello, que la temática del género se volvió pertinente para entender la trayectoria de cambio de estas profesoras, presentándose así como una línea de investigación a destacar.

La incorporación de la problemática del rol de género en este estudio, implicó importantes hallazgos, que permitieron ver relacionalmente las razones de la decisión de estas mujeres de estudiar y de estudiar pedagogía, y el conflicto que tuvieron con el rol tradicional. Cabe mencionar, que si bien la entrada a la educación superior de estas mujeres fue vía las pedagogías, carrera que históricamente ha sido estudiada por mujeres tratándose como una extensión de las actividades tradicionales de las mismas, es clave analizar que hoy la profesión pasaría a ser para las mujeres, una forma de sentirse socialmente sólidas. Unido a esto, se podría indagar con respecto al horizonte de expectativas que tienen hoy, las mujeres, respecto a su futuro, sobre todo en asociación con la figura de sus madres, para así profundizar en la influencia que tienen las madres sobre sus hijos y sobre todo en las opciones de vida de sus hijas. Esta proposición se encargaría de profundizar la relación nivel educacional de la madre y de sus hijos, la que ya en algunos estudios a resultado ser significativa (Paredes y Hernández, 2007).

En tanto mujeres, este estudio, al haber sido con profesoras, se transforma en un antecedente que analizó a estos actores como parte de un sistema que las construyó y desarrolló de un modo específico. En este aspecto es significativo considerar que al momento de hablar de profesoras tenemos que tener presente la generación de estudio a la que pertenecen y a la institución que las formó, pues estas variables generan una diversidad que influencia en los discursos de las mismas. Junto con ello esta investigación se une a las que intentar problematizar la educación desde los mismos agentes educativos para adentrarse en los paradigmas y conflictos que ellos tienen para con ellos y con el sistema. Este punto se podría transformar en un aporte para los cambios y reformas a nivel del sistema educacional chileno. Incluso, algunas de las profesoras encuestadas, relataron que debiese incluirse la visión de los

profesores en aula para la realización de las reformas en materias de educación. El conocer lo que piensan las profesoras acerca del sistema educacional y los puntos en los cuales este podría mejorar, contribuiría a realizar los cambios necesarios a partir de los episodios o situaciones reales que viven los docentes dentro de los establecimientos educacionales.

La posible realización de reformas o políticas públicas que incluyan la mirada de los profesores en aula, además permitiría profundizar en la tendencia de educar en igualdad a hombres y mujeres, pensando que el profesorado está compuesto por más mujeres, las cuales, al igual como lo vivieron las mujeres profesoras entrevistadas para esta investigación, son un ejemplo del cambio de su rol tradicional de género y en esta tendencia, educar considerando la superación de estas estructuras.

Finalmente, los análisis realizados pueden ser importantes para las políticas públicas porque dan cuenta de cómo valoran, opinan y sienten los que escogen esta profesión y quienes son los que terminan educando a la población chilena. Uniéndose a las investigaciones que han identificado soluciones ante la baja calidad de egresados de pedagogía y educadores, esta investigación resulta un aporte importante para entender desde dentro del sistema, el cómo desde los profesores se pueden encontrar soluciones al contexto de crisis que ellos mismos perciben de la educación en general y también de su rol en esta sociedad. Esta mirada cualitativa, permite profundizar en este actor fundamental para el sistema educacional, y saber desde el mismo, lo que se necesitaría para superar la crisis actual del sistema. La política pública tendría diferentes opciones a abordar en este aspecto, por un lado, mejorar los incentivos a la realización de una carrera docente que les resulte atractiva continuar a las nuevas generaciones de profesores, mejorando así, no sólo sus condiciones laborales en cuanto a su sueldo y relación contractual, sino que también sus funciones dentro del sistema. Por otro lado, hacer un trabajo en conjunto con los otros actores involucrados dentro del sistema para que el profesor se sienta acompañado y recupere su participación activa dentro de este proceso de integración social. También es importante reforzar esto último desde la formación de pregrado de los profesores, para que así ellos se sientan capaces de ingresar a un sistema educacional con las complejidades y problemas que tiene.

En definitiva esta investigación se inscribió en los aportes sobre la relación entre educación y sociedad, la cual por los antecedentes mostrados, es clave, tanto a nivel estructural como para los sujetos y para todos los niveles de los mismos.

ANEXOS

PAUTA DE ENTREVISTA

Buenos días/Buenas tardes, (nombre profesor).

Mi nombres es _____ y me gustaría conversar con usted algunos temas que son de altísima relevancia en el contexto del estudio que estoy realizando. La entrevista es absolutamente confidencial, por lo cual toda información que usted me entregue será debidamente protegida. Si es que no se opone, grabaremos esta conversación, para no perder los datos que nos otorgues. Te damos las gracias por tu disposición.

Sentidos de la educación

De acuerdo a la investigación que estoy desarrollando, me interesa explorar de primer momento que se te viene a la cabeza con la palabra Educación (Educación como herramienta o freno de movilidad social, Capital cultural, Redes sociales):

- Que significado le da en términos generales
- Cuál es el valor que tiene la educación en la sociedad
- Cuáles son los sentidos que tiene, que sentidos tiene para la gente
- La educación cumple las expectativas de la gente

Y para usted, desde su experiencia personal:

- que es la educación, que significa para su vida, qué valor tiene para usted, qué sentidos tiene para usted la educación.
- Dentro de su proyecto de vida que rol cumple la educación.
- La educación que tuvo cumplió sus expectativas.
- Se condicen sus esfuerzos con los logros (resultados) obtenidos.
- Podría establecer un antes y un después (movilidad social), y que factores implican ese cambio (Impulsores de la movilidad social: la educación, los apellidos o las redes sociales), por qué cree usted que se dio ese cambio (méritos, esfuerzos personales, habilidades y conocimientos o a determinantes de la familia de origen, en relación a

sus capitales heredados) y que ha significado ese cambio (mayor competencias en términos académicos, cambios en rol tradicional de género).

- Que me puede decir de aquellos pares que no entraron a la universidad o que no terminaron su educación media, ellos también hay sufrido cambios, en términos de movilidad y condición de género (Reproducción de las clases)

Universidad y sistema educacional:

Pensando en que usted entró a la universidad:

- cual eran sus visiones con respecto a la universidad y al sistema educacional antes de ingresar en él.
- Cuáles eran sus expectativas
- Tenían conciencia de sus costos y de las retribuciones y beneficios que recibirían (la promesa).

En relación al tipo de educación que usted recibió:

- Cuáles cree usted que fueron los factores o influencias que implicaron en el ingreso a la universidad, (Aumento de las coberturas: tipo de expansión (pública/privada), esfuerzo u oportunidad)
- Cuáles fueron los factores o influencias que implicaron en la mantención y salida de su carrera universitaria (mérito, esfuerzo).

En cuanto a su vida universitaria

- Cómo describe su ingreso a este nuevo contexto: (entendiendo que como actores debieron acomodarse a un nuevo tipo de formación académica, relaciones y redes sociales, jerarquías, conversaciones, tipo de amistades, habitus de origen y habitus adquirido).
- A partir de ello, usted percibió diferencias con sus compañeros.
- Como percibe el sistema universitario (desde dentro)
- En cuanto a su experiencia personal: notó o tuvo un cambio de mente, de visión de mundo, de modos de vida, tipos de relaciones.

Vida laboral y social después de la universidad

Ya cuanto salió de la universidad y se tituló:

- Como fue su ingreso al mercado laboral (redes, pituto, currículum).

Y ya inmerso en el mercado laboral:

- Percibiste un cambio respecto a tu condición de origen (movilidad social). Se cumplió el cambio esperado, en relación a la meta que usted tenía para llegar a ser un profesional.
- Este cambio implicó un reconocimiento por parte de su familia de origen. Como ha sido ese trato.
- Que ha significado ese cambio: Calidad de vida: adquisición de bienes, mejora en sus ingresos, seguridad, acceso a salud, mejora en redes sociales, mayor roce social.
- El cambio cumplió sus expectativas. El llegar a ser profesional cumplió la meta (depende de la meta) que se propuso (me ayudo o sirvió estudiar).
- Como evalúa la relación costo de la educación o el beneficio que ha obtenido por ella.
- Que nos puede decir de los resultados logrados luego de pasar por la universidad (hay cambio en el estilo de vida, habitus).

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (2000). Mujeres y enseñanza: semi-sociología de una semi-profesión. En Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea Ediciones. España.
- Acuña, I. (2007). Mujeres que estudian. Notas para el debate. Centro Universitario de Integración Humanística CUIH, Ex ASEC. Ibero Forum, Otoño, Tomo 4, Vol. 1. México.
- Alfonseca, J y Bertely-Busquets, M (2008). Reseña de “entre imaginarios y utopías: historia de maestras” de Lafarga Galván, L y Oresta L. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13. N°038. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. DF, México.
- Atria, R. (2008). La tríada educación, trabajo, ingreso. Panel sobre educación pública, feria del libro 2008. Chile.
- Avalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. IESALC-UNESCO. Chile.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003. Serie IESAL/UNESCO. Chile.
- Berrios, P. (2005). Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica. CEME, Centro de Estudios Miguel Enríquez. Chile.
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación, N°6. Biblioteca digital. Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Argentina.
- Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de clases. En Sociología y Cultura. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama, España.
- Bourdieu, P. (2008). Estructuras, Habitus y prácticas. En El sentido práctico. Siglo XXI Editores. España.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción socia. Editorial Siglo XXI. Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. México.
- Brunner, J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. FLACSO-Chile (FLACSO - Documento de Trabajo (Chile); No.227). Chile.
- Brunner, J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. FLACSO-Chile.
- Brunner, J. (2009a). Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007. Ediciones UDP. Chile.
- Brunner, J. (2009b). Tipología y características de las Universidades Chilenas. Documento para comentarios. Centro de políticas comparadas en educación. Ediciones UDP. Chile.

- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Temas de la agenda pública, N°42, Facultad de Educación, PUC, Chile.
- Canales, M. y Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. Revista de sociología N°9, departamento de sociología, FACS, Universidad de Chile. Chile.
- Castillo, J. y Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Calidad en la EDUCACIÓN n° 32. Chile.
- CEPAL. (1998). Panorama social de América Latina. Transmisión intergeneracional de las oportunidades de Bienestar. Cap. IV. Chile.
- CESCC-OPECH. (2009). Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad.
- Collins, R. (1989). La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación. Ediciones Akal. España.
- Comunidad Mujer. (2010) Voz de mujer en el bicentenario. Primera encuesta nacional sobre mujer y trabajo en Chile. Chile.
- Concha, M. (2009). Itinerarios de vida de sujetos rurales, que por primera generación acceden a educación superior universitaria y su dinámica de movilidad social en la región del Maule. Estudios y documentos del Consejo Superior de Educación. Chile.
- Conde Gutiérrez, F. (2009). Análisis sociológico del sistema de discursos. En Cuadernos Metodológicos n 43. Centro de investigaciones sociológicas CIS, España.
- Consejo Nacional de Educación Superior, Estadísticas Enfoque de género 2011.
- Contreras, G. y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. Educación y Educadores. Vol. 13, N° 3, p. 397-417. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo. En Cox, Cristian (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial universitaria. Chile.
- Cox, C. Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 46-47. pp. 205-245. Chile.
- Daniacovic, N. y Gomáriz, E. Valdés, T. y Gomáriz, E. (Coord.) (1992). Mujeres latinoamericanas en cifras. Avances de investigación. IV Situación educacional. Serie estudios sociales N° 24, FLACSO. Chile.
- Davis, K. Moore, W. Tulmin, M. y Wesolowski, W. (1972). El continuo debate sobre la desigualdad. En Bendix y Lipset: Clase, status y poder, vol. I, Ed. Foessa. España.

Donoso, S. y Cancino, V. (2006). Caracterización Socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior por tipo de Institución. Estudios y documentos del Consejo Superior de Educación. Chile.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. España.

Durkheim, E. (1989). Educación y sociología. México Ed. Colofón. España.

Estatuto Docente, Ley 20501, 2011.

Fernández Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. En Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias. Ministerio de educación y ciencia secretaria general de educación, España.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa, Ed. Morata. España.

Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. Metodologías de Investigación social. Introducción a los oficios. LOM ediciones. Chile.

Gallardo, L. (2005). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. Revista Sociología. Chile.

García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. En foco n°80, Expansiva. Chile.

Garretón, M. (2004). América Latina en el siglo XXI. Hacia una nueva matriz sociopolítica. LOM ediciones, Chile.

González, B. (2007). Desigualdad Social, Género y Educación superior en Chile. ¿Elección educativa adscrita a la función social materna o Independencia de género? Centro de Investigaciones Políticas y Sociales - Unidades de Investigación "Igualdad para vivir; Diversidad para convivir". CIPS. Chile.

Kessler, G. y Espinoza, V. (2003). Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires. División de Desarrollo Social. Serie políticas sociales 66. Naciones Unidas. Chile.

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

Kornblit, A. (2007). Historias y relatos: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En metodológicas cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos. Argentina.

Martinic, S. (2006). Estudio de las Representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En Canales, C. (Coord.) Metodologías de Investigación Social, Inducción a los oficios. Santiago de Chile.

Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica. Centro de estudios de políticas y prácticas en educación, CEPPE. Chile.

Mendes, A. Campbell, J. y de Sousa Porto, R. (2005). La educación superior en Chile, continuidades y desafíos. Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis. Año VI, N°1. Brasil.

Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. Centro de investigación avanzada en educación. Universidad de Chile. Proyecto FONIDE. Chile.

Mizala, A y Romaguera, P. (2000). Remuneraciones al pizarrón. En revista Perspectivas, Vol-4 N°1. Chile.

Mizala, A; González, P. Romaguera, P. y Guzmán A. (2000). Los maestros en Chile: Carreras e incentivos. Centro de economía aplicada, departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile. Banco Interamericano de Desarrollo, Chile.

Mosteiro, J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. Revista galego-portuguesa de psicología y educación. España.

Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes, una mirada histórica de Chile. Documento del programa interdisciplinario de investigaciones en educación (PIIE). Chile.

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, nº 2. pp. 149-164. Chile.

Núñez, I. (2010a). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). Rev. Pensamiento educativo, Vols. 46-47, pp. 133-150. Chile.

Núñez, I. (2010b). Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973. Revista Docencia N°40. Política Educativa. Chile.

Papadópulos J. y Radakovich, R. (2005). Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. IESALC. Argentina.

Paredes, R. y Hernández, L. (2007). Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales. Estudios y documentos del Consejo Superior de Educación. Revista calidad en la educación nº27. Chile.

Parsons, T (1990). El aula como sistema social. En Revista Educación y Sociedad nº6. Ed. Icaria. España.

Pineau, P. (2011). Hijas de Sarmiento. Debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino. En Biografías Maestras. Coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

PNUD. (2005). Expansión de la Educación Superior en Chile: hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad. Temas de Desarrollo Humano Sustentable N°10. Ministerio de Educación. Chile.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, mayo-agosto, pp. 173-195. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década n°22, CIDPA. Chile.

Revista EVA. N°162, Santiago de Chile, 23 de abril de 1948.

Revista EVA. N°166, Santiago de Chile, 21 de mayo de 1948.

Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. Estudios públicos, 71. CEP. Chile.

Ruffinelli, A. (2009). Informe Final: Destino laboral de los egresados de pedagogía en educación básica de instituciones de educación superior chilenas: un análisis de la segmentación del mercado. CIDE-UAH. Chile.

Salas, E. (2004). La Educación Superior y los Movimientos de Emancipación de la Mujer Chilena, 1877-1950. En Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia transicional, 1810-2001, Austin, R. (compilador). Ediciones Chile América – CESOC, Chile.

Salgado, R. (2006). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. En La formación de docentes en América Latina. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Honduras.

Sánchez, K. (2006). La costumbre y la ley en tensión: las primeras mujeres universitarias en Chile, 1877-1893. Boletín de la Academia Chilena de la Historia. Año LXXII – N° 115, 291- 328. Chile.

Sémblér, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. Serie políticas sociales, División de desarrollo social, CEPAL. Chile.

Schmall, R. Ruiz, R. Donoso, S. y Schaffernicht, M. (2007). Factores que inciden en el financiamiento de los estudios universitarios en Chile. Interface, año 9, n°17. Brasil.

Suárez, H. (Coord.) (2008). El sentido y El método. Sociología de La cultura y análisis de contenido. El Colegio de Michoacán; UNAM-IIS. México.

Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Serie Mujer y Desarrollo N°22. Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL. Naciones Unidas. Chile.

Tarres, M. (2004). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa de la investigación social. FLACSO. México.

Zárate, M. y Godoy, L. (2005). Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. Cuadernos de investigación N°2. Centro de estudios de la mujer CEM. Chile.