



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

Seminario de título:
Prácticas docentes: contextos, biografía y movimientos

*Dos profesoras y un espejo de 50 años: Relaciones
de género y conformación de identidad
docente, cambios y continuidades
(1973-2021)*

Informe para optar al título de Profesora de Educación Media
en las Asignaturas Científico-Humanistas con Mención en Historia,
Geografía y Ciencias Sociales.

Beatriz Medina Nebott

Profesora guía: Leonora Reyes Jedlicki

Santiago de Chile
2021

Resumen: Este informe aborda la articulación entre relaciones de género y conformación de identidad docente, específicamente en las mujeres docentes, centrándose en los cambios y continuidades que dicha identidad ha sufrido desde el Golpe militar de 1973 hasta hoy. Para ello, se recurre a la experiencia de formación y práctica docente de la autora, entre 2019 y 2021, vinculándola con los relatos biográficos de la profesora Rosa Romero y de otras docentes que ejercieron su labor durante el período dictatorial. A partir de lo anterior, y con base en una bibliografía relevante, se establecen cuatro ejes de análisis: el vínculo pedagógico y los roles asignados a las mujeres docentes; la libertad de expresión de las mujeres docentes, su accionar y limitaciones; el proceso de municipalización asociado a la precariedad, agobio laboral docente y dinámica de cuidados, y, por último, la organización de las mujeres docentes y la lucha por sus derechos. Se concluye que, a 50 años de la instauración de la dictadura cívico-militar, la situación de las mujeres docentes en los ejes mencionados no ha cambiado prácticamente en nada e incluso se ha profundizado, dando cuenta de la desigualdad estructural que afecta a las profesoras del país en sus labores y proyectos de vida, configurándose una identidad docente diferenciada de sus pares varones, caracterizada por una mayor opresión, dada su condición de mujer, madre y educadora dentro de una sociedad capitalista y patriarcal.

Palabras Clave: Mujeres docentes – Identidad docente – Relaciones de género – Relato de experiencia – Dictadura Cívico-Militar – Capitalismo - Patriarcado

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

Pág.2

RELATO DE EXPERIENCIA DOCENTE: BEATRIZ MEDINA - ROSA ROMERO

Pág.3-11

INTERROGANTES Y PROBLEMATIZACIÓN: GÉNERO Y CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Pág.11-14

ANÁLISIS

I. VINCULO PEDAGÓGICO: ROLES ASIGNADOS

Pág.14-21

II. LIBERTAD DE EXPRESIÓN: DES-ACATO Y CONTROL POLÍTICO

Pág.22-30

III. MUNICIPALIZACIÓN: PRECARIEDAD, AGOBIO Y CUIDADOS

Pág.30- 37

IV. ORGANIZACIÓN DOCENTE: PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y DERECHOS

Pág.37- 42

REFLEXIONES FINALES

Pág.42-50

BIBLIOGRAFÍA

Pág. 51 – 55

Ahora, mi buen amigo, quiero contarle mi fastidio.

Esta sociedad de aquí amenaza reventarme. Usted no se imagina lo torpes que son y cómo todo lo hacen cuestión de bajos y mezquinos intereses de politiquería. (...)

Se me acaba la paciencia. (...) Tanta injusticia me ha vuelto pesimista.

Admiro a esos revolucionarios, quisiera tener su alma para escupirle el rostro a los magnates y a estos perros que les lamen las manos.

(...) Querría cambiarme, querría ser otra. Nada. Aquí estoy enterrada. Se pudrirá mi espíritu.

Tengo alas; tengo ansias; no puedo volar; no puedo saciarme...

Cadenas y más cadenas. Deberes... tantas cosas que nos fijan y nos eternizan. Ayer y hoy, mañana, igual, siempre igual, se hizo lo mismo. Horas reglamentadas y marcos estrechos; jaulas; jaulas... ¡(...) Su Majestad el Convencionalismo tiene razones claras y convincentes. Luego la Moral, esa que me hicieron tragar como un purgante y que yo a mi vez hago tragar a mis pequeñas alumnas, esa tiene el dedo levantado y ordena la resignación y el cumplimiento del deber. (...)

Tal vez porque usted puede comprenderme. No me de consejos. Me molestan los consejos. Hábleme de una manera distinta a los demás. Cuando yo he dicho esto mismo a otras personas, me han regalado máximas y consejos bíblicos. Eso me repugna. A veces no sé a quién conversarle. Ahora se me ocurre que a usted puedo decirle todo.

¡Quién sabe si también me engaño! Termino. Estoy triste y desesperada.

Carta de la maestra Olga Echeñique al periódico Nuevos Rumbos - Chile, 1924.

A mis padres; a mi familia sanguínea y política; a mi profesora guía por su ejemplo de vida; a las mujeres y profesoras detenidas, desaparecidas y ejecutadas por la dictadura cívico-militar; a las mujeres que lucharon, luchan y lucharán siempre por transformar y construir una sociedad mejor; a la historia y a la pedagogía por permitirme a través de ellas despertar, vivir, luchar, resistir.

RELATO DE EXPERIENCIA DOCENTE: BEATRIZ MEDINA - ROSA ROMERO

Mi deseo por el estudio de la historia y por el ejercicio de la pedagogía se sitúa a partir de mi propia biografía familiar. En particular, el núcleo materno en donde me crié, junto a mi abuela, mis tíos y mi madre, se conformó como un espacio cálido, que poco a poco fue revelando un lugar fructífero no solo para el aprendizaje, sino también, para el cuestionamiento y la consciencia política de ser y estar en el mundo. Ellos y ellas, con quienes conviví gran parte de mi niñez y adolescencia, guardaban testimonios históricos y políticos relevantes de otras épocas, y por sobre todo, de lo que había sido el pasajero oasis de un futuro mejor por allá a comienzos de los años 70', y la ruptura traumática que significó la dictadura, la cual encarnó una oleada de desigualdades, que desde entonces se intensificarían cada vez más. Por sus historias de vida -durante aquella época-, transitaron algunos personajes relevantes, que a pesar de la adversidad, aportaron al crecimiento humano de mi familia; entre ellas Pepe, un militante y dirigente del MIR, que siendo acogido y refugiado en la clandestinidad por mi abuela, entregó gran parte de su conocimiento, producto de sus privilegios de clase, a mi madre y sus hermanos. Especialmente, él les remarcó siempre la importancia del aprender y el estudiar como una forma de transformar tanto a los seres humanos como a la sociedad. Fue así como mi madre y sus hermanos lograron terminar su escolaridad, y entrar a la educación superior en plena dictadura. Mis tres tíos entraron a estudiar Pedagogía en Historia, en las actuales universidades USACH y UMCE, mientras que mi madre decidió estudiar Lengua Francesa, al igual que yo, en la Universidad de Chile. Como es posible deducir, al crecer en este ambiente me empapé de la historia y del aprendizaje de esta por medio de la pedagogía y experiencia de mis tíos, y fue inevitable no seguir esa senda, la cual estoy a punto concluir a través de este informe de título. Junto a esta experiencia relatada, como mujer, criada en un ambiente matriarcal, ante la ausencia de figuras masculinas de poder, y producto de vivencias propias de la violencia machista, la cual sufrimos día a día miles de mujeres, mis intereses también han transitado por la historia de las mujeres y la visibilización de las desigualdades que persisten entre hombres y mujeres hasta día de hoy, de ahí que mi tesis de licenciatura en historia se haya enfocado en las organizaciones de mujeres frente a la dictadura chilena, sus alcances, límites y proyecciones (Medina, 2019).

Dicho lo anterior, al pensar en cual sería mi tema para el informe de título, rápidamente se cruzaron estas coordenadas biográficas señaladas, centrándome principalmente en poder investigar a las mujeres docentes y sus vivencias; en específico, desde el período de la dictadura, momento como decía, fundamental también en mi experiencia de vida, hasta la actualidad, desde donde yo me sitúo como docente en formación. Al comentarle mi propuesta de informe a mi profesora guía, Leonora Reyes, rápidamente recordó un material documental inédito, elaborado de la ejecución del Proyecto FONDECYT 1090692, titulado: *“Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico, 1923-2011”* donde participó como coinvestigadora entre 2009 y 2011. En este trabajo, se recopilaban relatos de experiencia de hombres y mujeres docentes, en relación a los cambios y continuidades históricas respecto de su ejercicio docente, pre y post dictadura. Dada su relevancia, decidí incorporar para mi informe los relatos de las mujeres docentes entrevistadas en aquel proyecto (Berta, Javiera, María, Marcela), junto a otros relatos encontrados en la bibliografía revisada (Marisol Barra y Sandra Bugueño), los que se desplegarán a lo largo de este escrito a modo de sustento para el análisis.

Con todo, un relato en particular me identificó en mayor medida y me llevó a darle más preponderancia en relación con mi propia experiencia docente. Dicho relato se basaba en una entrevista del proyecto antes mencionado, a la profesora Rosa Romero, una docente que realizó su formación a fines de la Unidad Popular y comenzó su práctica durante la dictadura cívico-militar. Rosa como muchos y muchas docentes, experimentó la imposición del proceso de municipalización y la respectiva desvalorización y precariedad del trabajo docente. Su toma de conciencia social y política la llevó a participar en la resistencia, desde el frente educativo, a la dictadura y sus políticas de mercado, y prosiguió ejerciendo como docente durante la “Transición”. En ella, se reflejaban muchas situaciones de mi experiencia como docente en formación. La primera de ellas, es el ideal que nos moviliza a muchos y muchas de quienes decidimos dedicarnos a la pedagogía, que tiene que ver con el deseo y la convicción de que es posible transformar el mundo (Romero, 2010). Tal como mencioné al comienzo, este anhelo surgió como consecuencia de mi crianza en un ambiente familiar consciente de la importancia del aprendizaje como medio de cambio y justicia social, lo cual se reforzó en mí, al igual que en Rosa, en un contexto que reclamaba cambios y que exponía cada vez más en su contradicción, las falencias de la educación y

del sistema mismo; en mi caso, específicamente a fines del año 2019, cuando postulé a la prosecución de estudios en pedagogía, en pleno estallido social. Creo que en el caso de Rosa, en su primer trabajo en 1976, así como en mi primera práctica, el año 2020, la emocionalidad jugaba un papel importante en la motivación por ejercer la docencia, expresado en la esperanza, alegría, convicción y perseverancia de poder lograr avances significativos en el aprendizaje y la vida de los y las estudiantes. No obstante, con el pasar del tiempo. y con las experiencias de práctica en concreto, en el espacio escolar, la emocionalidad dio paso a un aterrizaje forzoso, en donde poco a poco, tanto Rosa como yo, caíamos en cuenta que la realidad nos sobrepasaba, que no contábamos con super poderes para transformar radicalmente la escuela, y que, paradójicamente, eran la práctica docente en el cotidiano y el vínculo pedagógico los elementos que nos situaban en una realidad particular y con un grupo humano específico, desde donde comenzábamos a generar lazos “extracurriculares”, que podían dar sentido y aportar, aunque fuera un granito de arena, para el aprendizaje de los y las estudiantes, y su futuro.

Esas fueron las principales conclusiones que pude rescatar, coincidentes en gran parte con las relatadas por la profesora Rosa, en relación a mi primera experiencia de práctica, en un cuarto medio de un colegio técnico comercial de la comuna de Peñaflor, en un entorno de semi-ruralidad y en un escenario mundial de pandemia. Durante mi estadía en dicho establecimiento, me fue posible apreciar la precariedad no solo del sistema educativo en general, sino en especial de los establecimientos técnico-profesionales, tanto en recursos materiales, como en cuanto a aprendizaje. Es aquí donde la imagen de Rosa realizando clases a niños y niñas del campamento Héroe de la Concepción en Conchalí, inmersos en la pobreza, me provoca mucha frustración y angustia: *“...a mí me mandan a la escuela básica que estaba en formación en un campamento ubicado en Zapadores con Recoleta, en ese tiempo era después del golpe de estado, por lo tanto, ese campamento se inició tenía el nombre de una revolucionaria norteamericana, Angela Davis, pero después se llamaba Héroe de la Concepción. La escuela en formación tenía 4 salas de madera y nada más, un tremendo terreno, no tenía muebles, servicios higiénicos ni pensar agua, había una llave instalada y nada más...”* (2010:14) Si bien las épocas y contextos varían, para el caso de mi práctica, los y las estudiantes de cuarto medio no contaban con los requisitos materiales mínimos para poder recibir la educación que se les prometía, ya que medios tecnológicos e

internet no eran parte de la realidad habitual para la mayoría de ellos y ellas, con excepción del celular, pero a lo que se le sumaba la precariedad económica de las familias; la paternidad o maternidad de algunos y algunas estudiantes; la carga laboral que debían asumir para aportar en el hogar, entre otras cosas que finalmente, tal como lo plantea Rosa, provocaba que yo -como docente de historia- debía preocuparme no de los procesos históricos y las unidades pedagógicas relacionadas, sino que de conversar de la realidad de la pandemia en curso y la crisis que se estaba viviendo, y de consultar por el bienestar físico y emocional de los y las estudiantes, aun cuando por otro lado, la dirección de la escuela quisiera que como docentes cumpliéramos con los objetivos trazados para cada nivel. Tal como plantea Rosa: “...*La universidad es una cosa y después estar en terreno y en esas condiciones de infraestructura era terrible, impactante, yo cuando miro a todos esos niñitos hacinados en una sala sentados en banquetas largas, todos amontonaditos, eran como 3 ó 4 niños por una mesa o por una especie de mesón, no me preocupaba tanto la matemática sino el hecho de que esos 70 niños tenía que enseñarles a leer y escribir. Como era un campamento era gente muy pobre, iban muchos a pie pelado, sin zapatos, con un overolcito, unas camisitas, unas chombas mínimas en tiempo de frío, cuadernos no tenían, uno que otro cuaderno, sin libro...*” (2010:14)

El escenario de crisis que debió experimentar Rosa, en medio de una dictadura, se replicaba en mi presente, en un primer momento, con el estallido social y sus consecuencias, y por otro lado, con el contexto de pandemia que tiempo después y hasta día de hoy ha transformado la manera de relacionarnos y de vivir en sociedad. En ese sentido, mi primera práctica se desarrolló ya en plena pandemia, en donde se acentuaron aún más las deficiencias del sistema educativo, siendo mi centro de práctica un reflejo patente de ello, ya que además de la precariedad material que se podía visualizar en presencialidad, ahora se sumaba la precariedad de la virtualidad, puesto que a raíz de la crisis sanitaria, saltó a la vista de todos que gran parte del país no contaba con una conexión a internet digna, en este caso, para poder seguir estudiando, tanto a nivel escolar como universitario. En el caso particular de mi centro de práctica, la posibilidad de los y las estudiantes de poder conectarse de manera estable y cómoda a las clases y realizar sus tareas y evaluaciones era una total odisea. Esto me producía bastante preocupación e incertidumbre, ya que por una parte, yo debía cumplir con la realización de una determinada cantidad de clases en donde

era fundamental que pudieran asistir los y las estudiantes, para poder llevar a cabo las actividades planificadas y que fuera calificada favorablemente, pero por otra parte, era imposible desmarcarse del contexto que estábamos viviendo y comprender que la baja asistencia de los y las estudiantes a las clases online de ese colegio era más que razonable ante la precariedad de su diario vivir. En ese escenario, al igual que Rosa, una termina haciendo malabares para tratar en medio de todo un contexto de precariedad e incertidumbre, desarrollar alguno que otro concepto o contenido que los y las estudiantes pudieran asimilar, o incentivarlos a encender la cámara, el micrófono o escribir por el chat para participar de las clases. En tal contexto, se hacía carne el hecho de que, por más que nuestro deseo como docentes fuera generar una disrupción en la escuela, a fin de transformarla, esto no era posible producto del mismo sistema que nos dejaba lidiando con sus peores consecuencias.

A pesar de la baja asistencia de los y las estudiantes a las clases virtuales, a las que se conectaban con suerte 15 de ellos y ellas, con quienes sí podían hacerlo logramos generar poco a poco un vínculo más allá de lo estrictamente disciplinar. Creo que para esto contribuyó la forma en que me acerqué a ellos tanto en lo humano, preguntando como se sentían en este contexto; que dudas tenían respecto a su presente y futuro, puesto que cursaban su último año de escolaridad, y además, indagando respecto de la contingencia social y política. Igualmente fue un aporte la didáctica que logré implementar, la cual más allá de algo complejo, se basaba en el aprovechamiento de los recursos audiovisuales que tenía a la mano para desarrollar clases más llamativas y participativas, en conjunto con pequeñas actividades in situ, en la que los y las estudiantes fueran aplicando de inmediato los contenidos expuestos y sobre todo, que pudieran expresar sus opiniones y reflexiones, lo cual cobraba mucho sentido en el marco de lo que era la unidad de Formación Ciudadana y el contexto virtual. En específico, mis implementaciones coincidieron con el término de dicha unidad, en lo referido a las instituciones políticas y funcionamiento del Estado, por lo que en conversación con el profesor guía, dediqué dos clases para abordar la contingencia, en relación al proceso de votación del plebiscito para una nueva Constitución, en donde me centré especialmente en recalcar el origen ilegítimo de la actual, y sus consecuencias en cuanto a la pérdida de derechos básicos esenciales, como la educación, salud, vivienda y seguridad social, y por otro lado, en el origen de este proceso de cambio de la Carta

Fundamental, asociado al estallido social, como ruptura y reflejo del desgaste del modelo implantado por la dictadura. En segundo lugar, me correspondió principalmente abordar la unidad de Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías de la Información (TIC), en donde también quise intencionar los contenidos en relación al contexto social del momento; por ejemplo abordando el papel de los medios en la imagen del estallido social que tiene la población chilena, en el poder de los medios de comunicación para manipular información o derechamente divulgar noticias falsas, mientras que otros hechos se ocultan o invisibilizan. Paralelamente, abordé el escenario de pandemia, en donde la tecnología y los medios se han vuelto claves para las relaciones humanas a distancia. Asimismo, en un ámbito más particular, me dediqué a enfatizar en la importancia del autocuidado en el uso de las redes sociales, poniendo especial atención a las jóvenes del curso, quienes por la violencia machista estructural están más propensas de sufrir todo tipo de abusos, incluido el proveniente de tales redes.

Estas implementaciones tuvieron bastante buena acogida por parte del curso, lo que se tradujo en una activa participación de los y las estudiantes, y en buenos comentarios de su parte respecto de las clases, con apreciaciones tan simples, pero a la vez tan significativas como que les había gustado la clase, que la encontraban entretenida, que esperaban más clases así, lo llamativo de los videos y las actividades realizadas, por nombrar solo algunas impresiones que por supuesto, me reconfortaron el corazón ante un complejo escenario sanitario, en donde se ponía en cuestión el nivel de aprendizaje que los y las estudiantes podían obtener, así como también, su participación y motivación. Lo anterior cobraba mayor sentido para mí, entendiendo que, previamente, durante la etapa de observación del curso con el profesor de la asignatura, existía un silencio bastante incómodo, la participación era escasa y el vínculo pedagógico era más bien vertical entre profesor-estudiantes, lo que a mi parecer no otorgaba la misma confianza que tempranamente había logrado alcanzar con mis implementaciones. Fue así como en su momento, habiendo mediante la experiencia comprobado que existía la disposición y confianza de los y las estudiantes, me orienté a conversar con el curso sobre el estallido social y el proceso de elaboración de una nueva Constitución, abordando además otros temas, entre ellos, la misma educación, y como los y las estudiantes consideraban que era su propia educación, si realmente estaban aprendiendo o solo absorbiendo como esponjas cosas que jamás

volverían a recordar, y si era válido que existieran escuelas de distinta categoría, si era válido el sentido de competencia que se instalaba entre los compañeros y compañeras producto de las calificaciones, la condición de vulnerabilidad de su escuela, entre otras cosas. Al igual que Rosa en su sala de clases, yo propiciaba estos espacios de conversación, *“...lo hacía en la función de educar, yo sabía que, de esa manera, aunque no estuviéramos pasando contenidos en forma sistemática el hacer esas otras cosas los estaba educando igual. Para mí era más importante eso, el educar...”* (2010:16). Me veo, entonces, reflejada en Rosa cuando ella decía a sus estudiantes que la dictadura no duraría para siempre, que había que prepararse para el futuro, para tener otro tipo de vida, para poder aspirar a mejores condiciones de vida (2010:15). Lo anterior es similar a lo que yo les decía a los y las estudiantes, durante nuestras conversaciones sobre la realidad nacional: que era necesario aprender a cuestionar aquello que siempre se nos había dicho que era así porque sí, que el escenario de movilización que estábamos experimentando era fruto de una aspiración de querer cambiar las cosas, de poder pensar en una sociedad mejor. En ese sentido, la educación era un factor fundamental que también debía replantearse.

En otra arista de mi experiencia de práctica docente, me encontré con las mismas limitaciones que la profesora Rosa en su estancia en la escuela, pero ya no en un escenario de represión y genocidio como el que experimentó ella, en plenos años 80, sino que durante el año 2020, en pleno proceso de consulta plebiscitaria respecto a la elaboración de una nueva Constitución. Me refiero a un organismo escolar establecido en dictadura, la Unidad Técnico Pedagógica, mejor conocida como UTP, las que acorde a un contexto de terror y control: *“...empiezan a controlar lo que uno hace en la escuela, qué haces en la sala de clases, que apliques el programa [...] comienza a fiscalizarse que uno realice el programa del ministerio de educación, que planifique de acuerdo a los objetivos que se pasaban. Estos cargos que se crean para fiscalizar que el profesor en la escuela no pueda, por ejemplo, hacer lenguaje y hablar de Allende, o hablar de Víctor Jara...”* (Romero, 2010:18) Una situación similar, pero 40 años después, me tocó vivir en el contexto de mi práctica. Esta vez, la jefa de UTP nos pidió la elaboración de un material orientado a abordar el proceso plebiscitario, material que sería utilizado y transmitido vía Facebook live en la página de la municipalidad de Peñaflor y que funcionaría como una clase abierta a toda la comunidad. Decidí enfocarme, en primer lugar, en la Constitución de 1980, en

cómo se había gestado una Carta ilegítima respecto de la soberanía popular; en como el miedo colaboró en movilizar a las masas para aprobar algo de lo cual no había mayor conocimiento, incluso en oposición a sus propias consciencias, y en lo que fue un proceso claramente antidemocrático, para luego hacer una comparativa con el procedimiento actual. El material consistió en la compilación de fragmentos de un documental sobre la temática que había sido producido por Chilevisión, titulado “*Constitución 80*”; por tanto, no contenía en si ningún tipo de crítica radical al sistema establecido o algún tipo de comentario que pudiera considerarse “extremista”. Sin embargo, cuando el material fue entregado y revisado por la UTP del colegio, esta decidió finalmente no incorporarlo. Lo más sorprendente de todo fue que me enteré de esta situación el mismo día en que se desarrolló la transmisión en vivo de la clase, cuando me di cuenta que no se había utilizado el documental que yo había recopilado. Esto me generó bastante rabia, ya que destiné parte de mi tiempo y dedicación en la selección del material, la edición de las escenas, y en darle un sentido lógico y reflexivo al relato, por lo que me pareció una falta de respeto por parte del colegio, lo que en cierto modo traté de aplacar pensando en que solo era una practicante y que no tenía la capacidad para elevar una queja que condujera a algún tipo de solución satisfactoria, aunque si expresé mi malestar ante la profesora de taller de mi universidad y el profesor de didáctica. Creo que se le intentó bajar el perfil incluso defendiendo el actuar de la UTP. Esta situación me mantuvo por un tiempo con un bajón emocional, pues se vino a sumar a una serie de dificultades que estaba experimentando en mi práctica, en donde los y las estudiantes eran un salvavidas para animarme a seguir.

Días después, por correo, se me explicó que el material que elaborara no se había utilizado por su contenido “político” y además, que debía resguardar que en las horas de Historia que realizase, no se hablara de temas controversiales. Para asegurarse de ello, se me pedía grabar las clases o invitar a la jefa de UTP u otra autoridad con la finalidad de “ver” –o mejor dicho vigilar- mis clases. Ante tal advertencia, en donde me pareció que existía censura por parte de colegio, decidí no enviar ningún link de clases a ninguna autoridad, salvo al profesor guía, el cual ejerció una labor despreocupada y por lo tanto, no constituía una amenaza de denuncia en mi contra, ya que no le importaba realmente lo que yo dijera en la clase mientras la asistencia fuera regular, limitándose a escuchar y asentir. Tampoco grabé ninguna clase durante mi práctica, salvo en la última sesión con los y las estudiantes,

en que invité al profesor de Didáctica de la Universidad, el cual felicitó la propuesta para abordar temas de la contingencia y evidentemente nunca se manifestó en contra de ello. Al comentar esta experiencia vuelve a mi mente la profesora Rosa: “...Yo hablaba igual, mayormente las canciones que yo preparaba con los alumnos eran las canciones de Víctor Jara o de Violeta Parra. La idea era que no lo hiciéramos. Si a mí me hubieran denunciado lo más probable es que me hubieran llevado detenida, pero contaba con que la gente de la comunidad de la población entendía mi trabajo. Nunca fui acusada...” (2010:18). En la misma línea, si no hubiera sido por la acogida que me dieron los y las estudiantes para abordar temáticas controversiales de la actualidad, aun cuando pudieran opinar distinto a mí, probablemente se me hubiera llamado la atención por parte del colegio y se hubiera complicado mucho más el escenario de mi práctica, tanto en su implementación, como en el plano de mi salud mental. Igualmente, la despreocupación del profesor, que sabía que el hecho de que yo viniera de una universidad renombrada le quitaría responsabilidades, jugó a favor en este punto para poder tener un espacio de mayor libertad en la práctica docente, de manera tal que decidí no acatar las órdenes de UTP y al igual que Rosa, seguir hablando de lo que se consideraba “inadecuado o prohibido”.

INTERROGANTES Y PROBLEMATIZACIÓN

Ante lo expuesto anteriormente, una primera interrogante surge a partir del factor de género y como este influye en el vínculo pedagógico que establecemos las mujeres docentes con nuestros y nuestras estudiantes, en el tiempo y dedicación constante que destinamos al progreso académico y anímico de ellos y ellas en la cotidianidad de la escuela; en la vigilia permanente para saber si pueden llevar a cabo sus tareas, como pueden mejorar sus notas, su asistencia, sus expresiones sobre los problemas que los aquejan; igualmente, en la preocupación que experimentamos las mujeres docentes respecto de las condiciones de vida y el futuro de los y las estudiantes desde un punto de vista maternal, como un rol históricamente asignado y reproducido por la sociedad, entendiendo que ello podría llevarnos a generar otro tipo de vínculo pedagógico y humano con los y las estudiantes, que traspasa la barrera de los “buenos deseos”, e incluso de un pensamiento de cambio revolucionario que cualquier docente pudiera tener para con sus estudiantes, sino que se instala como una inquietud patente y, al mismo tiempo, como un deber que asumen

las mujeres docentes, pudiendo ser tanto un espacio de oportunidad como de dificultad en el propio desarrollo profesional y cotidiano, elementos que considero son interesantes de indagar para mi propio ejercicio como mujer docente en la actualidad.

Teniendo en cuenta las situaciones experimentadas tanto por mí, como por la profesora Rosa, me surge una segunda interrogante, respecto a si las mujeres docentes hemos experimentado la desigualdad también en el plano de la libertad de expresión al interior del aula, y en nuestra práctica pedagógica, ya que además del rol de madre históricamente asignado por la sociedad, se nos ha concebido durante mucho tiempo como el baluarte de los valores tradicionales del país, del respeto por el orden, el recato, el pacifismo y el apoliticismo, entendiendo que también se nos marginó por décadas de los espacios de la política, incluso al interior del gremio de profesores, generando que como mujeres docentes asimilemos como un deber el no traspasar las barreras establecidas por los roles de género, en especial en la expresión de nuestras posiciones políticas, nuestro compromiso social o en nuestras demandas como mujeres, y que mucho menos ello se vea manifestado en nuestra práctica docente, en nuestro decir y hacer al interior de la sala de clases frente a los y las estudiantes, e incluso fuera de ella, en nuestro diario vivir e intimidad. De manera tal que me pregunto si como mujeres docentes podríamos estar experimentando limitaciones que reproduce de por sí la sociedad, pero que también podría estar reproduciendo la escuela y el mismo gremio de docentes, afectando triplemente la labor de las mujeres docentes y su desarrollo profesional y humano, aspectos en los cuales me incluyo como mujer docente y que son relevantes para mi propia práctica pedagógica e incluso, para mi proyecto de vida.

Una tercera interrogante está dada por lo que Rosa expresa en su relato respecto del proceso de municipalización y el factor de género involucrado en la dinámica de cuidado y agobio laboral. En ese sentido, me gustaría hacer alusión a la figura de Rosa como mujer docente, ya que yo también formo parte de esa experiencia atravesada por el género. En el caso de Rosa su vivencia como mujer docente está marcada por el despido masivo de profesoras y profesores, y la creciente precariedad en las condiciones económicas y laborales de la época, en el marco de la crisis de 1982, y de una serie de medidas en el ámbito educativo que tenderán a mercantilizar la educación, en la cual

estudiantes y profesores no serán más que clientes y empleados, estos últimos sujetos a la variación del mercado y vulnerables a situaciones como denuncias arbitrarias, persecución, despidos, pérdida de autoridad en materias educativas, disminución de sus sueldos, pérdida de beneficios y condiciones laborales básicas, entre otros perjuicios, que mermarán tanto las condiciones de vida de los y las docentes, como su propia valoración como profesionales frente a la sociedad. A diferencia de sus pares masculinos, Rosa cargaba además con un reciente embarazo y nacimiento de un hijo, sumado al tener que hacerse cargo de los quehaceres del hogar fuera del horario de clases. En el mismo sentido, comienza a gestarse lo que se ha denominado “agobio laboral docente”, influyendo en su vida cotidiana como mujer docente y madre, y sufriendo de una manera mucho más profunda la desigualdad de género, elementos que considero persisten hasta hoy.

Por último, una cuarta interrogante surge respecto al factor de género en la organización docente y sus logros, teniendo en cuenta que tanto el contexto de precariedad económica como de represión, afectó la participación política de Rosa como docente y como mujer, situación que se dio bastante durante la época de la dictadura, en donde se yuxtaponían los cuidados domésticos con una apertura en la participación política de las mujeres, elementos de los cuales tengo conocimiento, porque fueron parte de mi tesis de Licenciatura en Historia ya mencionada al inicio. Esto provocó que Rosa se distanciara de las protestas y de las organizaciones de docentes, por temor a represalias contra ella y sus hijos, aunque de acuerdo a sus palabras su trinchera fue la escuela misma, en donde con pequeñas actividades expresaba su descontento con lo que estaba pasando en ese momento. No será hasta fines de los años 80’, cuando la profesora Rosa decida participar en la AGECH, logrando ser un liderazgo importante para el gremio. Menciono todo lo anterior porque hasta el día de hoy, tanto las docentes como las mujeres en general, recibimos remuneraciones menores a nuestros pares masculinos, siendo que en concreto la mayoría de las mujeres cuentan con una doble carga laboral. El trabajo de dueña de casa no se reconoce, y, no obstante, forma parte de las preocupaciones cotidianas de muchas mujeres, incluso cuando aún no son madres.

Si bien hoy la participación política de las mujeres ha tenido una evolución favorable, se siguen teniendo trabas producto de una desigualdad en las responsabilidades domésticas y

afectivas. Como docente en formación, si bien aún no he experimentado con fuerza esta realidad, la conozco de cerca, a través de docentes como Rosa y también en mi entorno cercano, y considero que es un elemento importante a tener en cuenta en mi práctica docente, ya que muchas veces los roles domésticos delegados históricamente a la mujer se trasladan al espacio escolar y ejercen una disparidad en su propio desarrollo profesional y en la enseñanza misma de su disciplina, elementos que se reflejan en las interrogantes ya señaladas. Es por eso que, **a modo general, considero que preguntarme por el factor de género en la conformación de la identidad docente en formación, identificando sus continuidades y cambios desde el inicio de la dictadura hasta hoy, y su incidencia en mi propia práctica docente, me permite reflexionar sobre mi propio ejercicio docente,** y al mismo tiempo, sobre mi condición como mujer docente, tanto para asumir que aún quedan múltiples elementos que cambiar, para poseer condiciones dignas de vida, trabajo y enseñanza, como para mantener la convicción de que es posible seguir contribuyendo aunque sea en una ínfima parte a cambiar la manera en que concebimos la sociedad y nuestro rol como mujeres docentes dentro de ella.

I. VÍNCULO PEDAGÓGICO: ROLES ASIGNADOS

Haciendo un poco de historia, alrededor del año 1850 comienzan a surgir las primeras escuelas de formación de mujeres docentes en Chile, denominadas en la época como “preceptoras”, situación que se intensificó con el cambio de siglo. A partir de aquí, la profesión docente para las mujeres se constituyó en un nicho que les permitiría traspasar el espacio de la vida privada al ámbito público, produciéndose una cierta apertura en su condición de mujeres en cuanto a independencia económica y a su desenvolvimiento social. A la par, comenzaba a gestarse un estereotipo ligado a la profesión docente como una profesión mayoritariamente de mujeres, lo que se conocería como “feminización de la profesión docente”, fenómeno que -como mencionamos en párrafos anteriores- se replica hasta hoy, y que se asocia, además, a la concepción de la figura de la mujer docente como la “segunda madre”, ya que, de acuerdo a Leonora Reyes, la misma institucionalidad consideraba que “...ellas serían más eficientes que los hombres al prolongar su “...natural función materna” al aula escolar...”(2005:64); en especial, en quienes se desempeñaban en la educación primaria, como también lo fue en el caso de la profesora Rosa Romero durante la dictadura, siendo una identificación que perdura actualmente de manera transversal entre

las mujeres docentes, si entendemos que incluso a nivel de enseñanza media los mismos apoderados y apoderadas designan un rol a las docentes que traspasa lo pedagógico, a un rol de cuidado e incluso de vigilancia. La Maestra-docente debía cumplir con una función socializadora y civilizadora, inculcándole buenos valores a los y las estudiantes más pobres de la nación, en palabras de María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez: “... *La concepción de la “maestra-madre”, suponía que, al interior de la profesión, la preceptora debía replicar el rol afectivo, silencioso y obediente que se le asignaba a la mujer al interior de la familia patriarcal...*” (2001:55). Situación que también corroboran María Isabel Orellana (2012) respecto al origen de la docencia femenina como reproductora del estereotipo dominante sobre la mujer, y Carla Rivera (en Montecinos, 2018), respecto a las maestras como protagonistas de la escuela encargadas de “...*continuar estimulando la presencia de la mujer en la educación como proverbial formadora de niños y niñas, futuros ciudadanos de la nación...*” (p.196). De manera tal, que se había concebido una entrada de las mujeres a la vida pública a través de la profesión docente, a partir del deber de replicar un rol históricamente subordinado.

Avanzando en el tiempo, ya en la segunda mitad del siglo XX, es posible visualizar como por un lado, la educación que muchas mujeres docentes debían impartir a sus estudiantes, también mujeres, seguía estando relacionada con labores domésticas. Esta realidad venía dándose desde la conformación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) en los años 20’, la que si bien aseguraba la educación para niños y niñas, establecía un currículum diferenciado, en donde se concebía que lo propio de aprender por parte de las estudiantes eran las materias de Economía Doméstica y Puericultura: “...*Esta diferencia curricular se asentaba en una cultura patriarcal que concebía el rol de las mujeres en el espacio doméstico, mientras que la educación de los hombres se vinculaba con los temas públicos y el trabajo asalariado...*”(Rojas y Astudillo, 2020). En concordancia, durante este período profesoras y estudiantes establecen un vínculo pedagógico permeado por roles de género tradicionalmente asignados, que influyen tanto en la manera de enseñar como en los lazos que se generan en el proceso de aprendizaje y vida cotidiana en la escuela, de manera tal que se representaba a la maestra como segunda madre a cargo de la formación de los hijos e hijas, y, al mismo tiempo, las profesoras eran instruidas en temáticas asociadas a la maternidad, las que luego serían inculcadas especialmente a las estudiantes, en los liceos

monogénicos de niñas. Por lo tanto, se instaba a las profesoras a comportarse como madres y a su vez a formar a sus alumnas en la maternidad como un rol naturalmente dado, bajo una concepción patriarcal del cuidado y del conocimiento, ya que bajo estas premisas las futuras mujeres egresadas de estos liceos estarían preparadas para dedicarse a dicho rol natural, mientras que el ejercicio profesional quedaba para los varones, libres de preocupaciones como la crianza. Como veremos en el próximo apartado, no faltaron reacciones en contra de estas premisas por parte de las mujeres docentes y ello fue parte de su expresión política y organizativa.

Centrándonos en el período de la dictadura cívico-militar, es a través de una serie de relatos y entrevistas a profesoras, presentes en la bibliografía, que podemos examinar la realidad de la época en cuanto a los roles de género que portaban las mujeres docentes. Por un lado, en la investigación realizada por Orellana et al (2020), en la cual se presentan resultados de entrevistas a cinco profesoras que ejercieron entre el período de dictadura y democracia, es posible observar en sus discursos la importancia que otorgan al cuidado y entrega de cariño en el ejercicio docente, asociado a contextos de vulnerabilidad y precariedad que se acentúa con la municipalización, tal como lo expresaba en su relato la profesora Rosa, así como también, con los cambios en la comunidad escolar, en donde los apoderados demandan cada vez más otro tipo de funciones o roles por parte de los y las docentes, entre ellas, el tener una preocupación y vigilancia más enfática por parte de los y las docentes para con los y las estudiantes. En este sentido, es bastante probable que la figura de la mujer docente forme parte de un reflejo en los y las apoderados/as de la figura materna, asignándole una carga más pesada en relación al cuidado del estudiantado que la asignada a un profesor hombre, con el cual se tiende a establecer una relación más distante, “...*pues las profesoras asociaban las tareas de apoyo escolar y de educación en general a la madre...*” (Orellana et al, 2020:8). De manera tal que hasta la emocionalidad en el ejercicio docente se ve permeada por los roles tradicionales asignados a cada género, siendo la mujer docente la que entrega en mayor medida los valores y emociones del cuidado, afecto, preocupación, entre otras.

Si bien la profesora Rosa Romero da cuenta de la diferenciación de género en los proyectos de vida de los y las estudiantes desde la trayectoria escolar en adelante, al señalar que sus

estudiantes varones lograron estudiar carreras profesionales en desmedro de sus alumnas, quienes la mayoría contrajo matrimonio o se dedicó a la crianza de los hijos, es posible observar ciertos espacios de fuga o resistencia, en donde si bien las mujeres docentes se encuentran desempeñando un rol materno históricamente asignado resignifican este espacio a través de su práctica docente, trasformando la comunidad escolar y el vínculo pedagógico. En ese sentido saltan a la luz dos ejemplos. El primero emana directamente del relato de Rosa, quien por una parte, y en un contexto dictatorial, debía lidiar con la precariedad de realizar clases en una escuela poblacional, lograr alfabetizar a los niños y niñas de la comunidad, etc., y, por otra, mantener su dignidad en alto en un contexto de represión, el cual también afectaba evidentemente a los y las estudiantes, por lo que parte del vínculo pedagógico que ella estableció pasaba por buscar dentro de este contexto otras formas de desarrollar sus clases, ya sea a través de la música, el dibujo, la educación física, sacar a los y las estudiantes al aire libre, entre otras actividades.

En paralelo, Rosa realizó un trabajo especial con las apoderadas, ya que aquí también se evidencia un factor de género, expresado en el hecho de que son las madres quienes en su mayoría ejercen en papel de apoderadas, hasta día de hoy. En este ámbito, ella intenta mejorar la educación de sus estudiantes no solo a través del poder que le otorga el ejercicio docente, sino que también se involucra en la vida personal de estos y de sus madres/apoderadas, las cuales sufrían de igual forma las consecuencias del sistema patriarcal y además autoritario de la época: “...*Conversaba mucho con la mujer sobre todo, la mujer llegaba mucho a la escuela, contaba mucho los problemas que tenían de tener que vivir en campamento, el tener que soportar un hombre que les pegaba, o el tipo borracho, o tener que apoyar al marido que estaba todo el día trabajando y llegaba con un sueldo miserable que no les alcanzaba para nada. Hacíamos cosas en conjunto, por ejemplo, muchas de las actividades que hacían de recolectar dinero era para compartirlo entre todos y para los niños para fin de año y otro poco para ellas., para la familia...*” (2010:16). Mediante este tipo de conversaciones y actividades, la preocupación maternal de la profesora Rosa había encontrado un espacio de resignificación en su relación con estudiantes y apoderadas, a fin de transformar la realidad de precariedad y abuso dentro del aula y al interior de los hogares de sus pupilos y pupilas, De acuerdo con ella, en aquel tiempo había más cercanía e interés de parte de las apoderadas por sus hijos e hijas y por el

vínculo con la docente, lo que le hacía abrigar la esperanza de un cambio para mejor en el futuro, para luego aseverar: “...*aunque ahora también deben estar igual que nosotras, muy desesperanzadas con todo lo que pasa...*” (2010:16), refiriéndose al escenario actual de la educación. Berta Bustamante (2010), profesora normalista, protagonista de la Escuela Consolidada y testigo del golpe de estado, relata la misma situación de cercanía entre profesoras y estudiantes, siendo las mujeres docentes prácticamente parte de sus familias y recordadas con gran afecto, situación que como veremos comenzará a variar a partir de la profundización del modelo de mercado en la educación.

Por otro lado, tenemos el ejemplo de la profesora Javiera, quien realizó su formación docente en la Universidad Católica y ejerció durante la dictadura militar, en un establecimiento católico. La docente a través de otros mecanismos de enseñanza, como el teatro, trataba de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y al mismo tiempo educar en materias como la sexualidad y salud reproductiva. Ella menciona haber abordado las temáticas del SIDA y los métodos anticonceptivos, lo que era subversivo teniendo en cuenta el tipo de establecimiento en el que se desempeñaba. Tal fue la repercusión de los talleres que realizó que “...*Como las niñas no los conocían tenían que hacer investigación, ir a comprar pastillas y condones. La monja directora me llamaba para decirme cómo era posible que yo les estuviera obligando a comprar condones, y yo le decía que tenían que conocer. Entonces después me dijo: ¿usted me los puede traer porque yo tampoco los conozco?...*” (2010:12). En consecuencia, la labor como mujer docente y con un papel considerado “propio” para tratar temas relacionados a la maternidad y la sexualidad, lo cual no dejaba de ser controversial, ampliaba los límites para una apertura mayor, en la cual la profesora Javiera podía resignificar su labor en favor de la educación de sus alumnas y en definitiva de su autonomía sexual y reproductiva, incluso generando repercusiones en las monjas de la escuela, las cuales producto de una educación tradicional y católica, habían generado un rechazo e ignorancia frente a estos temas. La profesora Javiera también pudo hacerse cargo de una problemática que hasta el día de hoy es importante y lamentablemente común, el embarazo adolescente. Su propia experiencia como madre soltera ayudó a desestigmatizar esta condición, tanto de parte de los y las apoderadas/os como por parte de la misma escuela, a fin de que no expulsaran a las estudiantes embarazadas: “...*Venían los papás y me decían: mire, tengo que contarle una cosa tremenda que me pasó, mí niñita*

está embarazada y va a ser madre soltera, y yo le decía: yo también soy madre soltera, entonces como que ahí empezábamos a hablar de igual a igual...”(2010:12). La profesora entonces, en su papel de docente, mujer y madre soltera, utiliza el espacio y rol tradicionalmente asignado para revertir las concepciones patriarcales sobre la sexualidad de la mujer y la maternidad.

No obstante, si bien estos ejemplos de subversión del rol asignado a la mujer docente aún se replican (y dentro de las cuales me reconozco en mi ejercicio docente), lo cierto es que a modo general y mayoritario las mujeres docentes, producto de la profundización del modelo educativo instalado en la dictadura, han sufrido una intensificación del rol maternal en el establecimiento del vínculo pedagógico y con la comunidad escolar, a tal punto que para la autora Viviana Cariqueo (2012), se nos tiende a tildar como “Nanas de la educación”, en donde el rol y las funciones que debe ejercer la mujer docente traspasan con creces lo educativo hacia un ámbito de crianza y de sostén emocional de los y las estudiantes, en jornadas escolares extensas en cuanto a presencialidad, mientras que, en el actual contexto de pandemia, igualmente se le adjudica a las profesoras la labor de hacerse cargo de los y las estudiantes durante el horario en que ellos y ellas deben conectarse virtualmente entretanto los padres trabajan, en aspectos que reiteramos, sobrepasan lo meramente académico. La diferenciación de los roles ejercidos por las mujeres docentes no se produce exclusivamente en la educación básica, en donde de por sí, existe un componente marcadamente femenino del profesorado, conformando aproximadamente el 78% frente al 22% de presencia masculina (MINEDUC, 2017:18), sino que también, en la educación media, lo cual comprobé en el desarrollo de mi práctica III, ya que de acuerdo a declaraciones de la profesora y a partir de la observación de una reunión de apoderados, estos últimos adjudicaban a la docente el deber de preocuparse por que los y las estudiantes asistieran a clases, realizaran sus tareas y pruebas, e incluso el que ella estuviera disponible para los y las estudiantes en horarios que excedían el de su trabajo formal, aspectos que de acuerdo a la docente no se le solicitaban a sus pares varones. Esto se complementa con el hecho de que dentro del área educativa son las mujeres quienes ejercen mayoritariamente labores de enseñanza, mientras que los varones se desempeñan en puestos de inspección o directivos (MINEDUC, 2017:18). De la mano de estos datos, podemos destacar para el actual período de pandemia el informe preliminar de la Red Docente Feminista

(REDOFEM), sobre el impacto de la vida personal y laboral de profesores y profesoras en pandemia, realizado el presente año, en el que se evidencia que las mujeres docentes promedian cifras más altas en las tareas vinculadas al cuidado en el ámbito laboral: contención emocional a los y las estudiantes y sus familias; contención emocional a sus colegas; y asumir costos económicos para apoyar a las familias de sus estudiantes (2021).

Así, la dedicación colocada por parte de las mujeres docentes es mayor, dado los roles de género que se le adjudican, en donde influyen por ejemplo, las concepciones de los mismos apoderados, respecto a su labor. Aunque la crisis sanitaria ha trastocado esta labor de cuidado de las mujeres docentes, puesto que han tenido que ser madres y padres quienes han debido sumarse a la educación de sus hijos e hijas, estando estos ahora en casa, es aquí donde ha quedado de manifiesto a través de las opiniones de algunos padres y madres el pesado papel que cumplen sobre todo las mujeres docentes, cuando ellos/as señalan que es urgente volver a las clases presenciales porque -por un lado- no pueden “soportar” a sus hijos e hijas, no pueden hacerse cargo de que realicen sus tareas, se conecten a las clases o simplemente no tienen tiempo para ese tipo de actividades esenciales en la vida de los niños y niñas, (Olhaberry et al, 2021) (Fuentes, 2021), demostrando la gran carga que se ha relegado a la mujeres docentes hoy más que nunca. Igualmente, se evidencia en la demanda de los padres, una asociación a la figura de la escuela como guardería/cárcel de los y las estudiantes, orientada a una labor de cuidado y vigilancia, más que de aprendizaje, como plantea la profesora Marisol Barra: “... ¿Para qué? ¿Para estudiar? No, protección. El colegio ya no cumple su función de enseñar...es el lugar donde el niño se siente resguardado y acompañado, porque el niño no tiene familia...” (Cariqueo, 2012:83). Variados son los testimonios revisados de las profesoras (Berta, Javiera, Rosa, Marcela, Marisol), que plantean una intensificación de este rol materno de las mujeres docentes a partir del proceso de municipalización y avance de la educación y economía de mercado, en donde los padres y madres se encuentran generalmente ausentes de la crianza de sus hijos en los aspectos más mínimos, profundizándose la subordinación de las mujeres docentes en este rol de crianza, lo que sin duda les significa un mayor agobio y desigualdad en cuanto al trabajo educativo y humano que llevan a cabo para sacar adelante a sus estudiantes ante el vacío parental mencionado.

Lo anterior va de la mano con un cambio en la imagen del ejercicio docente, tanto por parte de las propias profesoras como por parte de apoderados/as y estudiantes. Efectivamente, existe una impresión generalizada sobre la pérdida del respeto hacia la figura de los y las docentes, presenciándose más episodios ataques u agresiones por parte de estudiantes y apoderados/as hacia las docentes, ya sea por motivos de conducta o calificaciones, por ejemplo. A partir de lo presenciado en mi actual práctica docente (Práctica III), también he podido experimentar la carga que se lleva la profesora jefe por parte de apoderados y apoderadas, que derechamente le solicitan se preocupe de los aspectos más mínimos de sus estudiantes, ya sea para que esté pendiente de que entreguen sus tareas, que suban sus notas, se conecten a clases, etc. A tal punto que la profesora cuenta con dos celulares: el propio, y uno exclusivamente para atender consultas de los y las apoderados/as y estudiantes. El agobio es tal, que aun cuando este último celular solo lo utiliza de lunes a viernes, sigue recibiendo mensajes a horas insospechadas y días de fin de semana, situación que parece ser generalizada, como he podido observar en un grupo de Facebook de profesores y profesoras que comentan sus experiencias cotidianas de trabajo. Complementando con palabras de la profesora Javiera: “...*La profesora se convirtió en la amiga, la mamá (entre comillas), la buena gente. Por eso no hacen nada, porque se perdió el rol del profesor. El profesor no es ni amigo, ni mamá, no. El profesor tiene un rol que jugar ahí delante de la sala de clases junto a los cabros. Entonces se cayó en el otro extremo. La gente ya no hace clases porque tiene que hablar de los problemas del niño...*” (2010:4). Todo lo dicho hasta aquí, plantea en presente y futuro un desafío doble para las mujeres docentes: por un lado desarrollar un vínculo pedagógico fuerte y transformador con los y las estudiantes, que pasa también por establecer un vínculo humano y afectivo esencial para lograr cambios educativos, pero –por el otro- cuidando que dicha conexión no contribuya a reproducir los roles tradicionalmente asignados de género en la mujeres docentes, subordinándolas a funciones de cuidado que repercuten negativamente en su propio desarrollo humano, profesional e íntimo. Para ello es fundamental ir destruyendo poco a poco y en lo cotidiano la estructura patriarcal que genera esta desigualdad, a través de una educación no sexista y que inculque la igualdad en los cuidados y una formación docente no sexista, que brinde mayores oportunidades de autonomía profesional y humana a las mujeres docentes.

II. LIBERTAD DE EXPRESIÓN: DES-ACATO Y CONTROL POLÍTICO

De la mano con el vínculo pedagógico y los roles tradicionalmente asignados a las mujeres docentes, se encuentra el grado de libertad de expresión que pueden llegar a tener las mujeres docentes al interior del aula y por extensión, en la comunidad escolar y la sociedad civil. En línea con los párrafos anteriores, es posible señalar que por largo tiempo se visualizó el ejercicio docente de las profesoras como un espacio en donde expresiones políticas, ya fueran de carácter social o más propias del género, no se contemplaban y por el contrario, podían verse como reacciones contrarias a la propia “naturaleza” de las profesoras, de manera tal que durante fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se cuestionó a las mujeres docentes que intentaron no solo traspasar los roles asignados, sino que manifestarse políticamente al interior del aula y fuera de ella ante el contexto de injusticia social, así como también frente la desigualdad de género, al interior del aula y fuera de ella (Salinas, 2017). No será hasta la segunda mitad del siglo XX que la sociedad chilena experimentará un auge en el proceso de politización a un nivel generalizado, el cual culminaría con el gobierno de la Unidad Popular y su interrupción producto del golpe de estado y el establecimiento de la dictadura cívico-militar. En aquel escenario la expresión política de las mujeres docentes se acentuó y encontró una mayor apertura: Se expresarán con fuerza respecto a la necesidad de una educación que no tenga distinción por sexo en su curriculum, que no segregue a niños y niñas en escuelas monogénicas, y en donde los profesores y profesoras puedan expresar sus opiniones políticas de manera libre dentro de la sala de clases, desafiando el estereotipo modelado por el Estado de la escuela como zona neutral de enseñanza. Así lo reflejan algunos testimonios de profesoras recopilados a partir de la bibliografía (Romero, 2010), (Barría, 2010), (Bustamante, 2010), (Mejías, 2010).

Retornando al relato de la profesora Rosa (2010), en cuanto a su escolaridad, ella ingresó a un liceo subvencionado, situación anómala en el período pre-dictadura, ya que existían algunos colegios particulares y numerosos liceos fiscales. Allí, en ese establecimiento subvencionado, tanto el director como las profesoras y profesores expresaban abiertamente sus opiniones políticas, principalmente dentro de la corriente comunista. Asimismo, Rosa recuerda y destaca que las mujeres docentes daban a conocer abiertamente sus opiniones y opciones políticas, y que, además, ejercían un papel movilizador en lo que relativo a una

educación que igualara no solo el conocimiento de las estudiantes frente a sus pares masculinos, sino que también respecto de su propia expresión física y verbal; es decir, el lograr pensarse y manifestarse en igualdad de condiciones con los estudiantes varones en la sala de clases: “...ellos manifestaban a quien ellos apoyaban o por qué apoyaban a algún candidato, lo podían decir (...) Yo sé por una amiga dirigente que también en el colegio de ella que era una experimental, le tocó tener profesoras que se manifestaban abiertamente por una postura política y que incluso esas profesoras eran mucho más exigentes con respecto al alumnado que otros profesores, exigían más rendimiento, que las niñas se plantaran mejor frente a los hombres. (2010:5). La misma situación es expuesta por la profesora María, quien se desempeñaba como docente al interior de las comunidades mapuche y por la profesora Javiera, que en un colegio de monjas podía hablar del aborto sin recriminaciones previo al golpe de Estado. En ese contexto, el testimonio de la profesora Berta, profesora protagonista de la escuela consolidada (2010), y que fuera catalogada de “inculta política” por su curso, resume el panorama social de ese entonces, en donde los mismos estudiantes la interpelan al no tomar ella una posición política clara. Eran tiempos de definiciones fundamentales, situación de la cual los y las docentes no quedaron al margen, traduciéndose ello en discusiones al interior de las salas de clases.

El escenario de la educación chilena y de la expresión política de las mujeres docentes tuvo un cambio radical con la llegada de la dictadura cívico-militar. De acuerdo a Moreno y Gamboa (2014), es posible periodificar las aterradoras transformaciones del sistema educacional en dos grandes etapas, una primera, que va entre los años 1973-1979, durante la cual se desarticula la estructura educativa y se da paso a la represión, control y eliminación de organizaciones docentes y estudiantiles; y una segunda etapa, entre los años 1980-1990 en la cual se produce la consolidación del modelo de mercado educativo, municipalización y privatización de la educación, acorde al sistema capitalista vigente. Sin duda, el horror traspasó todas las esferas de la sociedad, sacudida por sucesivas violaciones a los derechos humanos perpetradas por agentes civiles y militares de la dictadura. Para el caso de los profesores y profesoras de Chile a día de hoy, de acuerdo a Pamela Sánchez (2013) se registran 70 docentes ejecutados y 64 detenidos desaparecidos. En su estudio también se constata un factor de género: la mayoría de ejecutados, desaparecidos y perseguidos eran profesores varones, jóvenes o de mediana edad, lo cual es relevante ya

que es reflejo de una situación generalizada en la época, que nos indica que si bien la participación política de las mujeres había aumentado en la sociedad civil, seguía siendo minoritaria en relación a la participación política masculina. No obstante, esta situación se revertiría en plena dictadura, durante la cual, paradójicamente, se intentará afianzar el rol tradicional de la mujer chilena por parte de la Junta Militar, en tanto que se producirá una férrea organización, resistencia y salida a la vida pública por parte de variados grupos de mujeres (Medina, 2019), entre las que contamos a las profesoras. Es importante mencionar esta situación, ya que la concepción de debilidad o neutralidad asignada mayoritariamente a las mujeres docentes, como propia de su naturaleza femenina, que no se involucra en temas polémicos y mucho menos posee alguna militancia abierta, será clave para que ellas tengan un espacio de fuga o resistencia más amplio, desde donde poder seguir expresando sus puntos de vista frente a un contexto social autoritario.

De acuerdo a Mauricio Weibel (2019), la dictadura llevó a cabo un engranaje sofisticado de exterminio y control cotidiano, especialmente en materia de educación, de manera tal que, “...(control, coerción, delación, vigilancia,) fueron imprescindibles para establecer nuevos sentidos y nuevas relaciones de poder al interior de los establecimientos educacionales y, por extensión, en la sociedad...”(253). Este sistema estaba compuesto tanto por el Ministerio de Educación, de Defensa, los aparatos de represión y tortura (DINA, CNI, Comando Conjunto, etc.) la Junta Militar de gobierno, y la burocracia favorable al régimen. La investigación del autor ha podido comprobar la revisión de antecedentes, por parte de estos organismos, de 90 mil profesores, además de denuncias por parte de docentes hacia otros docentes, o de docentes hacia estudiantes, así como también, la presencia de infiltrados/as de la dictadura al interior de las escuelas, hechos que son exhaustivamente profundizados en base a archivos por Felipe Zurita (2017), el cual aventura la presencia de un catastro o registro a nivel nacional de los docentes disidentes del régimen y de actitudes contrarias a éste, incluso el hecho de que toda contratación docente debiera pasar por el conocimiento del mismísimo Pinochet. Complementando lo anterior con palabras de Zurita (2017): “...la Dictadura Militar buscó decididamente atacar preferentemente a aquellas profesoras y profesores que se habían atrevido a vincular, dentro del espacio de su existencia, las dimensiones de ser docente y ser militante político, articulando complejamente a ambas en su diario vivir. Dicha combinación, en el discurso como en la

acción de la Dictadura Militar, se constituyó en un blanco predilecto de su furia represiva...” (319). Esta situación se ve reflejada en los testimonios de las mujeres docentes en la época, las que debieron lidiar con las transformaciones de su ejercicio docente en múltiples ámbitos.

En el plano de la expresión política dentro del aula, esta se vio bastante dificultada por la represión del momento. Es necesario tener en cuenta que las profesoras, como señalan ellas mismas, debían realizar clases con aviones pasando por encima de las escuelas lo que atemorizaba a los y las estudiantes o tener que presenciar a militares al interior de las escuelas armados y en actitudes violentas. La profesora Sandra Bugueño resume -con sus palabras- la limitación de la libertad de expresión de los y las docentes en aquella época: “*...Pasa materia no más (...) Trata de innovar pero no se puede. Los contenidos son súper restringidos. Tú no puedes hablar de política, de educación cívica (...) Es callar, pasar los contenidos, mostrar la mejor cara (...) Tratabas de adaptarte para hacer clases. Quería muchos a mis alumnos, me involucraba mucho, pero éramos constantemente vigilados. Por ejemplo, había temas tabú como los derechos del niño. Cuando yo llegué con la idea de hacer un taller con la idea de los derechos del niño, al director casi se le cae pelo porque era político (...) El mejor profesor era el que mantenía a los niños más quietos y callados, entonces eras un mal profesor si los niños estaban un poco inquietos...ellos querían las salas limpias y bien ordenadas...*” (2012:64). En la misma línea, se le atribuye a los y las docentes el rol de resguardar el orden y de no politizar ni adoctrinar a los y las estudiantes, siendo los valores entregados los que la dictadura determine, de manera tal que, “*...El profesor sólo se había transformado en el orador del orden en la sala de clases. Esa era su finalidad como docente. Como adoctrinador adoctrinado...*” (2012:65). Pese a la desconfianza que generó la dictadura entre los mismos docentes y que se ve ejemplificado en la bibliografía, existieron espacios de resistencia; en este caso, por parte de las mujeres docentes, frente la censura impuesta en múltiples niveles, por ejemplo, las temáticas abordadas en clases, los rituales escolares o la negativa y subversión respecto del tiránico control que la UTP ejercía sobre las planificaciones y evaluaciones.

En cuanto a las temáticas abordadas en el aula por parte de las mujeres docentes, constatamos en sus testimonios elementos de resistencia a la censura curricular impuesta,

por ejemplo, veíamos ya en párrafos anteriores los relatos de la profesora Rosa y Javiera, que se atrevían a hablar por ejemplo de personajes “controvertidos”, como Víctor Jara, Violeta Parra o Allende, o de temáticas como el SIDA: “...*Había control, yo igual hablaba de los Derechos y hablaba de varias cosas, en ese tiempo era que mis alumnas me pedían bencina para hacer sus barricadas en la época de las protestas. Yo era “comunista” en esa época, igual era atrevida, hacíamos esta cosa del SIDA o veníamos a hacer estos talleres que te contaba, el control era fuerte...*” (2010:16). Por otro lado, la profesora Marcela hace mención de cómo se ponían de acuerdo entre las docentes para mostrar materiales prohibidos en la época, como el video Alturas de Machu Pichu de los Jaivas o sobre el régimen Nazi. Inclusive, esta última se arriesgó bastante al abordar el motivo de su llegada al Liceo Maipú: la ejecución por motivos políticos del profesor jefe a quien venía a reemplazar, momento bastante duro y en donde ella pudo generar la confianza suficiente para hablar del tema con los y las estudiantes. En la misma línea, se encuentran los llamados “rituales escolares” (Soto et al, 2011), bastante utilizados por la dictadura, como el canto del himno nacional, la admiración de los símbolos patrios, los desfiles por las ciudad para saludar al dictador, etc., en donde también se manifestó la reacción de las mujeres docentes. Varias profesoras (Orellana et al, 2020) recuerdan haberse opuesto a desfilar con el curso por las calles, asistir a eventos en presencia de militares o cantar la tercera estrofa del himno nacional, que hacía referencia a los “valientes soldados”. En palabras de la profesora Rosa: “...*Había que llevar a los niños a hacer propaganda para el gobierno y había que llevarlos a los desfiles militares. O si venía alguna autoridad uno tenía que tener a los niños formados, callados y aplaudiendo. Si uno decía que no, iba inmediatamente la amenaza, se despedía o se iba detenido (...) Empieza a haber temor a hablar, a ser más independiente, a hacer cosas por tu cuenta. Empiezas a callarte de a poco sin darte cuenta. (...) Yo te hablo de la generalidad porque yo seguí siendo casi la misma, seguí enfrentando situaciones, como, por ejemplo, decir: yo no voy a desfilar, no llevo a mis alumnos a aplaudir a la Lucía Pinochet, cosas como esas. Recuerdo una ocasión que nos pidieron firmas de adhesión a la Constitución y (...) yo no firmé...*” (2010:20-21).

Igualmente, las mujeres docentes reaccionaron contra la instauración de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), que funcionaba como un organismo de vigilancia al interior de la

misma escuela respecto de los contenidos, planificaciones, evaluaciones y todo tipo de actividades al interior del aula en donde pudieran manifestarse reacciones contrarias al régimen, en palabras de la profesora Rosa: “...Empiezan a controlar lo que uno hace en la escuela, qué haces en la sala de clases, que apliques el programa (...) Empiezan los cargos políticos y de fiscalización, los cargos que están ahí para controlar, los cargos de control porque eran todos nombrados a dedo con ese sentido. Nadie podía no hacer lo que venía desde el gobierno, del Ministerio de Educación y el Ministerio de Defensa...” (2010:18-19). Junto con ello, la profesora Javiera (2010) señala que quienes ocupaban estos cargos no tenían necesariamente relación con la pedagogía ni conocimientos pertinentes para desempeñarse como jefes/jefas de UTP, sino que, de hecho, era un puesto designado por conveniencia política afin a la dictadura y los gobiernos municipales del momento. Esta incompetencia llevó a las profesoras a ejercer un válido des-acato que les permitiera desarrollar sus clases de la manera que ellas consideraban más adecuada para el aprendizaje de sus estudiantes, apelando a su condición de profesionales y entendidas en la materia. Un caso ejemplificador lo comenta la profesora Marcela: “...Una vez cuando esta directora todavía era jefe de UTP me cuestiona una planificación, entonces yo le rebato y le digo yo planifico bien, no me dice, eso no está bien porque el ministerio dice que eso no es así, bueno le dije cuando venga la supervisora del ministerio dígale que hable conmigo, llega la supervisora y me manda a llamar. La supervisora bien tranquila me pide que le explique la planificación, yo le expliqué y le doy una explicación técnica pedagógica, y me dice que está súper bien. Yo creo que ahí esa señora me miró distinto, porque en el fondo la dejé mal con la supervisora que para ella era dios...” (2010:21).

Al igual que Marcela, otros testimonios de mujeres docentes de la época señalan no haber acatado las disposiciones de la UTP, las que en el fondo venían a delimitar de una manera bastante tecnocrática lo que los y las docentes podían hacer o no en el marco de una dictadura. Tal como señala la profesora Bugueño, se les acusaba de promover la politización en los estudiantes por medio de la enseñanza, lo que significa desconocer el componente subjetivo y político de todo ser humano y necesario en la enseñanza como parte esencial de un aprendizaje situado, intencionado y movilizador, en donde educador y educando pueden expresarse abiertamente sobre la realidad y por supuesto, porque no, transformarla a partir del diálogo, pero también del conflicto y la contradicción,

entendiendo la educación como un ejercicio dialéctico que nos moldea como personas en nuestro proceso de formación y crecimiento en sociedad. La instauración a partir de la dictadura militar, del control y vigilancia de la expresión política docente en el aula, y de su subjetividad, son la raíz de la aversión que sigue generando hoy en día, tanto en la opinión pública como por parte de la misma institucionalidad educativa, el hecho que los y las docentes expresen sus posicionamientos políticos de manera abierta, acción que ha sido más castigada si proviene de mujeres docentes y que principalmente rondan en el discurso del “adoctrinamiento”, “falta a la moral”, o “traspaso de límites propios de la profesión”, episodios ocurridos durante la dictadura en el relato de Rosa, y que resuenan para casos actuales que la prensa ha registrado y agitado, por ejemplo, respecto de acusaciones a mujeres docentes por manifestarse abiertamente en contra de la criminalización de la causa Mapuche, como lo fue el caso de la profesora de Concón (Mennickent, 2021), o el que afectó a otra docente por dar lectura a un cuento relacionado con el movimiento zapatista y la defensa ambiental de los territorios (Araucanía Diario, 2020). En este escenario me atrevo a incluir también mi experiencia de censura por parte de UTP durante mi práctica docente, ya relatada con anterioridad. Como una mención especial, recuerdo el caso del profesor Aníbal Navarrete, recientemente acusado por abordar el estallido social y la violación sistemática de los derechos humanos perpetrada por agentes del Estado y civiles durante aquel movimiento político-social popular (Cooperativa, 2021).

En los casos señalados, las expresiones políticas por las que se sanciona a mujeres docentes se asocian a temáticas relacionadas con la justicia social, la visibilización de vulneraciones por parte de los grupos de poder y privilegio, la resistencia de ciertos grupos a esas desigualdades, entre otras cuestiones. Si entendemos que contenidos como estos ya generan cierto revuelo (de la opinión pública en general, de apoderados y apoderadas, de colegas docentes, del directorio, el Ministerio, etc.), podríamos imaginar lo que ocurriría, por ejemplo, si las profesoras en la propia sala de clases se declararan a favor del aborto o a favor de la remuneración del trabajo de dueña de casa, por mencionar solo algunas reivindicaciones destacadas. Seguramente, la réplica castigadora y estigmatizadora hacia esas mujeres docentes sería aún mayor. La sociedad chilena como tal sigue castigando a los y las docentes que puedan manifestar abiertamente sus posiciones políticas, sobre todo dentro del aula, ya que al parecer sigue imperando la concepción del y la profesional

docente como alguien imparcial, una tabula rasa andante que no se contamina con su contexto social y que tiene como principal deber inculcar a sus hijos e hijas los saberes y valores tradicionales de lo “políticamente correcto”. En ese sentido, parte del cambio en la identidad docente a partir de la dictadura pasa por abandonar voluntaria u obligatoriamente el componente político del ejercicio pedagógico. Los testimonios actuales presentados no hacen más que demostrar que en cuanto a la libertad de expresión de los y las docentes, esta se ve bastante restringida aun en un contexto de “democracia”, ya que, junto con la pérdida de autoridad, asistimos a un juicio y escarnio público cada vez más generalizado por parte de la comunidad escolar y la sociedad civil de aquello que debe o no debe decir el profesor o profesora en la sala de clases, situación que se acentúa con la pandemia, en donde todo aquello que el o la docente manifieste en el contexto virtual está siendo grabado y vigilado, tanto por la UTP como por los mismos apoderados/as, quienes se han convertido en una especie de vigilantes/as o persecutores/as de quienes pretendan “adoctrinar” a sus hijos e hijas, lo cual se complementa con el discurso del Ministerio respecto a la defensa de la “libertad” de enseñanza y los “derechos de los niños/as”, que estarían siendo vulnerados por los dichos del profesor o profesora acusado/a. Es en este contexto que se avala la persecución hacia los y las docentes por parte de los organismos del Estado y del gobierno, legitimando además las acciones de denuncia por parte de apoderados/as o de los mismos colegios hacia los y las colegas. En palabras de la profesora Sandra Bugueño: “...*Ahora te sacan, no puedes opinar mucho porque eres conflictivo. El opinar o no estar de acuerdo es ser conflictivo y eso queda todavía. Se arraigó. El miedo se instaló...por no perder la pega, por no quedar sin trabajo...*” (2012:38)

Cabe preguntarse qué grado de autonomía docente y de democracia quedan ante denuncias como las realizadas contra los y las docentes en la actualidad; dónde queda la libertad de cátedra y el compromiso humano en la formación ciudadana y desarrollo de un sentido crítico en los y las estudiantes; hasta qué punto se nos exige como docentes desmarcarnos de la realidad social del momento, para no ser catalogados de arbitrarios o alborotadores. Claramente, ayer y hoy, es posible observar que al mismo tiempo que se censura la expresión política docente, esta también contempla una diferencia de género, siendo más severo el castigo si proviene de mujeres docentes, cubiertas bajo un manto maternal y de objetividad prácticamente “santificada”, viéndose como poco “natural” que se manifiesten

ideas políticas, sobre todo del tipo “feminista”, al interior del aula. En consecuencia, se hace necesario legitimar firmemente el derecho a la autonomía docente y a una pedagogía situada y conectada con los problemas de la realidad nacional sin que ello implique la censura y persecución de los gobiernos de turno y las instituciones del Estado, así como también, de una libertad de expresión que no juzgue a las mujeres docentes por referirse a problemáticas propias de su género, derivadas de un sistema patriarcal, en donde el ejercicio de una pedagogía abiertamente no sexista, como ya mencionábamos en el apartado anterior, resulta clave.

III. MUNICIPALIZACIÓN: PRECARIEDAD, AGOBIO Y CUIDADOS

La pérdida de la condición de funcionarios y funcionarias público/as por parte de los y las docentes, junto con el respectivo proceso de municipalización del sistema educativo, transformó en gran manera la identidad docente. Como señalábamos anteriormente, a nivel general se desarrolla una grave limitación de la libertad de expresión al interior del aula y en la sociedad civil, mientras que se refuerzan e intensifican los roles tradicionalmente asignados a las mujeres docentes en particular. En tal sentido, se desarrollarán nuevas dinámicas relacionadas con la labor docente, las cuales, además de generar una disrupción en la concepción del rol de los y las docentes como educadores, afectará de manera diferenciada a las mujeres docentes en aspectos como la sobrecarga o agobio laboral, a lo que se le sumarán los quehaceres y cuidados del hogar, en donde sabemos, también se reproducen desigualdades respecto de la repartición de tareas domésticas entre hombres y mujeres; por ejemplo, en la crianza de los hijos e hijas. Por último, a dicha combinación se añade la precarización, flexibilización y degradación del trabajo docente, en el marco de la instalación de un modelo educativo de mercado. En concordancia, los testimonios de las profesoras que he podido recopilar son claros a la hora de señalar que a partir de la dictadura cívico-militar cambiará significativamente su situación económica, laboral, personal, y en los cuales destaca, asimismo, el factor de género, que implicará mayores desventajas para su desempeño profesional y -a nivel general- de su independencia como mujeres.

Retornando al relato de la profesora Rosa, nos encontramos con su experiencia de precarización laboral sufrida producto del proceso de municipalización. Ella comenta lo

que fue el despido masivo de profesores y las malas condiciones económicas de la época, las que afectaban aún más a las mujeres docentes y madres, como ella. Aquí, son también mujeres, su madre y su suegra, quienes la apoyaron en esos momentos con el sustento del hogar, aun cuando su marido, que también era profesor, trabajaba: “...ganaba una miseria, teníamos que mantener una casa, teníamos ya una guagua y no nos alcanzaba el sueldo para pagar los gastos básicos mínimos y más de 15 días la plata no nos duraba (...) mi suegra y mi mamá nos ayudaban, mi mamá con su jubilación miserable que tenía de ahí sacaba su recorte para ayudarnos a nosotros. Para tener plata para la micro principalmente para poder salir a trabajar, y la mayoría de los profes teníamos las mismas condiciones, sobre todo los jóvenes. Los mayores por lo menos o habían terminado de criar a sus hijos o por último tenían la ayuda de sus mismos hijos, o tenían menos carga. Pero los más jóvenes la pasábamos mal (...) Todo lo que uno ganaba como remuneración se gastaba en la casa, en los gastos básicos y en alimentación principalmente...” (Romero, 2010:17) Al igual que Rosa, otras profesoras entrevistadas indican como una gran dificultad el hecho de haber iniciado su carrera profesional en dictadura y en paralelo dedicarse a la maternidad, ya que además de las actividades propias de su trabajo se sumaba el cuidado de los hijos e hijas, el apoyo en su crecimiento personal y escolar, y las actividades domésticas, responsabilidades que incluso algunas de ellas consideraban en ese momento propias de su género, reflejándose la profundidad con que los roles tradicionalmente asignados a la mujer son asimilados por estas mismas, justificando esta desigualdad en la repartición de las tareas de crianza y hogar. Otro elemento relevante a destacar en los relatos de las docentes es la ausencia de la figura masculina; es decir el hecho de ser mujeres-docentes-madres y además solteras, lo que sin duda se configura como una cadena de cualidades en donde está presente el factor de género señalándonos las respectivas opresiones y tensiones en la conformación de la identidad de estas mujeres dentro de una sociedad patriarcal. Un ejemplo lo constituye la profesora Javiera, quien ingresó como docente a un colegio de monjas siendo madre soltera, lo cual le valió ser objeto de prejuicios. No obstante, y como vimos en el capítulo I, ella logró subvertir tal situación y ocuparla a su favor para relacionarse con la comunidad escolar, aun así, cuando decidió volver a ser madre, fue nuevamente cuestionada: “...Después quedé embarazada y tuve un hijo. Las profesoras me decían que porque yo era madre soltera en un colegio de

iglesia suponían que yo me iba a ir. Yo les decía: no, por qué me voy a ir, es cuando más necesito trabajo. Las monjas trataron de ver si yo me iba por inmoral, pero yo les dije que no, que no era inmoral, que mi vida era sumamente transparente, que no me iba a ir y estaba feliz de estar embarazada...” (2010:15)

La última cita nos permite ejemplificar el escenario que desde la dictadura deberán vivir aquellas mujeres que ya sea por decisión propia o por no desear abortar, resuelven llevar adelante su embarazo siendo docentes. De acuerdo a los comentarios que se le hacían a la profesora, podemos apreciar que parecía incompatible moral y profesionalmente que esta pudiera ser madre y seguir trabajando, a lo que ella replicaba que necesitaba más que nunca de su sueldo dada las condiciones de la época y el mantener una familia. Con todo, es evidente la encrucijada por la que transitan las mujeres docentes, en especial, a la hora de ser madres y tener un trabajo independiente. Por un lado, la precarización laboral sufrida con la municipalización llevó a las mujeres docentes a tener que pensar detenidamente el ser madre; es decir, afectó su planificación familiar y su vida personal. Por otro lado, en caso de un embarazo no deseado, sabemos que el aborto libre no estaba legalizado en dictadura ni hoy en día, por lo que también las mujeres padecen una inseguridad de carácter vital en caso de decidir abortar y que sin duda afecta otros planos de su vida como el laboral y el emocional. Por último, ya concretándose el nacimiento de los hijos e hijas, y pudiendo sortear la pérdida del trabajo por ello, se encuentra la sobrecarga doméstica a la que es relegada principalmente la mujer y que se suma a las tareas laborales y personales de cada docente. En el caso de la profesora Javiera, ella estaba feliz por su embarazo y en cierto modo lo visualizaba como un acto de rebeldía frente a la oposición de su trabajo y de quienes la catalogaban de inmoral. Podríamos decir que, desde aquella época hasta hoy, resulta ser toda una hazaña para las mujeres el poder decidirse por la maternidad y al mismo tiempo desarrollarse como personas independientes y con proyectos más allá de las funciones históricamente asignadas para su vida. De este modo a partir de aquel momento, empezaba a cimentarse el estereotipo de la “súper mujer”, que si bien comenzaba a aumentar su visibilidad en el espacio público, debía seguir cargando sola con las tareas del hogar e incluso velar por el bienestar emocional de los demás miembros de la familia, situación que por supuesto afecta también a las mujeres docentes, como fue posible comprobar con el testimonio de la profesora Rosa. Por consiguiente, tanto para el período

de la dictadura cívico-militar como en nuestros días, continua dándose la contradicción de cierta apertura para las mujeres en el espacio “público”, pero sin poder abandonar las responsabilidades asignadas arbitrariamente a su género.

Lo dicho se asocia tristemente, con lo que planteaba la profesora Marisol Barra cuando comentaba que ella escuchaba decir a los y las docentes que: “...*para ser profesora había que ser soltera ¿y por qué? Porque no podían tener familia, porque era tan poco lo que ganaban que era como un apostolado ser profesora...*” (2012:55). Encontramos en estas palabras la idea del sacrificio de la mujer docente que debe dejar de lado su vida personal para dedicarse del todo a la enseñanza, nuevamente en un tono bastante maternal y de abnegación hacia la labor que se ejerce. Lamentablemente, dentro de las opiniones de las profesoras, se deduce que quienes han permanecido solteras efectivamente han tenido una vida más tranquila sobre todo en el aspecto económico, ya que las consecuencias de la municipalización sin duda generaron repercusiones importantes en los proyectos de vida de las mujeres docentes. Otro aspecto que va de la mano con la dinámica de los cuidados maternos y del hogar es el progresivo agobio laboral que sufrirán los y las docentes a partir de este período, fenómenos se entrelazan de una manera bastante fuerte puesto que “...*la demanda de tiempo para la estructuración de las clases, evaluaciones y corrección de pruebas involucra trasladar el trabajo para la casa. ¿En qué momento el profesor puede dedicarse a la familia?*” (2012:55).

Igualmente, la profesora Rosa nos revela en su relato los efectos de la precarización docente y del “agobio laboral docente”, los cuales se sumaron a los de la represión política, señalando como ellos influyeron en su vida cotidiana, como mujer docente y madre, y sufriendo de una manera mucho más profunda la desigualdad de género, elementos que considero persisten hasta hoy: “...*Había mal trato en la escuela, abuso, no respetaban tus horarios de recreo, (...) Si uno decía que no, iba inmediatamente la amenaza, se despedía o se iba detenido. Todavía soy mamá y profe, a la casa no me llevaba nada porque no podía, todo lo que hacía tenía que hacerlo en la escuela y eso es uno de los abusos, porque si uno no alcanzaba a terminar algo inmediatamente quedaba en la hoja de vida. Había que arreglárselas como fuera, no podíamos protestar frente a ese tipo de situaciones. Esas eran las formas veladas en que se abusaba...*” (2010:19). Es notable como Rosa se identifica

como una mujer docente, pero también como una madre. En ese reconocimiento, se incluye además una desigualdad de género estructural, en la que se abusa de manera diferenciada de su fuerza de trabajo dada su condición de mujer y madre. Ella mencionaba lo que fue la reforma por parte de la dictadura de las horas de trabajo docente, que a partir de aquel momento serán aumentadas y no siempre debidamente remuneradas. En la misma línea, actualmente existen actividades que no se remuneran y que además ni siquiera se realizan en el horario establecido de trabajo, sino que los y las docentes deben destinar parte de su tiempo personal para aquellas tareas, lo que forma parte del agobio laboral, en palabras de la profesora Javiera: “...Pinochet descubrió que los profes éramos huevones, nos podían cambiar los contratos de 36 horas pedagógicas a 36 horas cronológicas. Trabajábamos un 25% más sin un peso de más (...) Hubo llantos, decían que nos iban a echar, había varias mujeres madres solteras que teníamos hijos a cargo...” (2010:14).

Podríamos decir, en base al testimonio de la profesora Javiera, que efectivamente existió un factor de género en el proceso de municipalización, precarización y abuso implantado por la dictadura y que perdura hasta la actualidad, lo que genera una sensación de inseguridad e indefensión en las mujeres docentes que deben mantener un hogar, más aún si son madres. Esta situación llevó a las mujeres docentes a aceptar formar parte del sistema de AFP, largas jornadas laborales, bajas remuneraciones, medidas laborales para la maternidad que no siempre se cumplen, entre otras condiciones que han mermado su identidad docente y su nivel de vida en general. De hecho, la mayoría de los comentarios realizados por las profesoras coinciden en señalar que con la llegada de la “democracia” la situación de precariedad del ejercicio docente no disminuyó, sino que, por el contrario, se profundizó y empeoró. El establecimiento de la Jornada Completa y más recientemente- el escenario de pandemia, han intensificado el agobio laboral y la sobrecarga de las tareas laborales y de cuidado de las mujeres docentes, debido a que, como sabemos, aún persiste en nuestra sociedad una cultura patriarcal que delega las tareas de cuidado a las mujeres, como lo acreditan nuevos estudios sobre la repartición de labores en el hogar durante la pandemia (Lideramujer, 2021) (El Mostrador, 2021). De acuerdo al informe preliminar de REDOFEM, el promedio de horas cronológicas diarias de trabajo no remunerado es de 8,5, cifra que asciende para los y las docentes que tienen hijos/as. Si hacemos un recuento del número de horas de trabajo remunerado y no remunerado, estas suman un total de 17 horas

diarias. En paralelo, los datos corroboran que para los y las docentes, no es posible compatibilizar la carga laboral con el trabajo doméstico y de cuidados. A ello se añaden las bajas remuneraciones, las constantes evaluaciones y elaboración de portafolio docente, que implica la destinación de tiempo aparte de la jornada formal de trabajo y resta espacio para la recreación y el descanso óptimo para la salud mental de los y las docentes. En este último aspecto las mujeres docentes se ven mayormente afectadas: de 8.557 profesoras participantes en la encuesta, 3.018 se ubican en un nivel máximo de crisis afectivo-emocional (pánico, crisis de angustia, ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia). Finalmente, todo lo mencionado repercute en el tiempo que los y las docentes dedican a sus propios hijos e hijas, no solo en su cuidado, sino también, en el acompañamiento de sus procesos de aprendizaje y de contención emocional que ellos y ellas requieren en un contexto de crisis sanitaria como el que actualmente vivimos. En particular, de 6.743 profesoras-madres, un 19% señala que no le dedica tiempo a los procesos de enseñanza de sus hijos/as, mientras que el 55% dedica apenas 2 horas o menos de acompañamiento a su familia. (Informe preliminar, REDOFEM, 2021). Si consideramos que a nivel general la brecha salarial entre ambos géneros transita entre un -25% a un -31% desfavorable para las mujeres (INE, 2017:2-3), para el caso de las mujeres docentes, el hecho de contar con bajas remuneraciones repercute no solo en la vida de cada una de ellas, sino también en sus familias, ya que muchas expresaban lo complicado que se les hacía pagar la universidad de sus hijos e hijas, y que constituía uno de los motivos por los cuales seguían trabajando a pesar que manifestaban estar agotadas de la profesión, ya que calculaban que sus pensiones al jubilar no rondarían más allá de los 200 mil pesos, cifra bastante inferior como para solventar una gran cantidad de gastos de subsistencia (Cariqueo, 2012).

Por otro lado, se encuentran los casos de profesoras que decidieron derechamente retirarse de la profesión y estudiar otra carrera que pudiera a futuro significar la obtención de mejores remuneraciones y un mejor nivel de vida. Precisamente, el Banco Interamericano del Desarrollo (2018) ha planteado que un factor del deterioro de la profesión docente a partir de las transformaciones en el mercado laboral femenino desde los años 50', es la fuga de la fuerza de trabajo femenina hacia otras carreras profesionales, naturalizando de paso la feminización de la docencia, al pensar que son las mujeres docentes quienes deben sostener de por sí la educación y permanecer en ella, dado su rol históricamente asignado y puesto

que, de acuerdo al referido informe, se estaría perdiendo la calidad de la educación al migrar las mujeres a otro tipo de profesiones no tradicionalmente femeninas. Pero eso no es todo, ya que el informe plantea que las mujeres “talentosas” que migraron hacia profesiones “más lucrativas” pertenecían a un estrato social medio-alto, generando una disrupción en la composición social del profesorado femenino, al ingresar ahora mujeres de estratos más pobres y en consecuencia proletarizándose y desvalorizándose la profesión. Sin duda esta interpretación contiene planteamientos sexistas y clasistas que parecen sorprendentes si consideramos que provienen de un organismo orientado a promover políticas educativas a los países “en desarrollo”. En ese sentido, si bien se señala que parte del deterioro de la profesión docente tiene que ver con la desvalorización social y estatal de esta, junto con la precaria formación docente, se carga también a las mujeres con el peso de, por un lado, ser parte de este problema al abandonar la docencia por otro tipo de profesiones, cuando de lo que se trata es de poder dar solidez material y simbólica al trabajo docente, reparando en las diferencias de género y de necesidades de los y las docentes, para tener condiciones de trabajo y de vida dignas, mientras que por otro lado, se realiza un juicio discriminador respecto a la composición social de las mujeres docentes, profundizando simbólicamente la opresión que estas sufren ante las precarias condiciones de trabajo que experimentan día a día y que son diferenciadas de acuerdo a su género.

Es preciso destacar la interrelación de lo visto hasta aquí con el capítulo I, ya que además de tener que hacerse cargo del cuidado de los hijos e hijas, de las labores domésticas y profesionales, las mujeres docentes han tenido que preocuparse cada vez más por sus propios estudiantes en dimensiones que van más allá de lo académico. Como se mencionaba en ese capítulo, hoy en día las profesoras han pasado a ser las segundas madres e incluso las apoderadas de los y las estudiantes ante la ausencia de sus padres y madres tanto en lo referido a las responsabilidades escolares como también afectivas, en especial, en contextos de vulnerabilidad, drogadicción, alcoholismo, entre otras condiciones de riesgo. Se configura en definitiva un patrón de desigualdad en la conformación de la identidad de las mujeres docentes, que no ha hecho más que profundizarse y prolongarse desde tiempos de la dictadura cívico militar hasta la actualidad. Tal como expone María Torres: “...la feminización de la docencia, ha dejado de ser la expresión del avance de

oportunidades educativas y laborales de la mujer, para convertirse en un signo más de la desvalorización social del oficio docente...” (1996:7).

IV. MUJERES DOCENTES ORGANIZADAS: PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y DERECHOS

Como bien anunciábamos en el apartado II, la instalación de la dictadura cívico-militar no solo mermó la expresión política de los y las docentes en la escuela y en el aula, sino también su organización –en tanto trabajadores- de cara a la sociedad civil, en pos de mejores condiciones laborales, el desarrollo de propuestas educativas y la conformación de un movimiento pedagógico vinculado al devenir político-social del país, todo lo cual fue desarticulado por los órganos represivos del régimen. No obstante lo anterior, en particular para el caso de las mujeres docentes, es posible rescatar ejemplos de resistencia, lucha y organización, tanto con pares del profesorado, como con los y las estudiantes, lo que se tradujo en la generación de instancias de diálogo muchas veces secreto o clandestino respecto de la situación nacional y en especial, sobre el estado de la educación y de los derechos y necesidades de docentes y estudiantes. En algunos casos la coordinación pasó por jornadas o reuniones de conversación, mientras que, en otros, se expresó en la conformación de colectivos vinculados específicamente a la educación o -a un nivel más macro- en organizaciones derechamente políticas, que pretendían reivindicar el oficio docente frente a una progresiva desvalorización del mismo y su identidad, producto del proceso de municipalización y la consecuente precariedad que esta generó en el magisterio a un nivel estructural, desarrollándose organizaciones de carácter regional y nacional. En este escenario, vemos a las mujeres docentes participando activamente en la rearticulación política del gremio y muchas veces ocupando los ya mencionados espacios de fuga o de subversión, los cuales les permitieron, a pesar de un contexto autoritario, ir sembrando las semillas de organización y lucha por sus derechos, y más en particular, por reivindicaciones que fueran inherentes a su condición de mujeres.

El plan de depuración política de la dictadura cívico-militar también incluyó el establecimiento de organizaciones gremiales sobre las cuales pudiera tener el control y la seguridad de poder supervisarlas, de modo que tomaran las determinaciones necesarias para llevar a cabo la instauración del nuevo modelo económico y social. Esto se vio reflejado, en

el ámbito educativo, con la creación del Colegio de Profesores, en 1974, el que si bien apelaba –supuestamente- a otorgar dignidad a los y las docentes, más bien funcionó como un organismo a fin a las políticas sectoriales y las disposiciones que el régimen propusiera, que jamás tuvo representación de sus bases, a tal punto que pasaron 11 años desde la creación del Colegio de Profesores para que se realizaran elecciones democráticas, ya que anterior a ello los cargos directivos del gremio eran designados directamente por el Ministerio de Educación (Candina, 2014). Cabe destacar que la afiliación a dicho Colegio se determinó como obligatoria para los y las docentes, sin embargo, no generó mucho interés en el conjunto de los mismos/as para participar en él, pues –evidentemente- no representaba los intereses de la mayoría del profesorado y, más aún, omitía el contexto social de precariedad, represión y censura con que la dictadura pretendía someter el ejercicio docente, actuando esta organización a favor del nuevo modelo de mercado (Núñez, 1984). De ahí que, ya a partir del año 1978, es posible identificar las primeras organizaciones docentes de oposición al régimen, a nivel local primeramente y luego a nivel regional y nacional, tal como lo detallan los relatos de las profesoras. Esta rearticulación de la organización docente opositora fue escalando a partir de la interrelación entre docentes y estudiantes de una misma escuela. La profesora Marcela nos relata su experiencia en conjunto con otras docentes de su colegio, quienes lograron organizar a sus alumnos de séptimo a cuarto medio para tener representantes elegidos democráticamente. Al mismo tiempo, realizaron varias jornadas de discusión, las que muchas veces se hicieron a modo de paseo o viaje de los cursos en conjunto con las profesoras, en donde existía mayor libertad para que tanto las docentes como los y las estudiantes pudieran expresarse frente al contexto de represión que estaban viviendo: “...era el formarse como personas, quererse, sentir que eran personas que tenían derechos, de organizar, sentido social (...) eso nos ayudó el 86 a que hiciéramos un paro indefinido y los alumnos nos dijeron que no iba a ir ningún alumno, los profes íbamos y los alumnos no iban y eso nos ayudó mucho, y ellos tenían contactos con otros colegios y eso ayudó a que la protesta contra la municipalización en Maipú fuera grande...” (2010:16). Como se evidencia en este relato, las mujeres docentes contribuyeron a ir levantando nuevas simientes de organización en sus propias escuelas, instancias donde no solo era importante lo político sino también lo afectivo, en que el vínculo pedagógico pasaba a ser esencial para poder

dialogar, escucharse mutuamente e ir construyendo acuerdos y, al mismo tiempo, resistencia frente a la dictadura.

En paralelo, la profesora Javiera relata lo que fue su lucha como mujer docente y madre para que se le reconociera el derecho a sala cuna, no obstante, ella recalca que todavía en ese entonces no se reconocía del todo la importancia de obtener este tipo de beneficios laborales esenciales. Luego menciona el surgimiento de negociaciones colectivas de los y las docentes lo que denota un mayor grado de consciencia y organización: “...*Empecé a luchar por la sala cuna, porque de 25 mujeres para arriba teníamos derecho a sala cuna y no había en el colegio. (...) Un año me demoré en convencer a la directora que ellos tenían la obligación de pagarme sala cuna. Sola hice todas esas solicitudes, no había nada gremial, y esto había sido después de los contratos. Un año después gané (...) Desde ese momento ganó sala cuna el colegio de al lado y nadie dijo gracias. Pasó el tiempo e hicimos una negociación colectiva con todos los profesores, eso fue interesante (...) nosotros participábamos desde el año 1978 en la zona sur, en la coordinadora de profesoras que solamente existía en la zona sur...*” (2010:15). Aquí podemos visualizar un ámbito de lucha específica de las mujeres docentes en cuanto a necesidades, en este caso, en su calidad de madres. El ejemplo de la profesora Javiera es representativo, ya que al interior mismo de la escuela logra instalar una demanda a raíz de una necesidad propia de su género y a su vez, contribuye en un plano general a avanzar en la reconstrucción de la organización docente. Al igual que en la experiencia de la profesora Rosa, vemos como la maternidad, la precariedad económica y el agobio laboral se vuelven obstáculos para una participación política mucho más enérgica por parte de las mujeres docentes. Con todo, ellas fueron accionando y construyendo instancias de lucha desde sus propios contextos locales y escolares, tanto por demandas específicas como por beneficios laborales transversales para los y las docentes.

Por otro lado, en cuanto al contexto general de las organizaciones docentes surgidas en esta época, la profesora Marcela menciona lo que fueron las reuniones comunales de profesores y profesoras apoyadas por la iglesia católica, que facilitaba los espacios parroquiales para tales encuentros. Es preciso destacar además, la contribución de la Iglesia en la formación de las comisiones de educación del Departamento de Capacitación Laboral del Arzobispado

de Santiago (DECAL), que emergieron en distintas comunas de la capital y finalmente se agruparon en la Coordinadora Metropolitana de la Educación (CME). Al igual que en Santiago, surgieron otras coordinadoras de organización docente en diversas regiones como Valparaíso y Concepción, las cuales se unieron y pasaron a formar parte del Movimiento de Participación Gremial del Magisterio, quienes levantaron demandas que presentaron directamente al Colegio de Profesores y el gobierno, sin embargo, no fueron escuchados. Se resolvió, entonces, por parte de un sector del movimiento, fundar la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), organización que se destacará por ser el mayor referente opositor al Colegio de Profesores y a la dictadura, con 2.000 profesores afiliados para el año 1981, de acuerdo a Núñez (1984): “...*De esta manera, la AGECH se convirtió en portavoz público de las inquietudes críticas y aspiraciones de un sector importante del profesorado, hasta entonces silenciadas o expresadas en semiclandestinidad...*” (184). Se hace necesario compartir algunos relatos de las mujeres docentes que participaron en esta construcción organizativa y de resistencia. La profesora Javiera comenta lo que fue su participación en la CME de la zona Oriente, en donde había mayoría de mujeres docentes respecto de sus pares varones, pero que al carecer las primeras de una militancia política partidista, ella estima que este hecho provocó que se las discriminara para poder ejercer cargos directivos de la Coordinadora, dominada por hombres: “...*En el fondo éramos muchas mujeres solas (...) en la zona oriente era así, en las otras los dirigentes eran todos hombres, en el Colegio de Profesores en general son todos hombres. Encuentro interesante que estas mujeres que eran de sectores altos, solas, jefas de familia, eran más libres frente a los partidos políticos y sus posturas, eran más atrevidas, no estaban tan rígidas...*” (2010:17). Las palabras de la profesora Javiera demuestran, por un lado, la desigualdad de género en el gremio en cuanto a la participación y a liderazgos políticos, monopolizados principalmente por hombres, mientras que, por el otro lado, se evidencia la desigualdad en las condiciones materiales entre las mismas mujeres docentes, que pueden facilitar o no su participación política y organizativa. En esta última materia, se detalla que las profesoras que logran cierta intervención pertenecen a un estrato socio-económico alto, por lo que pueden tener mayor libertad y tiempo para dedicar a la política, no así para el caso de la profesora Rosa, quien postergó su participación en ese ámbito a causa de la precariedad económica que sufría. Aun así, pese a tales desigualdades materiales, algunas mujeres

docentes logran de igual manera formar parte de las organizaciones e incluso liderarlas, ya sea convirtiéndose en miembros de la directiva local de la AGECH y del Colegio de Profesores, o bien transformándose en dirigentes sociales en vínculo con lo educativo.

El escenario actual de la organización gremial, y de las mujeres docentes en particular, se encuentra cubierto por un halo de desconfianza por parte del profesorado hacia las sucesivas directivas que han liderado el Colegio de Profesores. Por ejemplo, para el caso de la mayoría de las mujeres docentes que hemos mencionado a lo largo de este escrito, ellas no se sienten representadas por dicho Colegio y tampoco consideran que este haya luchado realmente por sus intereses, sobre todo en materia de mejoras económicas y de condiciones de trabajo dignas para los y las docentes. Además, hacen notar que existe cierto vacío en cuanto a la propuesta pedagógica del Colegio de Profesores, en el sentido de que debieran ser las y los docentes quienes, a través del magisterio, protagonicen los lineamientos y objetivos educativos del país, dada su condición de maestros y maestras en la materia. Asimismo, en cuanto a una orientación de género por parte de esta organización, existen críticas actuales respecto a que si bien hay un Departamento de Género destinado a abordar dicha problemática dentro del magisterio, en concreto, no ha logrado levantar de manera eficaz y relevante las reivindicaciones que permitan avanzar en una igualdad de género real en el desarrollo del ejercicio docente, ya sea dentro de la escuela, en las relaciones de género que se producen, marcadas por la disparidad, jerarquía y roles tradicionalmente asignados; en cuanto a la desigualdad de remuneraciones entre docentes varones y mujeres; en materia de agobio laboral en donde se combina una desigualdad en la carga de tareas y cuidados tanto en la escuela como en el hogar; y también, en la expresión y participación política de las mujeres docentes, en el aula y en el gremio. Lo dicho anteriormente se ve ejemplificado en que aún en pleno 2021, siendo las mujeres la mayoría del gremio, producto de la llamada feminización de la docencia, no se permite que las listas para los cargos directivos del Colegio de Profesores puedan llevar a más mujeres como candidatas, y se limita a un porcentaje que desconoce en sí la composición fundamentalmente femenina del profesorado (La Izquierda Diario, 2019).

En contraste, resulta interesante el intento de organización de las mujeres docentes para el desarrollo de una educación no sexista, articuladas en diversos colectivos que son posibles

de rastrear en redes sociales como, Instagram o Facebook. Entre ellas destaca la Red de Docentes Feministas (REDOFEM), que viene funcionando aproximadamente desde el año 2018, a partir de lo que fue el “Mayo Feminista”, pero que al presente ha extendido su influencia y accionar a materias reivindicativas de las mujeres docentes, como el agobio y condiciones laborales en el contexto de pandemia o los roles de género asignados, que transforman en algo voluntarioso y abnegado el trabajo de miles de mujeres docentes, pero con una remuneración que no se condice con las labores que realizan. No obstante, en cuanto a medidas efectivas las cuales contribuyan a derrumbar la desigualdad de género arraigada en nuestra sociedad, la que afecta evidentemente los proyectos de vida de todas las mujeres, y que incluye a las mujeres docentes, no se ha logrado avanzar de manera considerable. Algunos sectores feministas esperan que a partir del despliegue de la Convención Constitucional se logren establecer nuevas disposiciones que se traduzcan en cambios en favor de la igualdad de género y del desarrollo pleno de las mujeres como sujetas de derecho. Mientras tanto, es preciso tener en cuenta que, tal como lo señala REDOFEM, las mujeres docentes representan una fuerza importante y son la mayoría del gremio, por lo tanto pueden ejercer presión política para el logro de sus demandas; por ejemplo, paralizando las numerosas actividades educativas y laborales que realizan. En la misma línea, las mujeres docentes se han vuelto esenciales en el funcionamiento educativo e institucional de la escuela, tal como la mujer en la sociedad en general se ha vuelto esencial en la red de cuidados y labores que se le adjudican y que permiten hacer subsistir este sistema. Por lo tanto, tomar consciencia de ese poder y traducirlo en control político resulta fundamental para avanzar en la destrucción del modelo patriarcal imperante, más allá de lo que pueda lograrse con el proceso constitucional en marcha.

REFLEXIONES FINALES

Rescatando el planteamiento de Remei Arnaus (2013), teórica feminista de la educación, resulta pertinente tener en cuenta que la experiencia de las mujeres docentes está mediada por su diferencia sexual; es decir, por el ser mujer y por los lazos que se establecen con otras mujeres y hombres día a día, donde va construyendo su identidad y manera de ser y estar en el mundo, lo que incluye también a su ejercicio docente. Sobre esa base, podemos señalar que hoy en día, sumado a la desvalorización y deshumanización general del oficio

docente, en un contexto de mercado educativo que perdura y de crisis del profesorado (que los gobiernos de la llamada “democracia” no han hecho más que profundizar), se produce una mayor opresión hacia las mujeres docentes, en cuanto al vínculo pedagógico que se establece ligado a los roles tradicionalmente asignados a la mujer, como lo son la maternidad y la dinámica de cuidados; la intensificación del agobio laboral, dada la desigualdad estructural en la repartición de tareas del hogar, sumado a la carga laboral y su precariedad, que replica la opresión en sueldos injustos e insuficientes, muchas veces dispares en relación con los colegas varones, y que en definitiva no le permiten a las mujeres docentes llevar a cabo un proyecto de vida satisfactorio; e igualmente, en materias de expresión y participación política, tanto al interior del aula como en la sociedad civil, restringiéndose, limitándose y censurándose sus opiniones y reivindicaciones propias.

No obstante, como hemos podido apreciar a través de estas páginas, las mujeres docentes también encuentran espacios de reivindicación y resistencia, ya sea subvirtiendo los papeles que se le han encomendado, ya sea manifestándose y organizándose políticamente en conjunto con los y las estudiantes y con sus colegas, ya sea en la manera en que transforman el vínculo pedagógico para ir generando una reacción y cambio en sus estudiantes. Asimismo, otra forma de rebelarse frente a esta realidad es precisamente este ejercicio de construcción de saber docente (de Tezanos,2007), a través de la experiencia propia como docente en formación, en complemento con la experiencia de otras mujeres docentes, que permite ir construyendo un conocimiento acumulativo no solo pedagógico sino también feminista y revolucionario, en la medida en que pretende generar una disrupción en las tradicionales investigaciones académicas y en sus enfoques teóricos (Bolívar,2002). Las palabras de Remei Arnaus son certeras para definir este trabajo de construcción de conocimiento docente y feminista: “...*Este lugar de colocación simbólica desde donde se investiga y que es un lugar de posibilidad de sentido libre, repito, del vivir y de las relaciones, que se da en contextos educativos donde desplegamos nuestra capacidad amorosa del saber, del escuchar, del hacer, del sentir, del pensar la experiencia educativa, nos descubre a la vez, una pedagogía o una relación educativa “otra” que puede ser reconocida y nombrada. Lo cual me hace pensar que es posible rescatar una pedagogía de la experiencia, una pedagogía viviente y verdadera.(...) Es viviente y*

verdadera, porque la investigadora es la que se pone en juego, entera, con su verdad en primera persona cuando entra en relación. La investigadora deja de estar en silencio y partiendo de ella, de su experiencia, interpela e interpreta la historia o la relación educativa y la pedagogía...” (2013:180).

Tal como lo señala la autora catalana, he querido trenzar mi propia experiencia de docente en formación con la historia y con los relatos de otras mujeres docentes, los cuales me han permitido visualizar cambios y continuidades en lo que es la conformación de la identidad docente en clave de género. En ese sentido, es preciso señalar que el género, como parte constitutiva de la conformación de la identidad docente, resulta crucial para entender el modo de vivir el ejercicio de la pedagogía por parte de las mujeres docentes. Esta identidad que se va conformando en relación con los y las pares, y en relación a los vaivenes de la sociedad y su estructura, es dialéctica y presenta tensiones producto del sistema patriarcal y capitalista imperante, el que lleva por un lado, a generar una opresión mayor hacia las mujeres docentes en los aspectos ya mencionados en cada apartado, mientras que por el otro lado, permite establecer espacios de resistencia no solo individual, sino que también de construcción de lazos afectivo-políticos entre mujeres, desde donde ir avanzando en pos de la igualdad, transformación y destrucción de la subordinación imperante. En la misma línea, recogiendo ahora lo planteado por Axel Honnet (1997), la conformación de una identidad es también resultado de una lucha por ser reconocido/as por los otros/as. Es esta lucha o dialéctica la que permite a los y las sujetos/as articularse y pensarse en colectivo respecto a una identidad y hacer frente a elementos que pudieran mermarla; por ejemplo, en el caso de los y las docentes, es la lucha por restaurar y mantener la dignidad docente y la valoración social de su trabajo, mientras que, para el caso de las mujeres docentes, sería la lucha constante por sobrevivir y desarrollar un proyecto de vida propio y autónomo en una sociedad patriarcal.

A partir de lo escrito, me gustaría profundizar un poco más en mi práctica docente, como una experiencia que incluye inherentemente un posicionamiento político, que se expresa tanto al momento de tomar contacto tanto con los y las estudiantes, para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Historia, así como también frente al proyecto educativo de la

escuela y su administración. Desde ese punto de vista, como un/una agente socializador del conocimiento, el/la docente es también un agente politizador, que aunque muchas veces intenta pasar desapercibido o neutralizar su manera de ser y estar en el mundo, en el ejercicio de su práctica docente porta una subjetividad propia e irrenunciable, que lo influye en su modo de enseñar y que repercute en sus estudiantes, ante el vínculo cotidiano que se genera en el acto pedagógico. Aplicando lo dicho a mi situación particular, antes de realizar mi primera práctica docente no dimensioné suficientemente bien lo que implicaba mi posicionamiento político al momento de enseñar ni mucho menos en relación a las políticas del establecimiento en el que me desempeñaría ya que, como mencioné al inicio y compartiendo los comentarios de la profesora Rosa, como docentes en formación solemos idealizar la profesión dejando de lado los límites que pudieran tener nuestros deseos de transformación e incluso nuestra libertad de expresión y de exposición de nuestras posturas políticas. Luego del episodio de la selección del documental, que finalmente UTP decidió no presentar por su contenido político, comencé a comprender de manera mucho más concreta que nuestro componente político como docentes se hallaba rigurosamente vigilado y, que al mismo tiempo, que detrás de tal negativa había toda una compleja trama de relaciones de poder que se replicaban desde el macrosistema hasta la escuela, cuyos efectos se podían traducir, por ejemplo, en la censura de ciertos contenidos políticos controversiales; en la necesidad constante de dar cuenta de lo que se abordaba en clases, en la necesidad de grabar las clases, tal como se me solicitó, que si bien se podía entender como un requisito para ciertos fines pedagógicos y de seguridad, también pudiera ser utilizado como método de fiscalización de mi desempeño no solo disciplinar, sino que desde un plano moral y ético, para no dar cuenta de ningún contenido político frente al estudiantado. Concordando con lo señalado por Soto et al (2011), las instituciones permeadas por el Estado que sustentan las relaciones de poder, dominación y lucha de clases en la sociedad, cumplen la función de materializar esta dominación en los diversos ámbitos de una formación: político, social, económico y cultural, haciéndola efectiva, visible y palpable en cada uno de los ciudadanos. La escuela como parte de esas instituciones, sin duda es un espacio dialéctico y político cuyos lineamientos transitan de acuerdo a cada período histórico, “...vale decir, *el sistema educativo no funciona ajeno al régimen de propiedad de los medios de producción, al conflicto entre las clases sociales, ni*

a la estructura política imperante, sino que estas condiciones se reflejan en él, influyendo poderosamente en el carácter que tendrá, en cuanto a los objetivos que se persigue lograr en los niños y jóvenes en su paso por la escuela...” (2011:47). Agreguemos, que la influencia mencionada también permea a los y las docentes, en cuanto a su expresión política en el aula y a nivel general en la sociedad civil, habida en cuenta que los mecanismos de control de la escuela las más de las veces buscan reprimir en ellos/ellas este tipo de manifestaciones por considerarlas contrarias al sistema imperante o incluso peligrosas para su existencia.

Asimismo, durante esta práctica docente caí en cuenta que situaciones como las relatadas mermaban mi salud mental, al encontrarme en un constante estado de tensión con la jefa de UTP, momentos en que mis emociones transitaban entre el odio, el miedo y el coraje, y que podría traducir en un principio de agobio, el que probablemente me tocará experimentar próximamente cuando deba desempeñar mi labor docente. También comprendí, que siendo ya una docente incluso podía perder el trabajo si accionaba en contra de las disposiciones de la escuela en materias de orden y control. Esto me incomodaba y me incomoda, y creo que para Rosa, en plena dictadura, dicho sentimiento fue mucho peor. Al igual que ella¹, no concebía la pedagogía como algo externo a mí modo de ser y estar en el mundo, de mi historia familiar, de mis vivencias personales, de mis creencias políticas e ideológicas, concepciones que sin embargo la entrada en la escuela me obligaba a querer silenciar, mientras que yo intentaba oponer resistencia, por ejemplo, no grabando mis clases y no informando en detalle las actividades de conversación, sin duda políticas, que mantenía con los y las estudiantes, y en donde también se generaba una especie de “complicidad indiferente” por parte de mi profesor guía, el que si bien contemplaba mis clases nunca comentó nada de lo ocurrido en ellas a la UTP. En este plano me sentía un poco como Rosa frente al Goliath de la administración de la escuela, intentando no autocensurarme por el miedo a las represalias que pudiera tener el manifestar mi postura política frente a los y las estudiantes.

Pero, tal como lo anunciaba en párrafos precedentes, nuestra experiencia en la escuela como mujeres docentes no es igual a la de nuestros pares masculinos; en específico,

¹ Rosa comenzó a militar políticamente a los 13 años, junto a sus hermanas, mientras que su madre siempre fue Allendista.

nuestras expresiones políticas llevadas a la práctica docente y a nuestro modo de relacionarnos con los y las estudiantes, el vínculo pedagógico, así como también nuestro modo de relacionarnos con nuestros pares docentes y superiores de la administración escolar, no es la misma. Si entendemos esto desde un punto de vista histórico, y siguiendo la línea de mi tesis de licenciatura, es posible visualizar como los espacios públicos y las profesiones se fueron abriendo paulatinamente para las mujeres, no sin la fuerte oposición y reacción de los sectores más conservadores de la sociedad. No obstante aquellos avances y conquistas de las mujeres, se producía y se produce el establecimiento de una falsa dicotomía en la concepción de lo público y lo privado, en donde lo público sería el espacio de la política/racional y lo privado el espacio de lo íntimo/emocional. En consecuencia, esta falsa dicotomía no solo relegó los problemas y demandas de las mujeres al espacio de lo privado, por considerarlos de carácter “no político” o no relevantes para ser puestos a la discusión pública, sino que también produjo que la apertura del espacio público a las mujeres se diera bajo la réplica de sus roles tradicionalmente asignados en el hogar, ahora en el ámbito de sus profesiones u otras ocupaciones público-sociales, incluso, para el caso de las mujeres militantes. De manera tal que lo ocurrido a las docentes no fue la excepción, más aun cuando se ha instaurado una feminización de la profesión y tomando en cuenta que aún se estigmatizan y clasifican algunas carreras de acuerdo al sexo de sus estudiantes, en carreras de/para mujeres y carreras de/para hombres. En la misma línea, podría decirse que hasta día de hoy se nos concibe desde un rol maternal para con nuestros estudiantes y como portadoras de determinados valores en donde no es bien visto dar nuestras opiniones políticas, mucho menos si son de carácter feminista. De ahí que nuestro proceso de politización como mujeres docentes y la expresión de esta al interior del aula, sea doblemente compleja, mucho más si atendemos a la intrincada red de relaciones de poder que dominan la escuela, cuyos efectos no son de carácter lejano, sino que penetran en la afectividad y modos de vinculación de y entre todos los actores escolares. De igual forma, en lo que respecta a la organización de las mujeres docentes y al gremio de profesores en general, aún quedan bastantes áreas en las que avanzar y mejorar para obtener una organización que realmente incluya la teoría y práctica de género en las reivindicaciones docentes y lo haga como parte relevante de estas.

Como docente de Historia y tomando muy en cuenta el relato de la profesora Rosa, me era imposible no querer dar a este informe una breve perspectiva histórica, sobre todo a partir de un período de cambios tan catastróficos y profundos como lo fue el período de la dictadura cívico-militar, cuyas secuelas siguen formando parte de la historia reciente de nuestro país. Todos los elementos que he podido rescatar de la experiencia de la profesora Rosa y con los que he podido coincidir, me dejan un sabor agridulce, ya que no hacen más que demostrar que desde el proceso de instalación de la dictadura cívico-militar en Chile, en 1973, hasta este 2021, desde donde escribo mis experiencias de práctica docente, es decir, desde hace prácticamente medio siglo, el escenario educativo general para los docentes, pero en particular para las mujeres docentes, no ha cambiado prácticamente en nada. Es más, y digámoslo, se ha profundizado la precariedad laboral, humana y social de los y las docentes, así como también, la desigualdad de género si entendemos que la estructura esencial de disparidad, basada en la repartición de tareas de cuidado de los hijos e hijas y del hogar no se ha transformado radicalmente, y que, -más aún- ella se ha acentuado en el actual contexto de pandemia. Esta investigación experiencial que doy a conocer invita a reflexionar sobre ello y puede considerarse un llamado a no ser complacientes con una situación de desigualdad estructural e histórica que perjudica a los y las docentes del país, pero en particular a las mujeres y profesoras, tomando consciencia que buena parte de la superación de dicha problemática pasa por el auto-análisis de nuestras propias experiencias como mujeres en nuestro ejercicio docente, se hace necesario considerar estas experiencias como parte constitutiva de nuestra identidad, a fin de poder poco a poco desenmascarar los elementos de opresión en clave de género, que hasta el día de hoy persisten.

Para terminar, me gustaría expresar algunos lineamientos que considero necesarios al pensar en una educación no sexista, pero también en un nivel más amplio, en una sociedad anticapitalista y antipatriarcal, ya que la problemática de género se inserta y forma parte de una trama de relaciones de poder y de relaciones sociales de producción que la alimentan y reproducen. Entre las demandas que considero relevantes se encuentran por ejemplo, la incorporación de la perspectiva de género de manera integral en todos los planes y programas de estudio, desde la formación de los y las docentes en las universidades, hasta los y las estudiantes en todos los niveles educativos, ya que no es posible concebir el

desarrollo de una educación no sexista, si los y las futuros/as docentes no se encuentran preparados/as para aplicarla en su propio ejercicio pedagógico. Junto con ello, la implementación de una didáctica feminista tanto en la formación docente como en las escuelas es crucial. En segundo lugar, se hace necesario el desarrollo de un programa de educación sexual integral, que vaya más allá de lo estrictamente biológico y de preocupación sanitaria, hacia un ámbito que incluya la sexo-afectividad y la puesta en debate de la violencia de género en sus múltiples dimensiones (verbal, física, psicológica, acoso, abuso, discriminación, etc.), a fin de que actitudes generalizadas y naturalizadas en los estudiantes varones contra sus compañeras y mujeres, se cuestionen de una manera formativa y transformadora de tales conductas sexistas. Asimismo, una educación sexual integral les permitiría a niños, niñas y jóvenes, el conocer y proteger sus derechos en este ámbito, así como también, entablar relaciones sexo-afectivas basadas en el respeto y el consentimiento. En tercer lugar, y en línea con lo anterior, es preciso implementar programas permanentes y sucesivos respecto a derechos sexuales y reproductivos, que permitan a los y las estudiantes ejercer una sexualidad y reproducción plena, sana e informada, sin que ello implique discriminación o estigmatización, esto va de la mano con lo esencial que significa abordar el embarazo adolescente desde una perspectiva de género, que apoye a las estudiantes en este proceso, y que además contemple el aborto libre y seguro como una posibilidad (el cual deseamos se apruebe por fin en nuestro país).

En cuarto lugar, se requiere que los y las docentes reciban una capacitación adecuada para llevar adelante los programas mencionados, lo cual implica el poder desarrollar una pedagogía no sexista, incluyendo la perspectiva de género, no solo desde la enseñanza curricular de los contenidos, sino también, en el trato cotidiano con los y las estudiantes, en el rol de profesor o profesora jefe, recibiendo los conocimientos necesarios para proceder en caso de alguna vulneración que los y las estudiantes puedan sufrir en la escuela, de parte de cualquier miembro de la comunidad educativa. Es decir, contar por ejemplo, con protocolos claros en caso de abuso de poder, abuso sexual, acoso, violación, violencia, u otro tipo de agresiones. Protocolo que debiese extenderse para los y las docentes en caso de sufrir este tipo de vulneraciones. Por último y a modo personal, me parece sumamente relevante que se incorpore a los programas de estudio de la educación científico humanista y técnica, una asignatura que durante mucho tiempo fue impartida solo para mujeres: la

llamada “economía doméstica”, en la cual se enseñaba a las estudiantes a realizar diversos quehaceres del hogar como cocinar, lavar, tejer, planchar, coser, etc. Evidentemente, esta asignatura debería extenderse e implementarse para los y las estudiantes, a fin de que tanto hombres como mujeres tengan conocimientos básicos y elementales para ser autosuficientes en su vida cotidiana. A las labores mencionadas, se incluirían también áreas que han sido consideradas propias de los hombres, como por ejemplo, conocimientos de electricidad, gasfitería, construcción, etc. Se trata en definitiva de desarrollar seres humanos integrales capaces de hacer cualquier tipo de labor independiente de su sexo, es decir, contribuir a la destrucción de los estereotipos de género que se han construido para cada sexo.

Es imposible plantear una educación no sexista sin pensar en los aspectos sexo-afectivos, laborales, económicos, políticos, sociales, culturales, de interseccionalidad, de identidad y de dominación que imperan actualmente. La crisis sanitaria mundial ha profundizado la explotación laboral, siendo las mujeres las más afectadas tanto a nivel económico como a nivel emocional y de seguridad, ya que la violencia de género también se ha intensificado con las medidas de confinamiento. Al igual que durante la dictadura, y a lo largo de la historia, las mujeres han luchado por sobrellevar la crisis sobre sus hombros y han resistido frente a las variadas opresiones de su tiempo, precisamente en ello, recae la toma de consciencia del poder y el valor que tenemos como agentes movilizadoras y de cambio. En ese sentido, la consecución de las demandas que aquí he propuesto, implican una organización político-social de todos y todas quienes pretenden transformar el actual sistema, organización en la cual las mujeres docentes y las mujeres en general, sean partícipes de ella e intervengan desde su propio poder y experiencia de lucha. Por último, se hace necesario tener presente que el conflicto es un elemento inherente de la historia, y por lo tanto, no puede evadirse el enfrentamiento, ya que es parte de la construcción de una nueva realidad. Es por eso que resistir y dar cuenta de nuestras opresiones en los distintos frentes en que nos desempeñamos como trabajadoras/es y pensadoras/es, resulta clave y es constitutivo de nuestra posición política, de ser y estar en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUCANIA DIARIO. (2020). "Apoderados denuncian que profesora de Villarrica realiza "adoctrinamiento ideológico" a sus alumnos". *Araucanía Radio*. [En línea]. 7 de octubre, 2020. Disponible en: <https://araucaniadiario.cl/contenido/7926/apoderados-denuncian-que-profesora-de-villarrica-realiza-adoctrinamiento-ideolog>. Consultado: 17 de mayo, 2021.

ARNAUS, Remei. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En: *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Morata.

BARRÍA, Javiera. (2010). *Ser docente en Chile: Tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N° 1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

BOLÍVAR, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.

BUSTAMANTE, Berta. (2010). *Ser docente en Chile: Tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N° 1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

CANDINA, Azun. (2014). Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). *Historia* 396, 4(2), 187-216.

CARIQUEO, Viviana. (2012). *Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor de enseñanza básica frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990*. Informe Final de Seminario de Grado para optar al título de Licenciada en Historia. Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

CONTRERAS, Marcela. (2010). *Ser docente en Chile: Tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N° 1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

COOPERATIVA, Radio. (2021). “Polémica clase de historia: Profesor reivindica violencia del estallido social y lo acusan de adoctrinar a sus alumnos”. *Radio Cooperativa*. [En línea]. 22 de junio, 2021. Disponible en: <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/region-del-biobio/polemica-clase-de-historia-profesor-reivindica-violencia-del-estallido/2021-06-22/135114.html>. Consultado: 25 de junio, 2021.

DE TEZANOS, Araceli. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.

EGAÑA, Loreto. SALINAS, Cecilia. NÚÑEZ, Iván. (2001). La voz de las mujeres en el gremio: Una mirada histórica (1900-1930). *Revista Docencia*, vol. 13.

ELAQCUA, G., Et.al. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano del desarrollo.

ESPINOSA, Natalia. (2021) Balance entre la vida laboral y familiar: “estamos capturadas en un sistema en donde a los hombres todo lo que hacen en la casa hay que aplaudírseles”. *El mostrador*. [En línea]. 7 de mayo 2021. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/braga/2021/05/07/balance-entre-la-vida-laboral-y-familiar-estamos-capturadas-en-un-sistema-en-donde-a-los-hombres-todo-lo-que-hacen-en-la-casa-hay-que-aplaudirselos/>. Consultado: 23 de mayo, 2021.

FUENTES, Cristián (2021). “Radiografía de la infancia en pandemia: 68 por ciento de los niños y niñas experimentarían dificultades asociadas a la educación a distancia”. *Noticias Universidad de Chile*. [En línea]. 10 de marzo, 2021. Disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/173459/68-de-los-nna-tendria-dificultades-con-la-educacion-a-distancia>. Consultado: 20 de junio, 2021.

HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

INE. (2017). *Enfoque estadístico de género e ingresos 2016*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

LIDERA MUJER. (2021). Cifras de desigualdad que nos dejó el covid-19: trabajo no remunerado. *Lideramujer*. [En línea]. 22 de marzo, 2021. Disponible en: <https://www.lideramujer.cl/2021/03/22/cifras-de-desigualdad-que-nos-dejo-el-covid-19-trabajo-no-remunerado/>. Consultado: 23 de mayo, 2021.

MEDINA, Beatriz. (2019). *Democracia en el país y en la casa: Las organizaciones de mujeres frente a la dictadura chilena, alcances, límites y proyecciones (1973-1989)*. Informe para optar al grado de Licenciada en Historia, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

MENNICKENT, CAMILA. (2021). “Colegio de Concón apoya a profesora que abordó Caso Catrillanca en clases: niegan "adoctrinamiento". *Radio Bío-bío*. [En línea]. 10 de abril, 2021. Disponible en: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2021/04/10/colegio-de-concon-apoya-a-profesora-que-abordo-caso-catrillanca-en-clases-niegan-adoctrinamiento.shtml>. Consultado: 17 de mayo, 2021.

MEJÍAS, María. (2010). *Ser docente en Chile: Tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N° 1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

MINEDUC, Unidad de Género. (2017). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Santiago de Chile: Ministerio de educación.

MORENO, Alberto. GAMBOA, Rodrigo. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, (51), 51-66, jan. /mar. Editora UFPR.

NUEVOS RUMBOS. (1925). “*Las maestras cesantes*”, (35) Año III.

NÚÑEZ, Iván. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

OLHABERRY, Marcia. Et al. (2021). “Criar y crecer en tiempos de COVID: cómo la pandemia ha deteriorado el bienestar de madres, padres y niñas/os”. *Ciperchile*. [En línea]. 5 de abril, 2021. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2021/04/05/criar-y-crecer-en-tiempos-de-covid-como-la-pandemia-ha-deteriorado-el-bienestar-de-madres-padres-y-ninas-os/>. Consultado: 20 de junio, 2021.

ORELLANA, María Isabel. (2012). *Educación: Improntas de mujer*. Serie: “Itinerario y Memoria del Bicentenario. Volumen I. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos- Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago de Chile.

ORELLANA, Rosa. Et al. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25.

REDOFEM. [redofem_chile] (10/08/2021). *HOY LANZAMOS EL IER INFORME de nuestra encuesta titulada: “Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en pandemia”*. [Se presentan cifras y porcentajes en relación al informe mencionado] Instagram. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/CSanSObl5Vq/>. Consultado: 11 de Agosto, 2021.

REDOFEM. [redofem_chile] (26/04/2021). *Las profesoras estamos agotadas. Nuestras extensas jornadas cumpliendo en nuestros trabajos y en nuestros hogares, dejando de lado a nuestros hijos, dejando de lado nuestra salud mental*. [Imagen que indica: “Si las profesoras paramos se cae todo”. 30 de abril. #PantallasApagadas.] Instagram. Disponible en: https://www.instagram.com/p/COJg_i0pOOY/ Consultado: 11 de Agosto, 2021.

REYES, Leonora. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al Grado de Doctorado en Historia de Chile, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

RIVERA, CARLA. (2018) Las maestras protagonistas de la escuela. En: MONTECINO, Sonia. *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia*. Capítulo 3 (196-204). Editorial Catalonia.

ROJAS, María Teresa. ASTUDILLO, Pablo. (2020) Estado Docente e igualdad de género en Chile: una reflexión a cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Ciperchile*. [En línea]. 21 de septiembre, 2020. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2020/09/21/estado-docente-e-igualdad-de-genero-en-chile-una-reflexion-a-cien-anos-de-la-ley-de-educacion-primaria-obligatoria/>. Consultado: 22 de mayo, 2021.

ROMERO, Rosa. (2010). *Ser docente en Chile: Tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N° 1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

ROMO, Patricia. BRITO, Bárbara. (2019). El engañoso cupo de género que limita la participación de profesoras en las elecciones del CdP. *La Izquierda Diario*. [En línea]. 7 de octubre 2019. Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.cl/El-enganoso-cupo-de-genero-del-nuevo-reglamento-que-limita-la-participacion-de-profesoras>. Consultado: 7 de julio, 2021.

SALINAS URREJOLA, Isidora. (2017). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*. Tesis para optar al Grado de Doctorado en Historia de Chile, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

SÁNCHEZ, Pamela. (2013). *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: Editorial ARCIS.

SEPÚLVEDA, Fabián. Donoso Sepúlveda, F. (2013). Memoria, labor e identidad docente: apuntes para una historia social de los profesores de historia durante la dictadura, 1982-1990. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, Año 12, N° 14, diciembre.

SOTO, Rodrigo. Et al. (2011). *La escuela como engranaje de la dictadura: historia oficial y rituales escolares en la reconfiguración de la identidad ciudadana 1973-1979*. Tesis para optar al título de Profesor en Historia y Ciencias Sociales. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Santiago. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

TORRES, María. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO-OREALC, Santiago. Disponible en: <http://guerrero.upn.mx/chilpancingo-meb/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=362>

ZURITA, Felipe. (2017). Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 19(38), 285-322.

