



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO

**MALESTAR DOCENTE Y FEMINIDAD: RELATOS BIOGRÁFICOS DE DOS  
PROFESORAS DEL SISTEMA ESCOLAR DE EDUCACIÓN INICIAL Y  
PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica de Adultos**

**TABISA ARLET VERDEJO VALENZUELA**

**Profesora Guía:**

Svenska Arensburg

**Profesor Co-Guía:**

Danilo Sanhueza

**Informante:**

Matías Marchant

Santiago de Chile, año 2020



**MALESTAR DOCENTE Y FEMINIDAD:**  
**Relatos biográficos de dos profesoras del sistema escolar de educación inicial y  
primer ciclo de enseñanza básica**

## **RESUMEN**

El malestar docente es un fenómeno creciente, con expresiones específicas en mujeres. Desde el enfoque psicoanalítico, existe una raíz cultural, política y social del malestar, que puede dejar a las mujeres en una posición de sujetas a éste. Este estudio analizó las construcciones de feminidad, y su relación con el malestar docente, en los relatos de dos mujeres profesoras. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiple con enfoque biográfico, a través de entrevistas narrativas y un análisis de contenido con enfoque clínico-cualitativo. Los resultados del Caso 1 muestran malestares asociados a la reflexión como expresión contracultural en la escuela, un deseo de trabajar con la infancia, la expresión del deseo y demanda de cuidar, y la experiencia de no ser hombre en la escuela. Los resultados del Caso 2 muestran cómo se articula la vocación de la docencia y la maternidad, la enseñanza como la nutrición materna, y la construcción de la feminidad desde lo femenino y masculino. Estos resultados se discuten en torno a la predominancia del mandato/deseo instalado por un Otro Primordial, las construcciones de feminidad como respuesta a los avatares en la relación madre-hija, y las vías de tramitación y/o de obturación de sus malestares.

## **PALABRAS CLAVES**

Relación madre-hija, estrago materno, feminización de la enseñanza, malestar de la feminidad.

## **DEDICATORIA**

A todas ellas, mis maestras, las que me han acompañado en el viaje del aprendizaje y la enseñanza, a las que sembraron en mí el deseo de saber, las que erotizaron las palabras para poder ser escuchadas. Especialmente a ti, la primera de todas, madre maestra de mi alma.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primera instancia a las profesoras que desearon ser parte de esta aventura, gracias por confiar. Gracias por prestarme parte de sus historias para hacer de la investigación un trabajo más humano y una oportunidad para enunciarnos y ser escuchadas.

Quiero nombrar a las compañeras fieles de esta travesía, Jose y Provi, sin ustedes no habría sido posible.

Agradecer a las amigas, las que no dejan de estar tras de cada una de estas páginas, la fuente de las conversaciones infinitas en las cuales construir feminidad con otras se hace un placer.

A mis maestras, ellas, las que me han enseñado a enseñar, y amar lo que se enseña, cómo y a quién se enseña: María Julia, Claudia, Carmen Gloria, María Olga, Gloria, Denisse y Bernardita.

Y agradezco a ustedes. Infinitas gracias por permitirse creer en mis aventuras, por no dudar, por verme del modo en que yo aún no puedo verme. Gracias mamá, papá y hermano.

A Danilo guía de este proceso por su paciencia, respeto y escucha atenta para ayudar a encontrarme con mi propio deseo de investigar.





## ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	3
2.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	8
Preguntas de investigación	8
Objetivo General	8
Objetivos específicos	8
3.- MARCO TEÓRICO	9
3.1.- Sobre la raíz cultural, política y social del malestar: aportes desde el psicoanálisis	9
3.2.- Malestar en la escuela, psicoanálisis y educación	11
3.3.- El malestar en el trabajo femenino	13
3.4.- Profesoras sujetas de malestar	18
4.- METODOLOGÍA	20
4.1.- Paradigma de estudio	20
4.2.- Diseño de investigación	20
4.3.- Muestreo	21
4.4.- Técnica de producción de información	23
4.5.- Técnica de análisis de la información	24
4.6.- Aspectos éticos	25
5.- RESULTADOS	26
ÁRBOL DE CATEGORÍAS CASO 1	27
ÁRBOL DE CATEGORÍAS CASO 2	29
Caso 1. Educadora de Párvulos	31
Categoría 1. Estar conectada con el sentir y ser reflexiva es contracultural en la lógica de las exigencias académicas de las escuelas. Primer Malestar	33
Categoría 2. El deseo de trabajar con la infancia, por un placer negado. “Algo habrá que reparar”.	44
Categoría 3. Deseo y demanda de cuidar. Una lealtad entre y para mujeres	52
Categoría 4. No ser hombre en la escuela. El submundo de las mujeres y la valoración de la maternidad como estereotipo de la educadora	59
Caso 2. Educadora de primer ciclo de enseñanza básica	69

Categoría 1. Dos vocaciones: La docencia y la maternidad. Entre el llamado y el horror a los niños_____	71
Categoría 2. La enseñanza como la nutrición materna: cariño y valoración individual, el alimento en las escuelas municipales de excelencia _____	81
Categoría 3: Entre hombres y mujeres, la feminidad existe. Demanda y molestia	93
6.- DISCUSIONES Y CONCLUSIONES_____	104
Referencias _____	112
ANEXOS _____	120
Anexo 1: Consentimiento informado _____	120
Anexo 2: Matriz de análisis de contenido_____	124

## 1.- INTRODUCCIÓN

Las interrogantes respecto de algunas manifestaciones de desasosiego, síntomas desagradables y cansancio por parte del profesorado, se han ido convirtiendo en fuente de interés para las ciencias sociales y de la salud. Por ello, en los últimos 20 años, éstas han sido objeto de varios estudios que las han denominado “bienestar” o “malestar” docente (Bedacarratx, 2012; Cornejo, 2008; 2009; León-Paime, 2009; Martínez, Collazo & Liss, 2009; Martínez-Abascal & Bornas, 1995).

Dentro de estos estudios, destacan los abordajes que ha desarrollado la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red ESTRADO) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en países como Argentina, Brasil y Cuba; y especialmente, los trabajos desarrollados por sus socios estratégicos en el Observatorio de Políticas Educativas de la Universidad de Chile (OPECH) (Cornejo & Reyes, 2000; Cornejo, 2008; 2009).

Uno de los principales aspectos que motivó las preguntas respecto de esta línea de investigación, fue la alta tasa de ausentismo laboral y licencias médicas por parte del gremio docente. En Chile, hay estudios que reportan hasta un 44.6% de licencias médicas en el profesorado, siendo la salud laboral docente, un tema crítico en el escenario nacional (Canales-Vergara, Valenzuela-Suazo & Luengo-Machuca, 2018; Cuadra, Jorquera, & Pérez, 2015; Claro & Bedregal, 2003). Muchas veces, en un inicio el profesorado presenta manifestaciones psicosomáticas y psíquicas; luego, presenta licencias repitentes; y finalmente, llega a licencias médicas prolongadas (Cordié, 2007). Algunas investigaciones han identificado hasta 12 causas frecuentes del ausentismo y licencias médicas, las cuales varían desde enfermedades físicas hasta la presencia de trastornos mentales (Esteve, 1994).

La evidencia científica muestra algunas características comunes expresadas por el profesorado asociadas al malestar, entre las cuales se mencionan: cansancio, trastornos físicos y mentales, aspectos psicológicos asociados a la sensación de agotamiento emocional, irritabilidad, desesperanza, incapacidad de interesarse por su labor, frustración, agobio, insomnio e insatisfacción laboral. Estas características tienden a presentarse luego de un tiempo ejercida la profesión, mostrándose con mayor intensidad

alrededor de los cinco años de experiencia profesional (Bernal, 2013; Cordié, 2007; Cornejo, 2008; Esteve, 1994; Murcia, 2015).

El hecho de que haya evidencia a favor de que este grupo de profesionales posea altos índices de malestar, ha llevado a diferentes investigadores e investigadoras a indagar sobre el origen del mismo. No se trata de ligar directamente enfermedad con docencia, o de victimizar al profesorado, sino de mostrar cómo las condiciones laborales – de origen político, social y cultural- estarían implicadas en la vivencia de malestar, ya que no bastaría con comprender las manifestaciones de éste desde la óptica de la patología (Bernal, 2013; Cornejo, 2008; Valdivia, Avendaño, Bastias, Milicic, Morales & Sharager, 2003).

A partir de lo anterior, esta tesis define malestar docente como un conjunto amplio de quejas, sintomatologías y desarrollo de psicopatologías vinculadas con el ejercicio de la docencia, enmarcado en las diferentes condiciones políticas, sociales y laborales (Esteve, 1994). Este conjunto de expresiones, manifiestan incomodidad, así como la sensación de estar mal física y anímicamente, lo que muchas veces puede generar angustia derivada de la interacción del goce y prohibición, deseo y represión (Cordié, 2007).

A partir de lo anterior, surge la pregunta entonces por el profesorado y su sensación de malestar. Sin embargo, cuando se habla de malestar ¿es posible referirnos por igual a todo el profesorado? En Chile, existe alta presencia de mujeres en el cuerpo docente, fenómeno que ha sido denominado como “feminización docente” (Shick, 2015). Los estudios de Cornejo (2012) muestran que uno de los aspectos de orden social que más influye en el malestar del profesorado, es la devaluación de su trabajo, y para diferentes autores, ésta es aún mayor cuando se trata de la percepción social que existe en torno al trabajo docente de profesoras mujeres (Albisetti, 1993, citado en González, 2009; González, 2009; Schick, Galaz & Urrutia, 2015). Esta evidencia, podría estar dando cuenta de un fenómeno peculiar: el malestar, podría tener una expresión mayoritariamente femenina (Torns, 2008).

Sumado a lo anterior, y considerando el impacto que las condiciones laborales tienen sobre el malestar docente, muchas veces estas suelen estar asociadas a dificultades de ascenso y a escasos niveles de satisfacción laboral (Meler, 1996; Moreau, Osgood & Halsall 2007; Casey, 2006). Diferentes estudios nacionales e internacionales han

mostrado las desigualdades en el trabajo educativo entre hombres y mujeres, quedando estas últimas casi siempre en una posición de sumisión (Abarca, Arensburg, Radiszcz & Vásquez, 2017; Egaña & Núñez, 2003; González, 2009; Triguero & Martínez, 2001).

Desde los comienzos de la educación formal en países latinoamericanos, incluso la incorporación de las mujeres al trabajo escolar se dio de forma desigual, ya que ingresaron en un primer momento como asistentes, y de modo muy posterior, como maestras (Egaña & Núñez, 2003; González, 2009; Triguero & Martínez, 2001). Actualmente en Chile, un 73% del profesorado de aula está representado por mujeres, mientras que los cargos directivos tienden a ser ocupados por varones (Shick, 2015).

A partir de lo anterior, esta tesis se inclina a apoyar que existe una relación entre el género como producción cultural y la constitución de malestares subjetivos (Abarca, et. al., 2017). ¿Cómo se ha abordado en la literatura el malestar docente? ¿Existe una perspectiva de género en su análisis y epidemiología actual? Estudios nacionales de hace 15 años atrás muestran que la prevalencia de patologías de origen psiquiátrico era mayor en profesoras mujeres, asociadas a trastornos de ansiedad y depresión (Valdivia et. al, 2003). Esta evidencia sigue vigente a la fecha.

Un estudio en Bolivia muestra que las profesoras expresan un nivel superior de manifestaciones de estrés, alcanzando el 81,4% de la muestra femenina una ponderación comprendida en el cuadrante superior de la escala y el sexo masculino alcanza un 50 % de referencia con el nivel de síntomas señalado (Cardozo, 2017). Asimismo, un estudio reciente en Brasil, concluye mayor presencia de estrés entre las profesoras mujeres. Los autores discuten que estos hallazgos pueden atribuirse al conflicto entre sus roles en el trabajo y con sus familias, así como a las raíces culturales que se entrelazan en las dinámicas socioculturales e históricas (Mendes-Rodrigues, et. al., 2020). A este contexto se debe agregar que existen escenarios educativos en los cuales trabajan mayoritariamente mujeres, como escuelas especiales y de educación inicial o preescolar. Un estudio nacional realizado con profesoras que atienden a escolares con discapacidades múltiples, mostró que .existe un alto cansancio físico, percepción de agresiones hacia ellas de parte del estudiantado, evidencia de lesiones musculares por fuerza mal realizada y una profunda sensación de que deben coexistir con una carga de trabajo mal distribuida que generaría en las profesoras, lo que los autores denominan: “un malestar encubierto” (Muñoz & Lucero, 2013).

A pesar de hallazgos como estos, no existe una amplia gama de estudios con enfoque de género en materia de malestar docente. Es por ello que autores como Cornejo (2008), señalan la relevancia que tiene incorporar las relaciones de género en esta área de investigación. El enfoque de género, debiese venir acompañado de un análisis profundo de las condiciones de vida que genera que muchas mujeres profesoras posean altos índices de malestar. ¿Cómo son las vidas de las mujeres que se dedican a la docencia? ¿Existen hitos específicos que atraviesan las mujeres en esta materia y que se relacionan con su malestar? ¿De qué manera, las expectativas sociales impactan sobre las mujeres docentes?

El estudio llevado a cabo por Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010) muestra cómo las historias sociales y políticas se articulan con las historias subjetivas de profesores y profesoras, y que su comprensión, ayuda también a comprender el malestar docente. Por ello, autores como Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017) investigan aspectos del malestar docente desde un enfoque biográfico y con historias de vida. Así es como existen investigaciones que han optado por aproximarse a los estudios de género en educación, a partir del análisis de la historia de vida de profesoras mujeres (Guel, 2019). Esto cobra sentido toda vez que en Chile, ha ido aumentando el interés por una historiografía que opta por estudiar a sectores tradicionalmente excluidos del relato histórico (Argüello, 2014; Francke & Ojeda, 2013).

A partir de lo anterior, surge la pregunta por las construcciones de feminidad y su relación con el malestar docente, en los relatos de vida de dos mujeres profesoras del sistema escolar. El objetivo de esta tesis es analizar las construcciones de feminidad y su relación con el malestar docente, en los relatos de vida de dos mujeres profesoras del sistema escolar de educación inicial y primer ciclo de enseñanza básica.

Esta investigación se realizó desde una metodología cualitativa constituyendo un análisis de casos múltiples. Para ello participaron en el estudio dos profesoras mujeres, cada una con formación y ejercicio docente en cada uno de los niveles de enseñanza señalados. Como técnica de producción de información se utilizó la entrevista en profundidad en articulación con principios de la teoría psicoanalítica. Como técnica de análisis de la información, se llevó a cabo un análisis de contenido clínico basado en las técnicas de interpretación de orientación psicoanalítica.

La presente tesis comienza con las preguntas y objetivos de esta investigación. Luego, se desarrollan las discusiones teóricas, las que se dividen en cuatro ejes temáticos. Los primeros presentan aspectos socioculturales y políticos del malestar en educación; además de la comprensión del malestar desde la perspectiva psicoanalítica. Luego, se desarrollan distintas perspectivas del malestar en relación con las profesoras y la feminidad. Posteriormente, se muestra la metodología. Ésta se desarrolla desde un paradigma cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiple y elementos de una perspectiva biográfica. A continuación, se muestran los resultados, los cuales se organizan en la presentación de cada caso junto a una síntesis del mismo. Luego, se desarrollan las categorías y subcategorías como análisis intracaso. Se finaliza con las discusiones y referencias del estudio.

## **2.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **Preguntas de investigación**

Las siguientes preguntas orientan los análisis de forma amplia y global, ya que guían la construcción de los objetivos que se presentan a continuación.

- ¿Qué elementos biográficos rescatan las profesoras del estudio respecto de su construcción de feminidad y cómo se relaciona esto con el malestar docente?
- ¿Cuáles son las tensiones que se evidencian en las formas de tramitación de esos malestares?
- ¿De qué manera, la experiencia vital (personal, familiar, relacional) se relaciona con la experiencia educativa en estas construcciones?

### **Objetivo General**

Analizar las construcciones de feminidad y su relación con el malestar docente, en los relatos de vida de dos mujeres profesoras del sistema escolar de educación inicial y primer ciclo de enseñanza básica.

### **Objetivos específicos**

- Describir las construcciones de feminidad implícitas en los relatos de vida de las profesoras del sistema escolar de educación inicial y primer ciclo de enseñanza básica.
- Describir las expresiones de malestar en el ejercicio de la docencia en los relatos de vida de las profesoras del sistema escolar de educación inicial y primer ciclo de enseñanza básica.
- Relacionar las construcciones de feminidad con las expresiones de malestar en el ejercicio de la docencia, en los relatos de vida de las profesoras.

### **3.- MARCO TEÓRICO**

#### **3.1.- Sobre la raíz cultural, política y social del malestar: aportes desde el psicoanálisis**

La constitución subjetiva, el lazo social y la cultura, se encuentran imbricados entre sí, y es esta relación, la que permite comprender las condiciones para la existencia del sufrimiento y las patologías. Esta relación, parece ser propia de la constitución psíquica, y a la vez, expresa la relación indisociable entre sujeto, cultura y sociedad (Radiszcz, Sanhueza & Zúñiga, 2017). Esta relación entre pulsión y cultura se articula como una condición estructural, y estructurante, tanto del sujeto como de la misma sociedad (Freud, 1930).

Para Freud (1930) el bienestar sólo sería posible, en la medida que el medio pueda ser admisible por los valores y normativas de la cultura que ha internalizado el sujeto, y que por tanto, favorecen la coexistencia de fantasías permitidas respecto del principio de realidad. El malestar subjetivo podrá ser entendido como resultado de la represión de las pulsiones sexuales y agresivas, es decir, como efecto del establecimiento del lazo social a través del ejercicio de la cultura, producto de las imposiciones y restricciones sociales (Abarca, et. al, 2017).

Las fuentes del origen del malestar serían entonces: la relación con la naturaleza, el propio cuerpo y los otros, y éstas serían las normas y valores que regulan la relación con las personas, siendo al mismo tiempo, la causa de mayor desdicha y fuente de sufrimiento (Pujó, 2001). Esto ocurriría de este modo porque las propias normas creadas para constituir una sociedad con fines de protección, no beneficiarían a todas las personas, ni tampoco lo harían del mismo modo (Freud, 1930).

A partir de lo anterior, pareciera ser que el problema del malestar no es sólo estructural e individual, sino más bien, un problema que implica una dimensión política de las personas, puesto que es precisamente el desencuentro entre la singularidad y la pretensión de universalidad, lo que propiciaría configuraciones no sólo particulares de malestar. Esto se encuentra atravesado además, por condiciones de desigualdad social de algunos grupos respecto de otros. Es por ello que al referir a la raíz cultural, se vuelve necesario exponer la dimensión política del malestar (Radiszcz, 2016). Así, el

malestar emerge como una representación colectiva, anudada a ciertas formas de organización y cultura (Abarca, et. al., 2017).

Si bien el malestar es efecto de las normas y valores que una sociedad establece para sostener un lazo social, esta relación no puede ser comprendida linealmente (Serret, 2006). Lo pulsional como residuo inasimilable en el proceso de socialización moviliza la relación con otras personas, generando toda socialización posible y en consecuencia, la creación cultural como constante labor de transformación de ese residuo, que se expresa como un malestar (Radiszcz, et. al., 2017). En este sentido el lazo social, es tanto fuente como destino del malestar, y a su vez, es posibilitadora del devenir del sujeto, la formación de significados comunes, y las relaciones sociales en las cuales se asienta la cultura y el sentido colectivo (Pujó, 2001).

El proyecto de la cultura es mediado a través de las diversas instituciones, las cuales operan en el proceso de inscripción del sujeto en el campo de lo social permitiendo la incorporación del Otro, no sólo en la vida del sujeto en tanto éste es parte de un colectivo, sino por sobre todo, en la constitución subjetiva de toda persona (Freud, 1925; Pujó, 2001). Sin embargo, en el escenario actual nacional, se encuentran en crisis las instituciones, el lazo social y las grandes certezas, por lo que el proyecto de cultura y el malestar que esta trae consigo, también se ven quebrados y cuestionados (Aceituno, Miranda & Jiménez, 2012; Vicínovich, Romero, Poves & Rodríguez, 2011). Actualmente, existiría un quiebre del lazo social producto de una sobrevaloración de lo individual, lo cual, tiende a reforzar experiencias de desconfianza, miedo, angustia y debilitamiento de un sentido humano de la vida individual y colectiva (Aceituno, et. al., 2012).

Como se ha visto hasta ahora, el malestar es un concepto en el cual converge y se articulan, tanto lo sociocultural, como lo singular e histórico de cada sujeto. Esta articulación implica que detrás del malestar, se alojaría una renuncia inicial, fundante y movilizadora. Así, todo malestar es al mismo tiempo, manifestación de un deseo que emerge de la pérdida que deja aquello a lo que se ha renunciado- origen del malestar y motor del deseo- (Savio & Cuello, 2009). Lo intrapsíquico, en este escenario, es a la vez, social, político y cultural. Sin embargo, esto no significa que no se pueda describir su expresión.

Deseo y malestar se acompañan en un recorrido ante el cual emerge el lenguaje del síntoma, de forma crítica y metafórica, a la espera de ser nombrado (Pereira, 2016). Por ello, la manifestación sintomática guarda relación con una dimensión sociocultural que atraviesa al sujeto y constituye en algún modo su deseo. Así, por un lado, el síntoma sería un modo de sostener un deseo - y al mismo tiempo, de renunciar a él- (Freud, 1908). Sin embargo, al comprender el malestar, la configuración del deseo y la represión, aparecen desde la vivencia del exceso pulsional y el mandato social hacia el consumo y el éxito, bajo la ilusión de que todo es posible (Zanini, Mouriño & Dieter, 2010). Bajo esta interpretación, el malestar y sus manifestaciones serían producto de la falta de regulación de una búsqueda y vivencia excesiva del placer, en la cual la angustia será consecuencia insoportable de la falta de regulación de éste; y el estado depresivo, de la incapacidad de satisfacción con tal desregulación (Pereira, 2016). Por ello, uno de los mecanismos defensivos que ofrece una vía para el desplazamiento de las pulsiones hacia metas sustitutivas, es la sublimación (Abarca, et. al., 2017; Radiszcz, et. al., 2017).

Todo malestar es al mismo tiempo manifestación de un deseo, que emerge de la pérdida que deja aquello a lo que se ha renunciado, es decir, el origen del malestar y motor del deseo. En este sentido, todo malestar contiene un deseo movilizador en búsqueda de una vía de tramitación (Savio & Cuello, 2009).

### **3.2.- Malestar en la escuela, psicoanálisis y educación**

Entre las funciones que ha desempeñado la Escuela como institución social, se encuentra la consolidación del proyecto de la cultura, aportando a la adaptación social y al funcionamiento de un sistema económico determinado, es decir, cumple un trabajo civilizatorio (Freud, 1905; 1918; 1930; Lamas, 2000; 2002; 2013). Por ello, la institución educativa es capaz de reforzar el lazo social, así como de ofrecer insumos culturales.

En este sentido, la labor del profesorado y de la educación, se relaciona directamente con la trascendencia de la cultura para el logro de objetivos civilizatorios, bajo los valores y principios de cada sociedad. Sin embargo, otorga al mismo tiempo la posibilidad de oposición y/o sublimación, así como de resistencia, ya que el acto

educativo abre una posibilidad para el deseo, lo que es movilizador de la transformación (Recalcati, 2016).

¿Cómo actúan los objetivos civilizatorios? La escuela, como institución social, opera desde un lugar de verdad, sosteniendo un modelo basado en la autoridad simbólica del gran Otro de la tradición, lo que exigiría obediencia a la moral y los valores (Recalcati, 2016). En sus inicios, la educación consiguió esto a través de la figura del profesor, investida de alta autoridad y legitimidad, como un gran padre simbólico con el poder incuestionable de la Ley (Recalcati, 2016; Cordié, 2007; Pujó, 2001). A medida que la educación se fue volviendo más científica y aumentó la industrialización, esta autoridad incuestionable comienza a quebrarse; hasta llegar a la época actual en la cual, la inmediatez de la satisfacción y los nuevos modos de relación intergeneracional, parecen estar protagonizando el hecho educativo, dando lugar a la valoración de la solución de problemas, y la acumulación de la información (Recalcati, 2016).

El capitalismo neoliberal habría implicado una crisis del discurso educativo como poder disciplinario y como ejercicio profesional de formación, desafiando a la educación a convertirse en un proceso humanizado (Recalcati, 2016; Haddad, 2011; Zanini, et. al., 2010). Sin embargo, es un desafío complejo, ya que muchas veces las escuelas son concebidas como empresas productivas, en las cuales, la estandarización le estaría arrebatando la valoración de la subjetivación singular del conocimiento (Recalcati, 2016).

Es desde esta perspectiva, que se puede establecer una relación entre el malestar docente con la pérdida del reconocimiento social y su figura de autoridad en la sociedad (Cordié, 2007; Zanini, et. al., 2010; Haddad, 2011; Lesme, 2011; Recalcati, 2016).

Este escenario lleva hoy a que la escuela como institución, y la educación en su conjunto, articulen simbólicamente Ley y deseo (Recalcati, 2016). Por un lado, existe una enseñanza desposeída de un encuentro con el otro, su diferencia y su singularidad, que de algún modo des-erotiza la relación con el saber; pero por otro lado, la educación es un encuentro de deseos mutuos entre enseñante y aprendiz. Para Cordié (2007), lo que se juega en un proceso de enseñanza y aprendizaje, supera a las condiciones reales de la relación profesor o profesora y estudiante, las cuales se configurarán de un modo singular de acuerdo a las historias, deseos y goces de cada uno de ellos, los cuales responderán según el posicionamiento de cada uno, en la trama del proceso de

enseñanza aprendizaje. El profesorado encarnaría tanto el lugar de los padres, como el de los imperativos superyoicos. Esto implica comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como una labor humanizadora en la cual se implica la singularidad de quien aprende y quien enseña en un encuentro mediado por una relación de supuesto saber. Transferencia y saber irían de la mano, y en un comienzo dependen una de la otra (Pereira, 2016).

Si existiera una práctica de enseñanza orientada por el deseo, pero que niegue el juego de éste, se desconocería una dimensión importante del propio acto de enseñanza y aprendizaje como proceso subjetivo e inconsciente. Esto, fácilmente podría constituir fuente de malestar (Cordié, 2007). Por eso el análisis del fenómeno educativo es tan complejo. Presenta contradicciones y paradojas. Existe una permanente tensión entre demandas socioculturales de homogeneidad y adaptación frente a la singularidad, y esto fue lo que llevó a algunos autores a referirse a la educación como una tarea imposible (Freud, 1933; Mora, 1991). Esta condición de imposibilidad se asocia al malestar docente, ya que permanece en el profesorado el deseo de control total de la situación de enseñanza y aprendizaje, así como el ideal de un saber totalizador (Murcia, 2015); siendo imposible, desde este punto de vista, la universalidad y la totalidad (Sierra, 2016).

Lo anterior, ha llevado a que muchas veces el profesorado viva los fracasos como un incumplimiento de su misión (Pereira, 2016); tensionándose identidades, sobre todo, de tipo apostólicas (Núñez, 2004). Este posicionamiento implicaría ceder en su propio deseo, quedando a merced del deseo de Otro como mandato social (Pereira, 2016).

### **3.3.- El malestar en el trabajo femenino**

Esta tesis parte de un supuesto con respaldo psicoanalítico, de que no es el origen anatómico lo que determina la masculinidad y la feminidad, sino más bien sus efectos serían producto de la docilidad frente a la anatomía y las convenciones sociales sobre ésta (Freud, 1931; 1933). A la cual Freud la sitúa como un punto inicial en el cual se patentan la diferencia anatómica de los sexos, que impulsará una serie de interpretaciones y movilizaciones imaginarias que implicarán el devenir singular y con ellos las consecuencias psíquicas de los sujetos. Los cuerpos se encuentran inscritos en el

lenguaje, por lo que no necesitan una categoría teórica para distinguir entre lo corporal y lo sociocultural. Es por ello que el género opera como dispositivo de poder a través de marcos regulatorios sobre el cuerpo, el sexo y la sexualidad (Butler, 2012). El cuerpo emerge entre lo físico y lo simbólico, producido tanto natural como culturalmente, y situado en un momento histórico concreto y en una cultura determinada (Lamas, 2007). Por lo tanto los cuerpos, y en este caso la diferencia sexual, estará impactada por la función de vehículos de producción y re-producción del orden simbólico (Serret, 2006). Por ello, autoras como Burin y Meler (1998) y Tubert (2010) se refieren a ‘lo femenino’ como las características dominantes atribuidas socialmente a las mujeres, mientras que la segunda autora definirá la feminidad como la vivencia singular del devenir mujer, en este sentido, la autora es enfática en señalar que si bien, la feminidad no es correlativa a la categoría mujer, si dado el marco sociocultural de las construcción inconsciente, tanto feminidad y mujer se vincularían y construirían al modo de un devenir, es decir serían efecto de la subjetivación más que preexistentes y constructoras de ella (Tubert, 2001).

Por lo tanto el psicoanálisis pone esta diferencia sobre la mesa al preguntarse cómo deviene una mujer, más que ‘qué es una mujer’, considerando aspectos de la valoración de la diferencia sexual, que de algún modo constituirían diferencias psíquicas entre hombres y mujeres (Tubert, 2003). Para Freud (1925), existe una desigualdad respecto de la diferencia sexual entre hombres y mujeres, que se refleja por lo tanto, en la configuración de deseos y malestares.

Uno de los aspectos claves que atraviesa esta diferenciación en la literatura psicoanalítica, se centra en interrogantes respecto de la sexualidad de la mujer, así como la feminidad y maternidad (Burín & Bleichmar, 1996; Tubert, 2003; 2010). La inicial relación madre-hija sería fundadora del narcisismo femenino (Guyomard, 2013), a partir de la madre nutricia, señalada por Freud (1985) como un primer objeto libidinal para el otro, producto de sus funciones desarrolladas en el cuidado y satisfacción de las primeras necesidades del lactante. Esta función materna en relación a la nutrición, sería propuesta por Freud (1895) como una relación primordial, original y prehistórica marcando el devenir de cada sujeto. Este lugar en el que se sitúa la madre, en tanto función nutricia para el otro, será difícil de disolver dado que en dicha etapa ella emerge como un otro total, omnipotente y sin falta, lo que implicaría para el logro de una diferenciación posterior instalar la falta en ese Otro primordial. Éste es presentado como

un complejo proceso por el cual las mujeres, para identificarse y amarse como tales, deberían diferenciarse de sí mismas, perdiendo una parte de sí - sin que esa parte dejara de ser alguien. Este complejo proceso y las formas de resolución de esta pérdida, por ser una pérdida de algo “idéntico” a uno, traería la confusión identificatoria con el objeto perdido, asociándose este proceso a lo melancólico en las mujeres (González & Napolitano, 2015). Este aspecto, posteriormente se vinculará con la feminidad y con el devenir mujer. La identificación femenina por parte de la hija es posible, en la medida que la madre reconoce y desea de ella su feminidad. ¿Por qué es necesaria esta diferenciación? ¿Qué ocurre en particular con lo femenino que no existe en lo masculino con la madre?

La pregunta anterior se resuelve a través de la comprensión del concepto de estrago materno. Para el caso de la relación con la hija, se presentan dos cuerpos igualmente sexuados; desde ellos, se instaura el estrago a partir de la similitud de los cuerpos, que dan cuenta de una imposibilidad entre ellos. En este escenario, el cuerpo de la madre se diferenciaría del de su hija como un cuerpo materno que goza, y del cual, la niña no puede recibir satisfacciones, ya que este goce estaría en el orden de lo restante, de la ‘No-toda’. Esta relación, por tanto, se viviría con hostilidad (Chatel, 1996). Sin embargo, también aparece el estrago, entendido como las consecuencias de la relación con el Otro materno, como un Otro primordial que tendría un impacto en la constitución subjetiva de cualquier sujeto (Lacan, 1973). Al respecto, existe evidencia clínica para respaldar que el estrago materno se vivencia de modo particularmente intenso en la relación madre-hija (Zawady, 2012). El estrago, entonces, guarda relación con el deseo de la madre. La potencia de este deseo se instala en los sujetos y sujetas con alta tenacidad, y por ello, se convierte en ley: la Ley de la madre (Morel, 2012). Es a partir de esta idea que algunas autoras hacen referencia al sentimiento de culpa e inhibición en las mujeres, como si se tratara de la consecuencia del proceso de diferenciación con sus madres (Levinton, 2000). En este mismo sentido, otro de los aspectos relevantes en el devenir de la feminidad, tiene relación con la proyección de la ligazón con la madre, al enfrentarse o identificarse con la propia madre después de ser madre (Kristeva, 1917), incluso a veces sin serlo. Burin (1996) sostiene que a través del vínculo madre-hija se articulará parte de la identidad femenina producto de la fusión inicial, emergiendo

procesos identificatorios en los cuales la niña comenzará a construir imaginariamente su posición de mujer, a través del ser una con la madre.

Sin embargo esta misma autora, respecto de la necesidad de diferenciación en esta relación como un proceso fundamental para devenir mujer de un modo singular y propio, identifica el deseo hostil como una posibilidad que atenta contra el ordenamiento cultural de las relaciones madre-hija. Este deseo se constituiría en un deseo diferenciador cuya constitución y despliegue permite la gestación de nuevos deseos, por ejemplo, el deseo de saber y el deseo de poder. El malestar y sufrimientos comunes en las mujeres, producto de la tramitación de esta hostilidad y la posibilidad de ser desplegada, podría posibilitar la manifestación propia y diversificada de sus deseos.

Sin embargo, estas particularidades no explican necesariamente las relaciones de poder que se han construido respecto de lo masculino por sobre lo femenino. Desde la lógica falocéntrica, el sexo femenino es el Otro absoluto para ambos sexos, lo que corresponde al lugar que históricamente ha detentado a la mujer en la sociedad (González, 2011). Esto implicaría definir lo femenino respecto de un significante 'Otro' (Soler, 2008). Por lo tanto, se establece una asimetría respecto de posiciones antagónicas.

Tubert (2001) señala que el lugar que ocupan las mujeres socialmente las posicionará como el lugar en el que se encarna la diferencia sexual, situándose ella misma como lo Otro de la cultura. Así, la mujer entendida como grupo social, quedaría en posición de inferioridad y exclusión respecto del principio masculino (Bourdieu, 1998). Esta asimetría tiene grandes antecedentes históricos y culturales (Rubin, 1986), los que se comprenden a la luz del análisis de la estructura de género. La estructura de género sería entendida como una estructura de poder, lo que trae como consecuencia el abuso y uso de los cuerpos que representan el lugar de sumisión en esa estructura, independiente de su sexualidad (Segato, 2003).

A partir de todo lo anterior, es posible decir que las diferencias visibles entre los órganos sexuales masculinos y femeninos son una construcción social que tiene su génesis en los principios de la división de la razón androcéntrica, fundada a su vez, en la división de los estatutos sociales atribuidos al hombre y a la mujer, dicotomía instalada de forma arbitraria. Por ello, y volviendo al inicio de este sub apartado, podríamos encontrar que en realidad, no existirían ni hombres ni mujeres, sino más bien relaciones

entre cuerpos contruidos culturalmente. Así, la definición mujer siempre implicaría una relación al otro, siendo lo excluido en relación a la definición de hombre, dependiendo de un contexto histórico, cultural y social determinado (Lamas, 2007). La separación que tradicionalmente diferentes autores han hecho entre lo femenino y la cultura (Freud, 1930), sería expresión de cómo el orden simbólico deja lo femenino como lo excluido.

El problema radica en que históricamente, esta diferenciación es la que ha determinado qué tareas serían, más o menos apropiadas, para las mujeres y los hombres. De este modo, el desarrollo laboral y la lección profesional estarían supeditadas al género, el cual operaría como un anudamiento naturalizado de mandatos normativos de sujeción; y también, como una fuente de identificación y ubicación socio simbólica de subjetivación (Abarca, et. al., 2017). Esto es lo que se denomina la división sexual del trabajo, la que a su vez, se encuentra determinada por la dominación masculina (Bourdieu, 1998). Como lo femenino ha sido construido en un lugar de subordinación, esta relación de género aparece con fuerza expresada en el malestar femenino. Autoras como Meler (1996) muestran de qué manera el ámbito doméstico sería un factor de riesgo, asociado al desarrollo de padecimientos, malestares y trastornos mentales en las mujeres. Estas tareas suelen ser feminizadas en nuestra sociedad, lo que implica subvaloradas según la propuesta de feminización de Segato (2003), independiente de los cuerpos que la ejerzan, es decir desvalorizadas (Tubert, 2003). Específicamente en el escenario educativo, y por regla general, las mujeres enfrentan muchas más dificultades que los hombres para ascender y lograr mayor satisfacción en el ámbito laboral en los contextos educativos, generando frustraciones y malestares (Moreau, Osgood & Halsall 2007; Meler, 1996).

Muchas mujeres tienen el origen del malestar en el trabajo, en las relaciones con sus madres, ya que, dependiendo del modo en que tramitaron la separación y diferenciación podrían con mayor facilidad realizar otras actividades laborales que no se relacionen directamente con la maternidad y el cuidado (Burin, 1987). La idea de lo materno, ronda a la construcción de la feminidad y del trabajo femenino. Existe un ideal cultural de la maternidad, que lleva a muchas mujeres a maternizar todos sus roles y funciones (Tubert, 2003).

Sin embargo, esta identidad no es absoluta ni totalizante. Autoras como Meler (1996) sostienen una nueva mirada al respecto de la maternidad y el lugar de las mujeres

ejerciéndolo este tipo de rol en la sociedad. La autora señala que la maternidad y el rol maternal podrían ser en algunos casos, fuente de malestar en tanto restricción de otros deseos, o por el contrario, garante de salud mental convirtiéndose en un dispositivo de poder, material y simbólico, que refuerza el lugar asignado socialmente. Tal parece que la feminidad estaría atrapada y sería presa de sus propios deseos y exigencias, por una parte, alienados al deseo del Otro, y por otra, resistentes desde la propia singularidad de cada sujeta, abriendo así la posibilidad de encontrar en las construcciones imaginarias de las mujeres arreglos propios del devenir de sus feminidades (González, 2011).

### **3.4.- Profesoras sujetas de malestar**

El estudio llevado a cabo por Cordié (2007), muestra que las profesoras presentan un deseo de control total de la situación de enseñanza y aprendizaje, que se manifiesta como una especie de desilusión respecto a la creencia de adquirir un saber totalizador e infinito. Tras el ejercicio de la enseñanza, éste iría cayendo, sosteniéndose la creencia de que al existir otros con dicho saber, la inseguridad y el temor a la evaluación del otro se convierten tanto en fuente de malestar, como al mismo tiempo demanda de saber.

La autora describe además, la ambivalencia en la petición que se les hace a las profesoras respecto a su rol y el modo de vínculo que establecen con sus estudiantes. A ellas, se les solicitaría de modo simultáneo, una vinculación centrada en los conocimientos sin implicación personal y afectiva; y al mismo tiempo, la promoción de una imagen docente apasionada en su oficio, a tal punto de consagrarse a los niños y niñas, en pos de la labor educativa. Esto se ligaría a las nociones de vocación, ideal y sacrificio, subrayando la dimensión pulsional, deseante e histórica de estas sujetas. Así, la evidencia muestra que en este caso, se entendería la docencia como un proceso de entrega, que al parecer implicaría un malestar que aloja al mismo un tiempo, un deseo silenciosos y singular para cada sujeta.

El estudio muestra diferentes sobre exigencias que son vivenciadas de modo imperativo, y en algunos casos, son acompañadas de sanciones que son significadas como agresiones. La hipótesis de la autora es que la fuente de ese malestar se encarnaría en la educación nacional como un cuerpo invisible y anónimo, siendo la enfermedad la queja que corre el riesgo de no ser escuchada, pero que aloja un intento de defensa. Otra

vía de respuesta a estas agresiones, sería a través del ataque al estudiantado, comprendidos muchas veces como la causa de todos los males por parte de las profesoras.

Por su lado, Pereira (2016) encontró hallazgos interesantes en su estudio sobre el malestar docente. La autora concluye respecto de la feminización histórica y cultural del malestar en la docencia, la relación de ésta con la maternidad, y problematiza el trabajo entendida como lo público. Señala que a la entrada de las mujeres a la docencia (feminización de la docencia), implicaría la devaluación de la enseñanza, generando impasses tanto para hombres y mujeres en este ejercicio.

Para la autora, es posible que en ciertos casos el malestar de las profesoras sea expresión de una ‘maternización’ de la enseñanza, asociada al proceso de feminización del magisterio.

En general, desde la narrativa de los profesores, la mujer sigue siendo vista de forma pasiva, con menor sentido de justicia, más débiles en sus intereses sociales y poseedoras de menor capacidad de sublimar sus pasiones; en oposición a los hombres, vistos como más agresivos, más activos, con mayor capacidad intelectual y racional (Pereira, 2016).

## **4.- METODOLOGÍA**

### **4.1.- Paradigma de estudio**

La presente tesis se realizó a partir del paradigma cualitativo de investigación. Éste consiste en un enfoque que comprende la realidad desde la experiencia subjetiva de las personas que la protagonizan, por lo que busca situarse en las experiencias de vida y en los significados de quienes forman parte del estudio (Pérez-Serrano, 1994).

El enfoque cualitativo sin embargo, es mucho más amplio que la mera descripción de las realidades. Al proponerse la comprensión de los hechos subjetivos e intersubjetivos, es capaz de interpelar la propia realidad que investiga, por lo que las experiencias se construyen y reconstruyen en la propia investigación. Esto permite dar cuenta de realidades complejas, y producir conocimiento científico (Prieto, 2001).

### **4.2.- Diseño de investigación**

Esta tesis consiste en un estudio de casos múltiples, en el cual, se utiliza más de un caso único a la vez para estudiar la realidad que se desea investigar. La opción por esta estrategia metodológica se basa en que las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples suelen ser más convincentes, ofreciendo mayor robustez a los hallazgos (Rodríguez, Gil & García, 1996). Siguiendo las recomendaciones de estos autores, se optó por esta estrategia, ya que resulta pertinente para profundizar en temáticas poco investigadas o relativamente nuevas. Sin embargo, dada la contingencia nacional ocurrida entre los meses de octubre del año 2019 hasta enero del año 2020 en nuestro país, el plan de producción de información se vio interrumpido, lo que significó al final del proceso contar con el análisis de dos de los tres casos presentados en la propuesta inicial.

De forma complementaria, esta tesis optó por apropiarse de ciertos principios del enfoque biográfico, basado en la perspectiva de relatos de vida, como una forma de enunciación de los sujetos respecto de sí mismos y su historia, esto permite, tanto historizar, así como, intencionar una escucha del devenir de lo inconsciente en la enunciación y modos de construcción de aquellos relatos. Siendo esta propuesta un

análisis de casos basado en principios metodológicos de relatos de vida en articulación con algunos supuestos teóricos desde la perspectiva psicoanalítica.

En los enfoques biográficos, quien narra realiza un retorno existencial de su vida. En este sentido, autores como Torregrosa y Falcón (2012) sostienen que esta forma de investigación es similar al psicoanálisis de Freud al recuperar el contenido de ciertas experiencias originales y del análisis de la enunciación por parte del sujeto del inconsciente de Lacan. Para Caparrós y Sierra (2012) los métodos biográficos obligan a ordenar mínimamente la experiencia vivida y sacar de ella un saber identificable.

Los principios metodológicos que inspiraron esta tesis, y que se articulan con el estudio de casos múltiples, son (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008):

- Potenciar la relación entre la dimensión individual y social. Este enfoque permite la comprensión de determinantes sociales en la construcción de una vida, y al mismo tiempo, posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias singulares. Esto permite ahondar en la manera como las personas habitamos esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social.
- Cautelar una producción de información que permita recorrer las trayectorias individuales de las personas que participan del estudio. Destacan los relatos individuales sobre sus propias biografías, los que fueron tematizados a la luz de los objetivos de investigación.
- Considerar la enunciación de la propia historia trascendiendo a los hechos ocurridos como hechos reales, sino más bien lo relevante es lo que dice, es decir el relato del sujeto. Cómo, cuándo y a quién va dirigida esa enunciación, es decir a qué Otro de su inconsciente va dirigido el relato.

#### **4.3.- Muestreo**

El grupo de estudio estuvo compuesto por dos profesoras mujeres, que fueron invitadas a participar de este estudio bajo los criterios de un muestreo denominado como muestreo selectivo, de juicio o intencional (Martínez-Salgado, 2012). Este tipo de

muestreo puede trabajar con números relativamente pequeños de unidades de observación, ya que cada caso es cuidadosa e intencionalmente seleccionado debido a que permite obtener información profunda y detallada sobre el tema de estudio de la tesis.

El interés central de esta tesis no fue medir, sino analizar las construcciones de feminidad, así como el malestar docente, en dos mujeres profesoras del sistema escolar. Siguiendo las recomendaciones de Martínez-Salgado (2012), ellas fueron elegidas por el lugar que ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte; y con el objetivo de realizar un análisis profundo de cada caso, se optó por un número muy reducido. Los criterios para que participaran de este estudio fueron los siguientes (La Tabla 1 resume algunas de las características del grupo de estudio):

- Ser mujer, identificándose con el género femenino
- Llevar más de tres años de trabajo en el sistema escolar
- Haber estudiado la carrera de pedagogía en una Universidad (no en un Instituto profesional)
- Que viva en la zona centro del país (por criterios de factibilidad)

Cumplidos esos criterios, y con el fin de contrastar ambos casos (Rodríguez, et. al. 1996), se definieron algunos criterios diferenciadores (ninguna de ellas tenía hijos o hijas):

- Edad: Un caso sobre 30 años, y un caso bajo 30 años.
- Dependencia administrativa del colegio en que trabajaban: particular subvencionado, y municipal.
- Estado civil: soltera, casada.

**Tabla 1***Características del grupo de estudio*

<b>Criterios</b>	<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>
Especialidad de la pedagogía cursada	Educadora de Párvulos	Profesora de Enseñanza Básica
Cursos en los que realiza clases	Kínder (Nivel de Transición II)	2° año básico
Dependencia del establecimiento educativo	Particular Subvencionado	Municipal
Edad	36 años	26 años
Estado civil	Soltera	Casada

#### **4.4.- Técnica de producción de información**

Como se señaló en el diseño de este estudio, esta tesis buscó cautelar una producción de información que permitiera recorrer las trayectorias individuales de las personas que participaron del estudio. Por ello, se realizaron entrevistas narrativas, que son una forma de entrevista abierta o en profundidad que busca recorrer una trayectoria vital con quienes forman parte de la investigación (Balderas, 2014).

Para esto, se realizaron diferentes encuentros que combinaron una reconstrucción histórica de las experiencias subjetivas de las entrevistadas, con los temas necesarios de ser abordados a la luz de los objetivos de esta tesis. Para el procedimiento específico de las entrevistas, y determinar el número de éstas, se aplicó criterio de saturación de información, es decir, se detuvo la producción de información cuando ésta no aportaba nada nuevo y respondía a los objetivos de la tesis (Martínez-Salgado, 2012). De este modo, en el caso 1 se realizó una sola entrevista pero de cuatro horas de duración, mientras que en el caso 2, se realizaron tres entrevistas que fluctuaron entre 60 y 90 minutos cada una.

Con base en los tópicos teóricos que abordó esta tesis, las entrevistas se desarrollaron en torno a los siguientes temas, todos ellos atravesados por la historia personal/profesional como profesora, y lo que en ella ha significado ser mujer:

- Relación con los padres (madre-hija, hermanas y hermanos)
- Relaciones de pares (historia escolar, universitaria, relación con figuras docentes consideradas significativas)
- Relaciones actuales (con el estudiantado, apoderados y apoderadas, autoridades escolares, relaciones personales)

Como se acaba de mostrar, la entrevista narrativa se construye sobre la base de tópicos y no, preguntas específicas. Es por ello que para realizar las preguntas en cada caso y en cada entrevista, se fue realizando un proceso de interpretación *in situ* a través de las herramientas propias del psicoanálisis, tales como tomar en cuenta omisiones en los relatos, actos fallidos, lapsus, manifestaciones corporales/somáticas, pausas, uso de significantes particulares y la transposición fonética entre éstos. Esta interpretación fue permitiendo realizar las preguntas adecuadas en torno a los tópicos, de manera de obtener la mejor información para responder a los objetivos de investigación.

#### **4.5.- Técnica de análisis de la información**

El análisis realizado en esta tesis siguió las recomendaciones de Gomes y Ribeiro (2009) para análisis de contenido en investigaciones que se aproximan a partir de enfoques clínico-cualitativos. Esta estrategia sugiere combinar aspectos explícitos y latentes del análisis:

Es lícita la idea de que el análisis de contenido, como herramienta del emprendimiento de investigación, debe colocar al investigador clínico cualitativo más allá de la descripción de los resultados, o sea, si por un lado los datos son mudos e inertes, por otro lado, es el científico que les dará voz. Y es a través de la actividad interpretativa, creando un modelo teórico y revelando un orden

invisiblemente existente, inclusive reposando sobre un cuerpo teórico de referencias ya sedimentadas en la literatura (Gomes & Ribeiro, 2009, p. 3).

Para estos autores, el análisis de contenido se realiza a partir de registros con el fin de construir inferencias, es decir, analizar las entrevistas estableciendo relaciones entre diferentes proposiciones respetando que la interpretación se realice bajo la perspectiva de las personas del estudio, pero enfatizando los conocimientos subyacentes a determinados mensajes. En el caso de esta tesis, estas inferencias fueron hechas sobre la base de las condiciones de producción/recepción, es decir, del contexto social en que se dieron las entrevistas y sus relatos (Abela, 2002).

Siguiendo las recomendaciones de los autores se realizó un proceso de categorización que consistió en la codificación de extractos de entrevistas al interior de cada caso, para ser luego contrastadas entre sí y agrupadas temáticamente.

Así, se construyó de forma inductiva diferentes categorías emergentes en cada caso (Ver Anexo 2). Los casos son contratados entre sí en las discusiones del estudio, además de ser analizados a la luz de los elementos teóricos de la tesis.

#### **4.6.- Aspectos éticos**

Cada participante del estudio decidió de forma completamente voluntaria formar parte de esta tesis. De todos modos, se le aseguró a cada una desde el inicio que podía retirarse en el momento que quisiera sin tener que dar ningún tipo de explicaciones. Asimismo, toda información personal que pudiese revelar la identidad de las participantes, fue borrada con el fin de resguardar el anonimato y la confidencialidad de la información. Para asegurar esto, antes de la primera entrevista se firmaron consentimientos informados (Ver Anexo 1).

## 5.- RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la tesis. Para ello, se mostrará un análisis de cada caso de estudio, con sus respectivas categorías. Cada inferencia analítica es acompañada por citas textuales que provienen de los relatos de las entrevistadas, con el fin de ofrecer evidencia respecto del origen de esos análisis. Por regla general, las citas no han sido codificadas más de una vez, aunque existen casos específicos en que esto ocurre, con el fin de mostrar algunos ejemplos más contundentes. Cada categoría contiene subcategorías que permiten organizar en temáticas específicas los hallazgos de este estudio.

Asimismo, los hallazgos se presentan como interpretaciones sobre las entrevistas, generando muchas veces preguntas al interior o al cierre de algunas subcategorías. Estas preguntas buscan instalar una interpretación analítica posible, pero que no tiene suficiente sustento empírico para ser presentada como un hallazgo. De este modo, se refleja una de las características más relevantes de la investigación cualitativa, que tiene que ver con lo inacabado del mundo subjetivo.

Si bien algunas subcategorías son más robustas que otras, se decidió presentar cada una de ellas en la forma en que habían respondido a la codificación y categorización emergente, ya que esta tesis considera que la mayor o menor cantidad de citas, si bien es relevante, no puede ser el criterio que oriente las interpretaciones. Desde el paradigma cualitativo, la relevancia de una cita está dada por el reflejo que ésta representa de la experiencia que se quiere analizar, y no podría ser cuantitativo el criterio de definición de una tesis cualitativa.

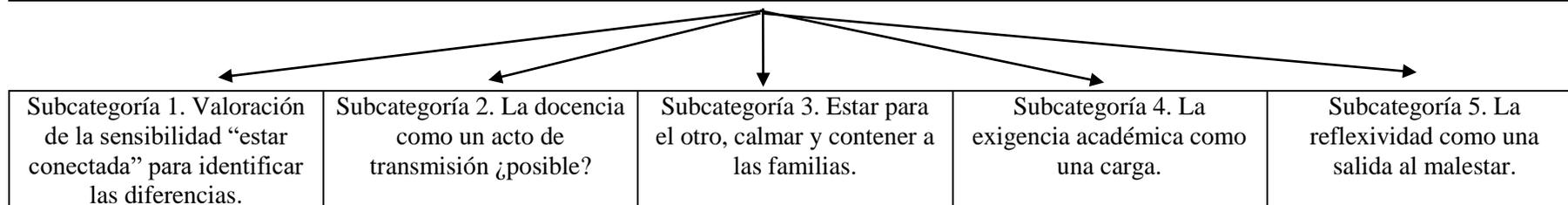
Al inicio de cada caso se presenta a la profesora cuyo relato se analiza, y se muestra una breve síntesis de los resultados.

El Anexo 2 contiene la matriz de análisis de contenido que se desarrolló para el levantamiento de categorías emergentes.

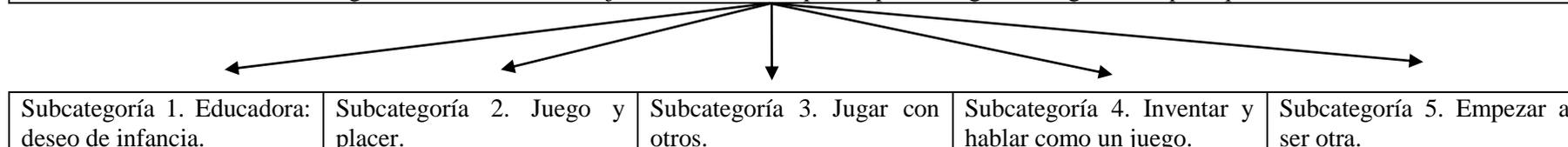
A continuación, se presentan los árboles de categoría al interior de cada caso.

## ÁRBOL DE CATEGORÍAS CASO 1

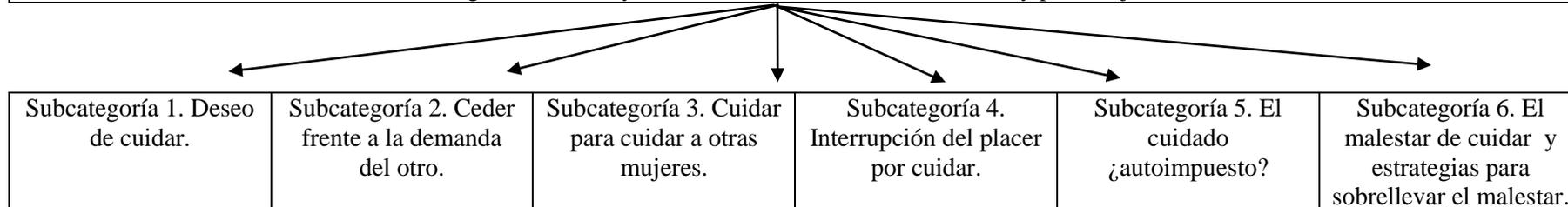
Categoría 1. Estar conectada con el sentir y ser reflexiva es contracultural en la lógica de las exigencias académicas de las escuelas. Primer Malestar



Categoría 2. El deseo de trabajar con la infancia, por un placer negado. “Algo habrá que reparar”



Categoría 3. Deseo y demanda de cuidar, una lealtad entre y para mujeres

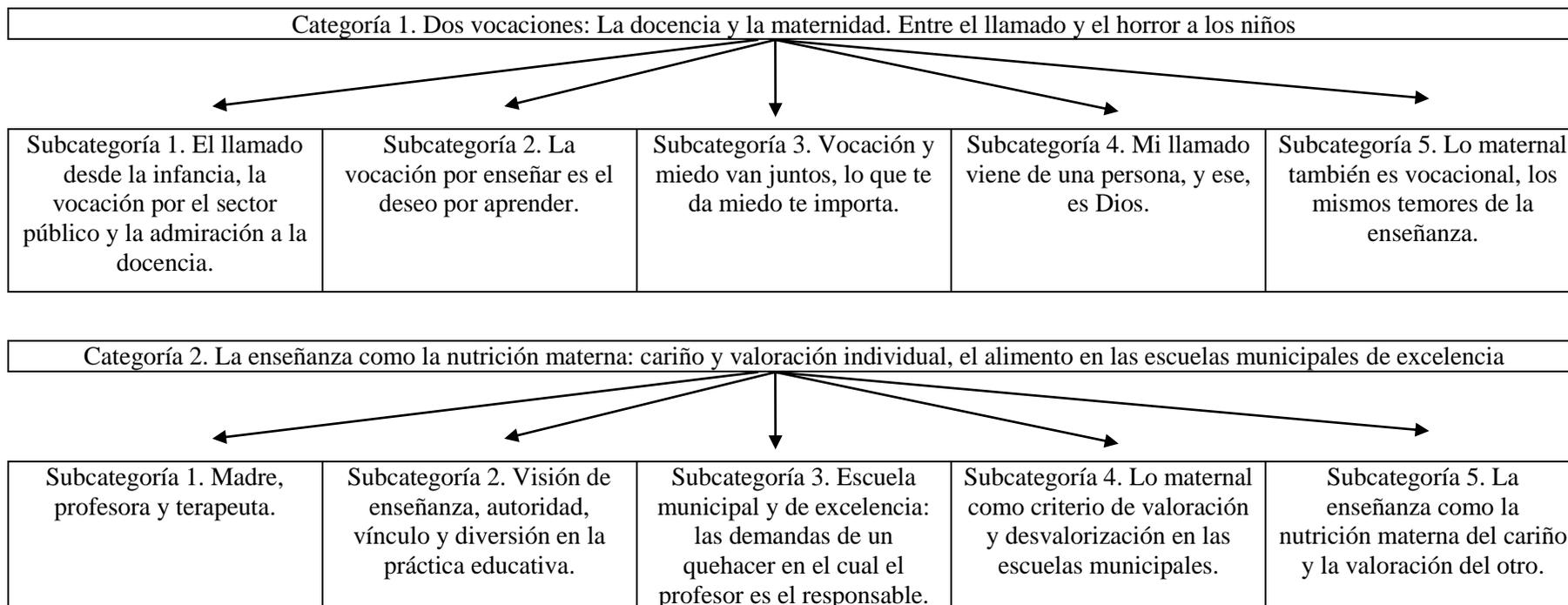


Categoría 4. No ser hombre en la escuela. El submundo de las mujeres y la valoración de la maternidad como estereotipo de la educadora.



Subcategoría 1. La valoración de la maternidad por sobre la experiencia profesional.	Subcategoría 2. Refugiarse con otras, aprendiendo a hablar.	Subcategoría 3. Las mujeres y las diferencias.	Subcategoría 4. Los hombres pueden saltarse las reglas: excepción y privilegios.	Subcategoría 5. Los hombres como amenaza.
--	---	--	--	---

## ÁRBOL DE CATEGORÍAS CASO 2



Categoría 3: Entre hombres y mujeres, la feminidad existe. Demanda y molestia.

Subcategoría 1. La feminidad se transmite. El lado paterno y el lado materno.	Subcategoría 2. Visión de género y las Imágenes de feminidad en la Biblia.	Subcategoría 3. El grupo de hermanas y el de niños.	Subcategoría 4. Relación madre e hija, desde la escucha hasta la explosividad.	Subcategoría 5. El sufrimiento de las dinámicas y las relaciones sociales, las diferencias entre las relaciones entre hombres y mujeres.
---	--	---	--	--

## **Caso 1. Educadora de Párvulos**

Este caso corresponde a una mujer de 36 años quien estudió Educación Parvularia y ha ejercido como educadora durante 14 años en distintos niveles de enseñanza inicial, así como en diferentes dependencias educativas. A lo largo de su carrera ha trabajado en colegios particulares de excelencia académica, y colegios particulares subvencionados. Se ha desempeñado en colegios con modelos educativos muy diversos, desde modelos tradicionales, hasta ‘escuelas libres’. La entrevistada es soltera, y no tiene pareja desde hace 12 años. Vive sola, y en un sector urbano de la zona centro del país, pero su procedencia es de un sector rural. Estudió en un colegio católico de mujeres, el que ella describe como ‘de excelencia académica’. La profesora no ha sido madre hasta el momento. Tiene una hermana y vivió junto a ella, su madre y padre hasta entrar a la universidad y trasladarse a otra región muy cercana a la de origen. Participó de un programa de pasantía como cuidadora de niños y niñas en una familia en Estados Unidos. Tiene un Magíster en Didáctica de las Matemáticas. Hace dos años creó un espacio educativo alternativo junto con una amiga y colega, basado en la educación a través del arte bajo un modelo de educación integral y libre.

A continuación, se presenta el análisis del caso a través de categorías y subcategorías. Este análisis, se puede sintetizar del siguiente modo. La entrevistada expresa varios malestares en relación al ejercicio de la docencia, como: la relación con los apoderados, las exigencias académicas de su quehacer - especialmente la evaluación y presentación de resultados homogéneos de aprendizaje-, la relación con las diversas asistentes de educación con las que ha trabajado, y la percepción de las diferencias en el trato entre hombres y mujeres por parte de distintos integrantes de las escuelas, así como entre colegas mujeres.

Estos malestares, en su mayoría, han variado con los años, y son explicitados por la profesora en relación con el lugar en el cual ha ejercido su profesión. En este sentido, se le atribuye a las características diferentes de la cultura escolar, el origen de algunos de estos malestares. Destacan los diversos caminos que la profesora ha generado para tramitar, en parte, sus malestares. Entre ellos aparece la conexión con la infancia a través del juego, y la búsqueda de actividades placenteras que compensarían el malestar,

especialmente el teatro como estrategia de enseñanza. La reflexión y el cuestionamiento aparecen como una modalidad que ha posibilitado mirar la enseñanza y la educación desde una perspectiva propia, validando su propia singularidad y la de los demás.

En ciertas situaciones, la profesora se ha cambiado de establecimiento y ha manifestado de modo escrito las razones de su malestar como forma de cuidar a sus colegas, es decir, colocar en palabras su sufrimiento subjetivo y establecer límites. Por otra parte, se observa la infantilización como recurso frente a los apoderados, cuidándolos para que estos respeten las diferencias de sus hijos, especialmente a las madres jóvenes.

De estos malestares y vías de posible tramitación, se observa la construcción de una feminidad en la cual predomina el cuidado de los otros y el refuerzo de los afectos como elementos fundamentales, especialmente de otras mujeres adultas que tienen niños y niñas a su cargo. También se observa una feminidad basada en la obediencia, el sacrificio y la entrega a través de lo vocacional. Por otra parte, la profesora pareciera construir una feminidad en una posición más infantil, donde el placer y la creación son permitidos. Esto es posible debido a que las nociones morales y visiones de lo maternal en la educación y en su historia de vida, obturan la posibilidad de construir una figura femenina deseante desde una posición explícitamente sexuada.

## **Categoría 1. Estar conectada con el sentir y ser reflexiva es contracultural en la lógica de las exigencias académicas de las escuelas. Primer Malestar**

### ***Subcategoría 1. Valoración de la sensibilidad “estar conectada” para identificar las diferencias.***

En el relato de la profesora se observa una identificación con “lo diferente” desde pequeña, aspecto que luego será enunciado por ella como “ser más sensible”. Ambos aspectos, parecieran indicar una valoración de esta característica, la cual ella asocia a una sensación de estar desenchajada junto a sus pares, pero que “debía estar” presente de todos modos.

*Porque yo desde chica, yo recuerdo de chica, en el colegio, yo era diferente a los demás. Pero no era una cosa así de encerrarse, soy diferente y too... ‘que pena la diferente’, no. Siempre súper querida, pero era diferente, y como que sentía otras cosas y quería hablar de otras cosas*

*Era como más sensible, era comooo no sé... como que todos hablaban y yo sentía que... que estaba en un lugar y todos hablaban puras tonteras. Pero yo igual tenía que estar ahí porque como que, si no, no estaba tampoco.*

Este “deber estar” da cuenta de una exigencia de adaptación o acomodación a sus pares, especialmente, a sus dinámicas en las que la sensibilidad quedaría relegada, es decir, en espera para ser pronunciada. En la actualidad, la profesora incorpora este elemento identificatorio como parte de su rol como docente, e incluso pareciera que lo propone como un modelo a seguir en su desempeño profesional. Así, ella comprende la sensibilidad como un posibilitador para el aprendizaje, tal como la identificación de las diferencias y estados emocionales. La profesora identifica como un ideal de su rol docente la incorporación de sus afectos, así como de su desarrollo personal, por lo que se hace cargo de ellos.

*Y como, y pienso que... es súper fome, porque las profesoras están como muy centradas en... en... cómo en enseñar y transmitir, y no en lo que le está pasando. Porque es importante cuando uno trabaja con niños, eh ir viendo qué te pasa a ti respecto al otro, ir empatizando y así uno va también enseñando y uno va aprendiendo a cómo son ellos, cómo leerles sus emociones, cuando llegan tristes, cuando están contentos... y eso también permite que ellos vayan aprendiendo más po’*

*(...) la mejor profesora se encarga de sus afectos y su desarrollo*

Emerge entonces como parte del quehacer de la docencia (i) la identificación emocional, (ii) la elaboración de aquellos afectos en sí misma (todos parte del desarrollo), y (iii) la identificación en sus estudiantes.

*El poder ser lo suficientemente sensible para identificar algunos como detalles emocionales de los niños, de las niñas*

Esta frase enunciada por ella da cuenta de un intento de identificar las diferencias emocionales del estudiantado. De alguna manera, este aspecto permite interrogar en qué medida su propia identificación con ser diferente y tener que adaptarse, hoy la sitúa como una profesora movilizada por lo que para ella era su propia diferencia. De este modo, ella estaría reparando o restituyendo un fragmento de su historia, frente a la incomodidad de no encajar, proyectando a través de este ejercicio de lectura emocional sus propias vivencias infantiles.

Sin embargo, se hace interesante que la sensibilidad y la lectura emocional, como la nombra ella, no sólo opera en su rol de docente a través del vínculo con sus estudiantes, sino que también, con sus familias. Incluso identifica la sensibilidad como una competencia, una especie de auto exigencia de su rol en el ejercicio de la docencia.

*Entonces uno tiene que ser lo suficientemente sensible como pa' identificar qué necesita cada familia.*

*¡Y cómo uno tiene que hablarle a cada familia!, porque hay algunos muy académicos y otros muy informales, y otros que le gusta como el humor, otros como meo amargaos (risas pequeñas de ambas)*

De esta manera, el ejercicio de la docencia comienza a incorporar no sólo los afectos sino también las necesidades del otro, en este caso de las familias, emergiendo en su relato de modo importante el significante “familia” acompañado de “nos tenemos que querer”. Esta asociación permite interrogar desde qué lugar la profesora enuncia esta frase, que por el modo de ser articulada se asemeja a un mandato, algo así como “las familias tienen que quererse”.

Por otra parte, emerge una vez más la enunciación respecto de la diferencia, seguida de su declaración de ser antisistema. Este modo de ligar la frase quizás podría hacernos

hipotetizar de qué modo la sensibilidad por las diferencias guarda relación con su postura antisistema.

*Como bien como construyendo familia un poco, y eso le hablo a los papás y a los niños, como que somos un equipo. Que nos tenemos que querer, que todos somos diferentes, igual yo les hablo de... creó al mundo, y que soy un poco antisistema, al tiro.*

Pareciera ser que la vivencia y la interpretación de su sensibilidad en la infancia como diferente, se vuelve un elemento fundamental para su quehacer profesional. Esta vivencia hoy la observa e integra, ya no desde su unicidad y singularidad de diferente, sino como una característica de todas las personas.

*Entonces todas esas cosas que me fueron pasando desde chica, yo ahora la... las entiendo queee, qué son. Porque me hacen hoy (ruido) lo que soy no más po' y todos somos diferente.*

De alguna manera esta frase podría dar cuenta de un cambio en el posicionamiento de la profesora, pasando a padecer o estar incómoda por su sensibilidad en la infancia, a hacer de ella su herramienta principal en el trabajo. Incluso parece actuar como fundamento de su visión pedagógica. Tal vez, a través del ejercicio de la docencia, y la validación de las diferencias, se posibilitó una tramitación de un malestar infantil respecto de sentirse “diferente”.

Es interesante como en su relato frente a su identificación con la diferencia, la profesora da cuenta de la adaptación necesaria para “estar”. De alguna forma, podríamos interpretar que para ser parte de, o ser vista, es decir, existir. Algo similar se visualiza en su relato sobre cómo y cuándo comienza a ser profesora. Sin embargo, esta vez el giro pareciera ser diferente, o por lo menos existe un intento de ir más allá de reprimir su sensibilidad, y tramitar su malestar a través de la vía de validar una propuesta pedagógica basada en el acompañamiento de procesos.

*Entonces, en un comienzo en el colegio cuando era profesora, trataba de hacer lo que se me pedía (tos) y, y ahora estoy tratando de generar como un equilibrio entre las cosas que me piden y las cosas que los niños finalmente van como... viviendo. En la medida de que uno los va conociendo y uno ya conoce más eh, como que cambia un poco el rol del profesor en el sentido de no tan directivo, sino un poco más acompañando los procesos y a... y como... me llena así el alma, ver cómo ellos van creando cosas entre ellos...*

## *Subcategoría 2. La docencia como un acto de transmisión ¿posible?*

Una de las estrategias pedagógicas que la profesora evalúa como exitosa con los niños y niñas, tiene relación con “transmitir”. Este transmitir podría estar dando cuenta de un deseo, ya que ella dice “lo que a una le gusta”. Desde esta perspectiva, la labor docente estaría vinculada con compartir el deseo a través de las palabras y los juegos, y de este modo, incorporar a niñas y niños a este mundo.

*Porque me he dado cuenta con el tiempo, que las cosas que más resultan con los niños son las que tienen que ver con lo que a una le gusta y así como que la puede la puede trasmitir...*

Esta respuesta de felicidad por parte de sus estudiantes podría ser interpretada como una posibilidad para la educación como la transmisión de un deseo que constituye una experiencia placentera, recíproca y vincular. De esta manera no sólo lo que a uno le gusta o moviliza para esta profesora es motor para la enseñanza sino también, una vez más, los afectos son protagonistas del proceso por ser transmitidos de modo inmediato.

*Como que ellos se divirtieran, como que, como que me sentía mejor que ellos estuvieran felices, eso me da. Como que la transmisión de que ellos estuvieran contentos a mí me generaba alegría.*

*Como el afecto uno lo transmite inmediatamente*

Sin embargo, al ser transmitidos de modo inmediato en términos de la vivencia de la entrevistada, esto también implica una demanda para el profesorado de quien dependen los afectos que se transmitan y que la clase funcione. Por lo tanto, pareciera que parte del quehacer docente y sus responsabilidades, es el manejo de sus propios afectos. Para ella, al ser el proceso de aprendizaje un proceso vincular, sería imposible no transmitir.

*Por ejemplo cuando yo estoy muy bajita las cosas no funcionan, ahí es más difícil todo.*

*Entonces, como que uno va ahí manejando eso, porque la idea es poder transmitirles a todos lo que uno le quiere decir, pero que lo entiendan.*

Esta responsabilidad respecto de lo que se transmite, a veces pareciera ser una fuente de malestar en tanto su afectividad se ve interferida por las demandas de la institución

generando una angustia que a su vez también es transmitida. De modo similar, la transmisión pareciera tener una dimensión no sólo del placer, ya que al mismo tiempo es una herramienta para establecer confianza y vínculo con las familias. Desde este punto de vista, la docencia implicaría no sólo una transmisión subjetiva, sino a la vez, una transmisión de información u otros aspectos de la institución. Cuando la profesora dice “sepan que te están hablando el mismo idioma”, de algún modo, muestra la imposibilidad de una transmisión. Allí, la palabra siempre en alguna medida falla, y con ello, falla tanto el rol docente como el de quien transmite.

*Muchas demandas de cosas en el colegio respecto a, no sé, que hay que preparar actos, que hay que preparar miles otras cosas. También uno se siente más angustiada, y luego eso lo va transmitiendo.*

*Entonces es como... que los papás y las mamás sepan que te están hablando el mismo idioma, porque así uno puede generar una confianza po’*

### ***Subcategoría 3. Estar para el otro, calmar y contener a las familias***

A medida que avanza el relato de la profesora, comienza a acentuar su trabajo como docente, especialmente enfatizando el vínculo con las familias. En estos relatos incorpora el trabajo de respeto por las diferencias, pero esta vez, las expresiones usadas dan cuenta de un vínculo distinto de aquel construido con sus estudiantes.

*Por lo tanto, este año, ha sido como un año muy muy bacán con los papás... y lo que, y lo que sí ha transmitido, como es que las exigencias de cada familia o como que uno pareciera ser que hace un... un subcontrato con cada familia, entendiendo que hay papás muy aprensivos y otros papás que no lo son tanto.*

Esta relación enunciada como contractual y en base a exigencias, permite inferir un vínculo más bien clientelar con las familias, pero que al mismo tiempo valora el cariño. De algún modo, podríamos interpretar que se esbozan algunas exigencias desde las cuales la docente, comienza a posicionarse en disposición a lo que necesita y exige el otro, como si quedara supeditada a las diferencias de los otros.

*Entonces con algunos sé que uno ya cuando va pasando cosas, eh... uno vaa... accediendo a lo que ellos solicitan po’*

De este modo encontramos que la importancia por los afectos puesta en sus estudiantes, se convierte en la exigencia de responder a las necesidades de los padres, entendiendo como parte del quehacer docente identificar esas necesidades y adaptarse a ellas. Así, en su relato pareciera que ella se posiciona de modos diferentes con cada uno o una de ellos y ellas, bajo la lógica de responder a sus necesidades y respetar sus diferencias.

*No, uh... yo ya no soy igual con todos. Antes yo era igual con todos, ahora no. Hay algunos que necesitan más, y otros que necesitan menos. No es como... ser injusta pero... precisamente poder... igual como, igual como los alumnos po', como los alumnos. Es como unos necesitan esto, otros necesitan otro, otro, otro (muy rápido)*

*Pero sí, eh... ver cómo son las personas. Hay algunos que les gusta por ejemplo, que uh, yo a veces cambio la silla y me pongo cerca y los abrazo, y otros, ¡Olvídate que me van a dejar abrazarlo! ¿cachai? Entonces así uno va generando como un vínculo, y eso permite que los papás sientan confianza, y ya papá siente confianza, puede pasar cualquier cosa. Pero van a saber que están con una persona eh... que no les va a mentir ¿cachai?, y eso a mí, a mí me genera mucha tranquilidad. Entonces lo que yo, falta algo y uno al tiro tiene que abordar ese problema y, y comenzar a trabajar en este vínculo. Y ahí ya si uno hace como un colchoncito bien fuerte de cariño ya después saben que... la cosa se va pasar.*

De esta última cita se comienza a visualizar que establecer un vínculo y confianza con los padres, responde también a una propia necesidad de la participante. Esto se aprecia cuando dice “eso a mí, a mí, me genera mucha tranquilidad”, lo cual podría ser interpretado como un vínculo que inquieta. Por ello, es posible que la adaptabilidad y ser otra para cada uno, sea un modo de tramitación de aquella intranquilidad que en otros momentos del análisis se revisará con mayor profundidad.

Por otra parte, haciendo referencia a los apoderados, emerge en el relato de la profesora las tareas de “anticiparlos”, “calmarlos, escucharlos y contenerlos”.

*Pero ahora yo estoy como, como en una postura como más relajada, y como más... y como más empática también. Entiendo que ellos son seres humanos, que se equivocan, y desde la primera reunión explicando al tiro cómo son los niños, las cosas que pueden pasar, de que no se angustien por tal cosa, de que si pasa algo, por favor decirlo. Como las reglas así súper claras respecto a... y anticiparlos igual que los niños, porque finalmente son como igual que los niños (pequeña risa)*

Esta comparación de los apoderados como niños, podría ser interpretado como un modo de infantilizarlos, y de este modo, recobrar la tranquilidad. La entrevistada

explicita a través de su trayecto como docente, el miedo que por mucho tiempo tuvo a los padres, vistos estos como una amenaza. Esto quizás podría ser interpretado como un modo defensivo frente a la angustia y temor que suscitó por mucho tiempo las exigencias y demandas de los padres.

*Al principio, les tenía mucho miedo a los apoderados.*

*Siempre el objetivo de mi entrevista es como que ese papá, esa mamá, se vaya como calmado y como contenido, como escuchado.*

La profesora identifica como objetivo de sus entrevistas, entregar contención y que se sientan escuchados, lo cual permite abrir como pregunta de qué modo llevar a cabo este tipo de labor o asumirlo como el quehacer de la docencia implica otras exigencias para esta docente. Asimismo, queda la pregunta por la sensibilidad, que es su marca con la diferencia, y una característica estereotipadamente femenina. Entonces, ¿cómo se convierten en sustento para el quehacer de su docencia, como un modo de entrega y cuidado por el Otro? ¿Cómo se convierte en temor del Otro adulto?

#### ***Subcategoría 4. La exigencia académica como una carga.***

Mientras la sensibilidad y la transmisión de los afectos emergen en el relato de la profesora como una experiencia satisfactoria en el ámbito de su quehacer profesional, los requerimientos académicos son enunciados como “un peso”. Esto estaría dando cuenta que parte del malestar de la docencia podría estar asociado a la propia estructura académica, y especialmente, a la evaluación. Asimismo, pareciera ser que las exigencias del colegio, en forma de imposición, comienzan a ser parte del malestar docente.

*(...) pero existen los semestres, existen las evaluaciones sumativas, las evaluaciones... eh, finales. Entonces como que, eso va generando un peso.*

*Mm... luego entré a la universidad, y... y ahí me empezó a gustar todo, como que todos los ramos en la universidad me gustaban, menos los de evaluación.*

*No me gustaba que me impusieran cosas, pero igual las tenía que hacer, lo que me generaba como harta frustración y tenía que hacerlas y no me resultaban.*

Estos aspectos parecieran comenzar a generar malestar, en la medida que son

aspectos que ella no identifica en la imagen construida de sí misma. De este modo, surge una vez más, la adaptación como requerimiento o auto-exigencia, como mecanismos para disolver el malestar.

Sin embargo, este mecanismo podría estar actuando como un mecanismo de represión para adaptarse que no es del todo funcional para disolver, ni tramitar el malestar. Esta condición pareciera que movilizara a la entrevistada a instalar cuestionamientos respecto de dónde localizar el malestar, emergiendo en primera instancia, una atribución a sí misma – como atribución interna-, lo que parece atribuirle a características propias descritas como “poco funcionales”.

*Entonces, ahí como, entre esta sensación de tratar de adaptarme y hacer las cosas que uno quiere, había mucha frustración de mi parte, y entonces llevaba como una disposición que claro, yo parecía ser que estaba contenta, pero en realidad estaba muy angustiada.*

*Y de aceptación a cómo soy, porque a veces pienso que para el sistema no soy tan como... funcional. Porque yo no soy una persona así como... a ver, ¿cómo te lo explico?, como... muy organizada y estructurada, muy... (No conozco absolutamente) todas las que hay que hacer eh (...) Entonces, mm... como que al principio yo pensaba que yo tenía que adaptarme.*

Sin embargo, a pesar de estos procesos atribucionales, logra situar el malestar más allá de un proceso de inadaptación. Más bien, pareciera ser que lo sitúa en las contradicciones que se dan entre lo que para ella es ser una buena docente versus lo que es para el colegio.

*Para ellos, es la mejor profesora, en el sentido de que es la profesora que... transmite más contenidos a los estudiantes.*

*Pero eso no es tan, tan, bien visto en... en general en los colegios, porque en los colegios hay asistentes que a uno no... como que tú tienes que ser más o menos igual a la media. Como que pareciera ser que todos tienen que ser iguales, todos tienen que tener los mismos ritmos, porque todos tienen que tener los mismos resultados, entonces si uno como que... se alarga en algunos procesos mirando a los niños, viendo cómo juega y todo eh... ahí va generando como que uno, van generándote cargas y cargas y cargas. Porque uno tiene que estar todo el tiempo, emm... casi chequeando algunos aprendizajes que tienen que tener los niños, que quizás podrían ellos descubrir en un tiempo más largo.*

De esta cita se desprende una relación lineal y de sometimiento entre evaluación y temporalidad, y con ello, aparecen concepciones que cuestionan la demanda de

homogeneidad de los estudiantes. Estos aspectos se presentan como claves para una condición para el malestar, ya que no resultan coherentes con la apreciación de la profesora respecto de cómo debiese darse el proceso educativo en general. Es así como la profesora pasa de hablar de las exigencias de los colegios, a la categoría “Los colegios de exigencia”, situando el origen del malestar en las instituciones. En este punto, la profesora acude a sus experiencias previas laborales en diferentes colegios, para construir la imagen estereotipada de tipos de colegios que le generan malestar.

La profesora caracteriza a estos colegios como altamente exigentes hacia ella respecto de actividades y tiempos, siendo presentados como colegios que ponen al centro del proceso académico a las evaluaciones y los resultados objetivos. Acá, lo que destaca en el malestar es la construcción de una sujeta a otro, al cual parece deber entregarse por obligación.

*Creo que los colegios de exigencia no son para mí, porque como que ese tipo de colegios hacen que uno vuelque su vida en eso...*

*Sí po', claro entonces como que yo decía “que yo puedo encargarme de hacer esto” (imita voz) como que la gente te encarga, yo hacía.*

*Ese colegio, como era católico además, uno tenía que meterse en la catequesis. Todos nos teníamos que meter, no sé, las misas del domingo, entonces como que mm... tu vida iba en función de otro.*

Sin embargo, ya pesar de sus cuestionamientos, es posible inferir que el malestar aparece como motor del deseo: el deseo de hacer las cosas de un modo diferente. Es a través de ello, que la identificación de las necesidades se convierte en algo más que una forma de ser. Pareciera ser una apuesta por un modelo social distinto al actual. Es acá cuando la profesora pasa de la auto-exigencia o la adaptación, simulando bienestar; a comenzar a desobedecer e instalar sus propias prácticas en el aula.

*Lo que pasa es que la sociedad, y es ahí como volver a la escuela, trata de hacer un modelo, de todos que sean iguales. Entonces, por eso a mí me gusta en el colegio, por ejemplo, eh... no sé hacer otras cosas.*

*Yo siempre he sido muy idealista y... y pienso que no me resultaban las cosas, porque también pienso que a veces soy un poco antisistema. Entonces como que yo quería hacer todo, yo quería hacer... m, que los niños lo pasaran bien, no trabajar tanto el libro, eh y lo hacía no más. No importa que después, en los gráficos, éramos el peor curso.*

*Y había una exigencia muy grande en el sentido académico con los niños, haciendo las pruebas y cosas que, a mi juicio, no tiene que tener un niño. Yo igual tenía que hacerlas y no. Y la verdad es que mis niños no tenían tan buenos resultados (pequeña risa), porque yo a veces hacía otras cosas.*

Continuando con la idea de la evaluación tener que evaluar a los niños aparece como fuente de malestar. Por ello, la profesora construye una estrategia como modo de tramitación: comienza a consolidar su propia visión de los procesos pedagógicos en la infancia, estableciendo límites y validando su perspectiva y experiencia profesional. Así, la desobediencia pasa a un segundo plano, y se convierte en un proceso reflexivo de toma de conciencia y de validación de su singularidad. Esto aparece en coherencia con su apuesta pedagógica para poder establecer límites. De este modo, ella consigue tramitar el malestar- referido como ansiedad- que le genera hacer cosas de modo obligado o que no tengan sentido.

*(...) estoy tratando más de generar conciencia de esto, y también uno se conoce más cómo es como profe y tiene su línea y... cosas que no tranza tanto como antes. Con esas cosas me generan... mucha ansiedad.*

### ***Subcategoría 5. La reflexividad como una salida al malestar***

Una segunda característica que acompaña la sensibilidad en el relato de la profesora, es la reflexividad, o como ella lo llama, ser “crítica en mi mente”

*Emm, como que, yo siento que en un comienzo era muy... yo cuando chica era muy tímida, entonces como que siempre muy apegada a las reglas y también tratando de cumplir como con lo que me pedía en el colegio, en la universidad, pero siempre muy crítica en mi mente*

La expresión “crítica en mi mente” aparece en contraposición al resto del relato, en el cual se describe como obediente. Este aspecto, la obediencia y la adaptación, aparecen a lo largo de su relato como fuente de malestar, mientras que la crítica aparece construida como algo opuesto. Sin embargo, el hecho de que esté “en su mente” podría estar dando cuenta de una especie de represión de la misma en su interior. Asimismo, la reflexión y “estar conectado”- emocionalmente- aparecen como condiciones valoradas. Éstas son descritas como posibilidades de placer y satisfacción, así como la capacidad de comprender el contexto en el cual se da el proceso educativo.

*(...) los niños como son tan transparentes siempre van, si uno es reflexivo y si uno está como bien conectado, siempre te van mostrando cosas y eso es súper bonito.*

*Porque reflexionar y conectarse, como, es como leer un poco el contexto, como que yo creo que un profesor, una profesora tiene que saber leer el contexto.*

Sobre la base de todo lo anterior, es posible sostener que la reflexividad aparece como una característica que brinda la posibilidad de interpretación del Otro. Este es un aspecto relevante no sólo por sus ideales pedagógicos, sino también, como un modo de anticiparse y defenderse frente a la angustia y miedo. Podríamos inferir entonces, que la reflexividad podría ser una vía para la elaboración del malestar y la búsqueda de estrategias para disolverlo.

Esta vía pareciera consolidarse a través del vínculo con otras mujeres – profesoras-, encontrándose y articulándose. Al respecto, la entrevistada habla de una compañera de trabajo, con quien comparte miradas y reflexiones. Este encuentro con una Otra, habría abierto la posibilidad de elaboración del malestar, a través de la creación y construcción de una propuesta educativa: un proyecto que hoy es una organización para la infancia.

*Teníamos las mismas reflexiones respecto a la educación, a una mirada de la infancia y estábamos, como nos encontramos, como en un camino personal así como de descubrimiento. Y ahí ya abrimos un nuevo espacio eh... que es en donde nosotras hacemos talleres y trabajamos también eh vinculándola con educación.*

La reflexión aparece construida como un mecanismo que permite generar interrogantes sobre sí y sus vínculos, es decir, también ha sido una posibilidad en el ámbito personal permitiendo diferentes cambios. Destaca en su relato, cómo las reflexiones le han permitido replantear diversos aspectos de su vida, relacionados a la salud, el bienestar, el cuidado y el placer. Cuidado continuamente emerge vinculado al cuidado de otras personas, y el placer, aparece en relación con su trabajo, omitiendo la existencia de una vida más allá de la escuela.

*Yo siempre he sido muy reflexiva como te decía (tos). Siempre me pregunto todas las cosas y como que escucho igual también lo que dicen de mí, en relación no como a ya martirizarme, sino a entender cómo, por qué, cómo me ve la gente y ahí como haciendo el quite en algunas cosas. Pero yo creo que yo me he detenido a mirar mi vida, como en mi infancia, la relación con mis papás, la relación con mi hermana eh, como mi vínculo con las personas; y eso ha hecho que vaya generando como algunos cambios.*

*Ahora estoy como generando conciencia de las cosas que me hacen bien y que me hacen mal, en toodo ámbito, así como en las personas, en algunas personas, con la alimentación, en las relaciones con en mi trabajo, en las elecciones laborales que hago. Y... también, si po', yo creo que eso tiene que ver, con la vinculación con el placer.*

Hacer un trabajo personal, emerge desde el lugar de la reflexión. De este modo, la reflexión la llevaría además, a desarrollar un conocimiento personal, es decir, un conocimiento sobre sí misma que se vincularía con su identidad como profesora. A partir de lo expuesto al inicio de esta subcategoría podemos observar un proceso de cambio que relata la docente entrevistada, en el cual pasa de ser “crítica en la mente” a ser una docente que habla, que expresa ese pensamiento crítico.

*Es que, yo he hecho como un trabajo personal de... de conocimiento personal.*

*Ser profesora también es hacerse cargo de su desarrollo personal.*

*Ahora creo que soy crítica, pero lo puedo exponer.*

## **Categoría 2. El deseo de trabajar con la infancia, por un placer negado. “Algo habrá que reparar”.**

### ***Subcategoría 1. Educadora: deseo de infancia***

Resulta interesante cómo, en una parte de la entrevista, aparece una reflexión luego de un relato particular respecto de un momento familiar importante de su vida. La profesora señala en ese momento:

*Porque por algo estoy trabajando con la infancia, algo habrá que reparar, algo habrá ahí.... algo que hay que mostrar.*

Esta frase surge de modo espontáneo, y comenta una vez terminada la entrevista que antes no se había planteado esa pregunta. ¿Es el deseo de infancia un deseo de reparación?, de ser así ¿Qué se ha de reparar? ¿Qué desea mostrarse a sí misma en el acto de educar como una vocación, y a la vez como un juego? En el relato de la profesora aparece la figura de la vocación contrapuesta a la de la ganancia económica.

De algún modo, elegir hacer algo por vocación, podría ser interpretado como una elección que va más allá de un trabajo, una especie de servicio y entrega.

*Siempre quise, fue una cosa de vocación, desde que tengo uso de razón. E incluso recuerdo que quería estudiar otra cosa, pero... porque yo siempre he sabido que los profesores ganábamos poco en un colegio, pero al final decidí por mi vocación.*

Este relato trae consigo la contradicción entre cumplir con la demanda social de lograr una economía estable a través del trabajo, versus conservar u dar espacio a su deseo. Las demandas sociales en este relato aparecen como una forma que toma la demanda del Otro.

Asimismo, el deseo se ve reflejado en el placer que le genera trabajar con niños, la infancia y el juego por sobre el posible interés en los aprendizajes y/o en la educación. Además, la profesora agrega a las familias y sus compañeras de trabajo, como parte de sus movilizadores.

*Y desde ahí como que... siempre me gustaron los niños, como el, como el juego, todo eso.*

*Siempre quise estar ahí, estudiar educación parvularia, porque me... me gustaban los niños.*

*Me gustaba el de juego, me gustaban los... eh, todo lo que tenía que ver con el desarrollo de los niños, los... el trabajo con las familias, eh, me encantaba trabajar en equipo con mis compañeras*

Comenzamos a visualizar que familia y desarrollo se convierten en significantes que articulan el discurso de la entrevistada y que protagonizan su relato. El significante desarrollo emerge en el relato desde la perspectiva de los niños y niñas, pero además, sobre sí misma. De este modo, es posible preguntarnos de qué forma la práctica de la docencia, en el modo singular que la profesora la habría idealizado y llevado a la práctica, es un intento de reparación de su propio desarrollo; es decir, un intento de reparación de su propio sentirse diferente, y de la eventual falta de los padres en acompañar su propio proceso.

*Como más colaborativa, entendiendo que su etapa de desarrollo no es tan tendiente quizás a, a generar cosas entre ellos por, por un tema como de desarrollo.*

*Encontré un espacio también para desarrollarme, eh... como a descubrir más bien las*

*cosas que me gustaban dentro de ser profesora, como eh... como hacer eh... obras de teatro con los, con los profes, mm... trabajar más de la forma en que a mí me gustaba, un poco más libre en relación a mis compañeras.*

En ambos fragmentos del relato, el vínculo con el Otro aparece como parte del desarrollo, conviviendo con una concepción de desarrollo ligada a la libertad, a la singularidad y a la expresión de la propia diferencia. Estas concepciones podrían ser reflejo de la tensión entre ser niña o ser adulta.

*Pareciera que el rol de uno también va siendo ser un niño, pero uno sabe que uno es adulto y puede ir mediando sus aprendizajes.*

¿En qué medida el deseo por la infancia guarda relación con su deseo de ser niña, de volver, de jugar, de vivir el placer de inventar y hablar?

### ***Subcategoría 2. Juego y Placer***

Para la profesora, una de las motivaciones para dedicarse a ser educadora de párvulos guarda relación con el juego como un acto pedagógico que le resulta placentero. Jugar con niños y niñas pequeños le genera una sensación de ternura. Así, el juego cobra un rol fundamental en el acto de educar, el cual evoca a la vez, su propia infancia, recordándola como un periodo grato de su vida.

*A mí me gustaba como jugar, pasarlo bien y... creía que todo eso estaba incluido en (pausa) ser educadora*

*Es que jugar es como... un acto como placentero*

*Bueno, yo, en la villa donde vivía, bueno tengo una hermana, con ella jugaba. Pero más recuerdo que jugaba con unos amigos que eran mis vecinos.*

*Jugábamos a la chilota, jugábamos... a correr, en el jardín me acuerdo jugaba a los ponis y... yo recuerdo mi infancia como un periodo bien bonito.*

Sin embargo en un momento de su relato la profesora enuncia una negación del placer. Esta frase es relevante puesto que no coincide del todo con su relato respecto de una “infancia bonita” en la cual describe la posibilidad del juego como un acto placentero. De la frase que se cita a continuación se infiere como acto fallido, la

negación del placer como una vivencia reprimida, entendiendo el placer en este contexto en su amplio espectro.

*Yo creo que mm, es como la vinculación también con el placer, porque... porque a mí como que se me negó un poco eso po'*

Desde esta perspectiva pareciera entonces, que la labor de la educación entendida desde el juego, se convierte en una vía posible y aceptada vía para el placer, así como una vía para tramitar el displacer.

*Es muy... como angustiante estar a veces en estas exigencias. Entonces es ver cómo ofrecer una alternativa de juego para los niños, incluso para los, para los profes, a veces en los consejos, algunas dinámicas y todo hace que se disten... distienda el ambiente y que va en beneficio del aprendizaje de los niños y que uno esté más tranquila también.*

En la medida que avanza su relato, emerge la figura de su madre y el vínculo entre ambas, aspecto asociado al juego y al rol que ésta desempeñaba. Su madre trabajaba Asistente de Párvulos, y es construida como una figura que la protegía demasiado. La profesora relata que en su casa de niña había un dormitorio especialmente para jugar, lo que pone al juego como un lugar protegido aunque conviva con otras formas de juego – más libre y en la calle- tal como ella relata previamente.

*Sí, como bien era como a veces un poco sobreprotegida, pero mi mamá siempre estuvo como..., por ejemplo, en la casa había una pieza de los juguetes donde también había una mesa.*

En este dormitorio de los juguetes, la entrevistada habría iniciado su deseo por ser profesora, jugando a ello. En el relato lo asocia a una sensación de felicidad. Asimismo, comenta que ella asistía al Jardín Infantil en el que trabajaba su madre, por lo que su madre, era al mismo tiempo, su tía. En Chile, la noción de “tía” se utiliza comúnmente como una forma familiar y cercana de referirse a las profesoras, sobre todo en etapas tempranas. Todo esto, podría estar dando cuenta de elementos identificatorios con la imagen de mamá/tía, condensando parte de la historia y del primer vínculo de la educadora con su madre.

Cuando la entrevistada, narra que asistía a ese Jardín Infantil, comenta además que volvió a cursar muchas veces nivel de transición 1, bajo la expresión “repetir mil veces

pre-kínder”. Esto permite instalar como interrogante la relación madre-hija, sus límites y las diferencias entre roles y espacios, así como una posible “repetición” en tanto reprobación en el sentido del significado escolar de “repetir un curso”.

*Sí, sí, y debí haber estado desde muy chica ahí, porque he repetido como mil veces pre-kiiiindeer, entoncees, como que eso era parte de mi realidad. Yo creo que también replicaba eso que veía en los juegos. Ella era mi tía, en el jardín, claro.*

*Ahí también como que ahí, yo ahí empecé como a jugar a la profesora y hacía esas cosas... como así ah... ah bueno mi mamá es Asistente de Párvulos.*

*Eh, era bien estereotipado mi juego, para ser sincera, porque era como muy, muy directiva yo creo, porque era como estaba yo muy feliz, sí, con los niños eh... pareciera que me gustaba que hicieran lo que yo quería que hicieran.*

Esta descripción que ella realiza respecto de un juego directivo, podría ser localizada en el imaginario de la entrevistada como una forma de ser profesora, descripción desde la cual se desprende una imagen de una mujer que disfruta y al mismo tiempo ejerce poder. La entrevistada expone un deseo que puede ser interpretado como de dominio sobre el Otro o de control, pero que presenta a una mujer con la facultad de ejercerlo.

Para la profesora, su lugar como educadora y la imagen de mujer educadora, comienza a transmutar en algunos aspectos desde una alta directividad hacia escuchar y contener. Esta imagen pareciera superponer diversos roles, entre ellos, la educadora madre y la educadora niña.

*Ahora como que los miro más, los escucho más, pero antes era así como “Hagamos esto”. Ya, todos tenían que hacerlo, no los retaba si no querían hacerlo, pero era como que yo siempre proponía... más pareciera ser como que yo tomaba un rol más protagónico y eso era lo que me hacía sentir bien.*

### **Subcategoría 3. Jugar con otros**

El juego con los más pequeños como una experiencia agradable es reiterativo en el relato biográfico, ya que incluso hoy día, como docente, localiza ese agrado en la transmisión del placer que genera jugar en los niños y niñas. Este aspecto podría estar vinculado con el rol de armar juegos para Otros. En el relato de la profesora, el juego incluía la dimensión de dirigir y organizar. Sin embargo, llama la atención que una vez enunciada la frase anterior, la versión de juego se vea modificada, a “una propuesta”

más que a un “dirigir”, rescatando el aspecto participativo del mismo.

*Yo siempre jugaba con los niños más chicos de, de la villa donde yo vivía, mm... Fui, soy la más grande de... de los primos por parte de mi mamá y siempre estuve, siempre armándoles juegos*

*Vamos a organizar este juego, tú aquí, tú acá, tú acá, tú acá, y todo el mundo me hacía caso y lo hacíamos y lo pasábamos súper bien.*

*Era como una propuesta que se iba transformando en la medida que íbamos jugando.*

Parece que este sentido de lo relacional encuentra en su historia otros sustentos y huellas de experiencias de agrado. Al parecer, el juego en sí mismo no sólo era fuente de placer, sino al mismo tiempo, el juego con otros era un modo de establecer vínculos y cercanía con otras personas que no fueran de la familia. En esta etapa, la participante comienza a dar cuenta de un juego distinto, probablemente de otra etapa de su vida, en la cual pasa de jugar con niños más pequeños a dos como pares. La siguiente escena que relata la profesora se vuelve interesante puesto que se ve interrumpida por la presencia de su hermana más pequeña. Hay una diferencia entre el relato de esta experiencia y el de otros juegos con niños menores. Cuando relata esos juegos, aparece la ternura y el cuidado de esos niños, mientras que en este relato, pareciera ser que la hermana es construida como una interferencia en el placer de jugar.

*Y mm entonces... yo disfrutaba mucho jugando con... con mis amigos.*

*Entonces, nosotros jugábamos. Recuerdo que no sé, jugábamos con una pelota. Nunca voy a olvidar eso. Y nos tirábamos la pelota entre los dos, y nosotros dos estábamos muy chatos de que mi hermana... siempre nos embarrara el juego, porque nos entraban, nos entraban a las casas. “Ya hay que entrarse” (imita una voz) porque jugábamos afuera y había que entrarse, porque mi hermana lloraba. Entonces, a veces no les prestábamos los juguetes, no le prestábamos, porque estábamos muy embalados y ella es más chica.*

Las experiencias laborales relatadas por la participante en general fueron espacios de vínculos con mujeres, los cuales suele describir gratamente. Sin embargo, el único espacio que describe como un espacio de juego, placer y horizontalidad, es la experiencia breve que tuvo en un colegio con una modalidad de trabajo de “Escuelitas libres”. De alguna manera, cuando se refiere a esta experiencia, se podría interpretar la satisfacción experimentada en la interacción entre pares de diversos géneros y cargos, enfatizando el modo horizontal de la misma. Esto no suele ser común entre sus relatos,

los cuales suelen mostrar vínculos más bien asimétricos, respecto de cómo jugar y/o cuidar a Otros.

*Entre los profesores se generaban como hartos espacios así de... de salir, de pasarlo bien, de los consejos eran como súper horizontales en relación eh... La directora con nosotros, nosotras entre nosotros, entonces se podía como discutir, jugar de repente... y eso era como rico.*

#### **Subcategoría 4. Inventar y hablar como un juego**

Dentro de las instancias de juego, la participante se refiere a la invención como un proceso de gran satisfacción para ella, ligado a actividades de índole artística. Esto da cuenta de una actividad que le permite disfrutar y transmitir ese disfrute. La transmisión emerge como una huella pasada relacionada con el placer de inventar o crear, aspectos fundamentales en su quehacer docente. De esta manera, podríamos inferir que la práctica docente podría facilitar recordar las huellas, marcas de placer con Otros que marcaron su infancia.

*Desde que yo era muy chica, recuerdo haber tenido conciencia de, de haber inventado como... obras de teatro, bailes y cosas con mis... con mis eh primos*

*Eso es lo que me a mí me hace como vibrar básicamente, así como inventar. Yo siempre me ofrezco, y me ofrezco así no porque quiera figurar sino porque a mí realmente me gusta.*

*Y las cosas que a mí me gustaban así como que me generaban un placer máximo, era cuando yo inventaba algo y lo transmitía.*

De un modo similar emerge el “hablar” como juego. Tanto en “hablar” como inventar aparecen contruidos como actos con y para Otros. En estos relatos, se puede observar la dimensión imaginaria, y por ello se aprecia el “inventar” más allá de la creación. En la dimensión del “habla” aparece la preferencia del encuentro de dos, encuentro que pocas veces emerge en el relato de la entrevistada. Primero, este encuentro de dos aparece relatado con su madre, lo que biográficamente relata en la entrevista como algo interrumpido por la llegada de su hermana. Luego, el deseo de enseñar y jugar de a dos con los niños, aparece interrumpido por un modelo de enseñanza que ella caracteriza como homogenizante.

Desde lo anterior se desprende una pregunta por el juego, la invención y el habla como vías de tramitación del malestar, y como posibilidades de elaboración a través del contacto con el placer de recordar la infancia y su propio lugar como niña. También se desprende una pregunta por el malestar de la demanda del Otro: la escuela. Sobre la base del análisis de este hallazgo con las categorías y subcategorías anteriores, pareciera ser que para la profesora, en educación el juego ha sido reemplazado por las evaluaciones.

*Quizás yo no era de jugar, andar corriendo, corriendo, pero sí, sentarme, conversar y ahí como uuuuy, botarse y hablar de otras cosas era como una instancia eh también como placentera.*

*Como que de hablar y reflexionar, también era una manera de jugar para mí.*

*Me gustaba conversar con los niños, siempre me comuniqué más como de tú a tú que una cosa tan masiva, o de grupitos chiquititos.*

#### **Subcategoría 5. Empezar a ser otra**

Un aspecto que la profesora rescata de su infancia y asocia a su quehacer actual, se relaciona con “tomar una actitud”, lo cual, pareciera ser definido como actuar, es decir, adoptar un rol. Este rol hace referencia al juego de ser profesora.

*Yo adoptaba un rol, yo creo que ahí (pausa) como que hay algo que, que queda ahora en mí, que es como todo lo que tiene que ver con la actitud, así como por ejemplo, ah de la actuación por ejemplo*

De allí emerge un placer distinto a los anteriores. Actuar, de alguna manera permite ser otros y otras, vivir otras situaciones diferentes de las reales, etc. Actuar pareciera ser una vía para permitirse ser otras posibilidades de ella misma en modalidad de juego.

*Me generaba muucho placer, hasta el día de hoy cada vez que puedo, lo hago.*

*Como un espacio dentro de lo que me gusta que es trabajar con los niños ahora, con la familia, con todos desde como eh... el arte, el teatro... pero todo lo que me gusta también em... haciéndolo que yo lo disfrute.*

### **Categoría 3. Deseo y demanda de cuidar. Una lealtad entre y para mujeres**

#### ***Subcategoría 1. Deseo de cuidar***

Uno de los aspectos que la profesora reconoce en su relato de vida, es lo que le transmiten los niños: ternura. Esta ternura es motor del deseo de cuidar, y especialmente, de cuidar a los niños y niñas. Este aspecto podría vincularse con el deseo de hijo reconocido como común en la infancia, usualmente por las niñas. De este modo, se traduce este deseo a través de los juegos infantiles. En este caso, la preferencia por el juego con niños más pequeños, pareciera guardar relación con la posición de cuidadora.

*Como a la... como a la ternura que u... que transmiten los niños, como que siempre he querido como cuidarlos, como hablarles, hablaba así como suavcito.*

*Pero, lo que más recuerdo en relación a que a mí me gustaba jugar con... niños más chiquititos es que, era en relación como al cuidado.*

En el relato de la profesora, aparece como signo de cuidado el modo en que ella les hablaba a los niños y niñas más pequeños, dando cuenta de ciertos tonos y modos. Como parte de estos cuidados aparece la relevancia del habla, destacando cómo se habla, así como las afectividades que se transmiten en ese hablar.

*Muy afectuosamente, porque las personas como que a veces (corte) los niños como que no los respetan tanto. De hecho, como que les hablan como cualquier cosa.*

#### ***Subcategoría 2. Ceder frente a la demanda del Otro***

De forma recurrente, el relato de la entrevistada va pasando por algunos momentos: un primer momento movilizado por el deseo de cuidar, y un segundo como demanda de cuidado. De modo similar, se observa un giro en la orientación del deseo y el malestar, al emerger en su relato su hermana pequeña. La profesora comienza a cuidar a su hermana a muy temprana edad, apareciendo el cuidado como ligado a la protección. En este relato, esa protección aparece construida como una imposición, como si se tratara de una prescripción. Así, el deseo de cuidar pareciera constituirse en una demanda un deber ser dado por un Otro. Frente a esta demanda, la entrevistada relata su respuesta

como un continuo ceder, situando el origen de la protección en la disrupción de su hermana y en la obligación de hacerlo.

*A siempre tuve que tener un rol más protector, porque mi hermana era súper disruptiva.*

*Y yo entonces la tuve que cuidar.*

*Trataba de ceder, ceder en todas... pero era pequeña y yo como que me daba cuenta de esas cosas.*

La experiencia con su hermana pequeña coloca al juego en una posición diferente de la que se ha presentado hasta ahora. Esta vez, aparece la demanda materna de jugar con su hermana. Esta es una de las pocas instancias que durante su relato, la profesora manifiesta algún afecto de carácter hostil, ya sea hacia su madre o cualquier otra mujer.

*Y mi mamá nos llamaba, nos trataba de conversar así como “pero es que uds. saben cómo es, entonces por favor, permítanle jugar” (imitando voz) y teníamos que cambiar toda la dinámica todo en relación a ella.*

*En ese momento yo... hacía caso, pero yo creo que me debe haber dado un poco de frustración, y me daba mucha rabia con mi mamá.*

### ***Subcategoría 3. Cuidar para cuidar a otras mujeres***

La profesora relata que su madre estaba muy enferma cuando ella era niña, por lo que tuvo que cuidarla varias veces. Aquí aparece la demanda del Otro de ser cuidada, la que aparece como un acto de amor para cuidar de modo indirecto a otra mujer. En este sentido acoger la demanda del otro podría ser leído como un acto sacrificial, similar a la vocación.

*Claro, porque yo como que le armaba un poco el... su rutina, para que ella no se descompensara y estuviera todo bien.*

*Ella tiene una enfermedad, entonces como desde chica siempre estaba como cansada, pero siempre muy tratando de... preocuparse por nosotros, pero, siempre como que yo la veía que estaba cansada.*

A partir de la construcción de la imagen de su madre como frágil, pareciera que la entrevistada cede frente al Otro, con el fin de evitar daños. Es posible que esta narrativa

sobre sí misma de algún modo dejara marcas, resabios de mandatos de cuidado y protección, alojando tras ellos un malestar difícil de pronunciar. De esta manera, pareciera que la salida relativa que encuentra a este malestar, es tomar una posición activa, nombrándose guardiana de la energía de su madre, lo que además implicaría cuidar de su hermana.

*Entonces como que yo sentía que ella [su hermana] demandaba mucho de su energía [de la de su madre]*

*Entonces, yo era un poco la guardiana de su energía en ese momento cuando era chica.*

*Siempre fui muy sensible... no quería como que ella se cansara más porque mi hermana... siempre era más flojita, entonces yo ahí siempre estuve ahí como bien pa' dentro y desde ahí, yo creo que mi... (Tose) ¿Puedo tomar agüita?*

En el relato biográfico de la profesora hay un momento en que cuenta que su madre estuvo hospitalizada y muy cerca de fallecer. Frente a este hecho, ella describe haber sentido un temor intenso, el cual podría haber reafirmado su rol a cuidarla, con el fin de que no muriera. Esto abre una pregunta por la relación de cuidado entre esta hija y su madre, preguntándonos además, cómo se dio el proceso de diferenciación entre madre e hija en esta historia. Pareciera existir, por una parte, una identificación con la madre; pero, por otra, un rol activo de llenado de la madre.

*¡Yo pensé que no iba a poder vivir si ella!*

*Yo creo que también soy cuidadora de mi mamá hasta el día de hoy.*

En el relato de la profesora, se observa una cierta tendencia a la repetición al cuidar a otros niños y a las asistentes de la educación con quienes trabaja. Nuevamente aparece la metáfora de la guardiana, solo que esta vez, ya no se trata de energías de otra persona, sino de las formas de cuidado que éstas expresan con los mismos niños y niñas que la profesora cuida y enseña. De hecho, ella misma construye la comparación entre las asistentes y su hermana. En este punto, aparece un posicionamiento de un lugar común entre la madre, la hermana y las asistentes.

*Pero fui igual en la misma dinámica como viviendo con una familia, mm... Cuidaba a unos niños que tenían, era un programa de intercambio, donde una niña tenía tres y*

*unos niños que tenían siete.*

*Y yo tengo que estar todo el rato como guardiana de ellas [Las asistentes de párvulo con las que trabaja], como, como haciéndoles ver las cosas que no, que no están viendo en el trato. Y como que ellas no se dan cuenta. Como un poco mi hermana (pequeña risa), como que estuviera mi hermana ahí y yo todo el rato “oye pasa esto, oye, oye” y no... cuesta que, que cambien.*

#### **Subcategoría 4. Interrupción del placer por cuidar**

La llegada de la hermana pareciera constituir un hito relevante en el relato de la docente, quien pareciera establecer un antes y un después de su llegada. Un ejemplo de ello es cómo relata una interrupción a su modo previo de jugar, lo que ella describe como juego libre.

*Esas son, esos son algunos recuerdos que, que me vienen a la cabeza y eso, pero cuando yo no estaba con mi hermana... jugaba libremente a cosas así, como en relación a los monitos animados que veía o cosas así.*

Pareciera que la llegada de su hermana, modificó su lugar de niña construido hasta entonces. La interrupción que la profesora relata se expresa a través de la interrupción de sus actividades de niña como expresión de la interrupción del placer en la infancia. Esto pudo haber llevado a configurar una especie de reemplazo del placer y libertad, por el cuidado y la protección.

*Entonces nosotros jugábamos [con su vecino]. Recuerdo que no sé, jugábamos con una pelota. Nunca voy a olvidar eso (...) Mi hermana... siempre nos embarrara el juego, porque nos entraban (...). Como que, otra vez (risa pequeña) estábamos pasándolo bien y tenemos como que interrumpirlo...*

Se vuelve interesante la omisión que en este tema existe respecto del relato del lugar de la madre. La responsabilidad de la interrupción del placer, es atribuida principalmente a su hermana. Si bien es su madre la que interrumpía el juego, en su relato la atribución de responsabilidad recae sobre su hermana.

Esta parte del relato podría ser interpretada como una suerte de protección hacia la figura materna y al vínculo madre-hija. Tal vez, se trata de una imagen idealizada que permitiría sostener su lugar de cuidadora y las gratificaciones que pudo, al mismo tiempo, conllevar esa posición tanto en la familia como para su madre. Además, se

observa una dificultad para expresar el malestar que generan estos recuerdos, aspecto que coincide con su repentina e insistente tos durante la entrevista, señalándome “me pica la garganta”.

¿Es esta expresión de una forma de lealtad hacia las mujeres, a través del cuidado de otros? ¿Esto generará pertenencia al mismo tiempo que, malestar? Pareciera ser que queda obturada la posibilidad de manifestaciones hostiles como enojo o rabia hacia otras mujeres, representadas en su historia en su madre y hermana. Podría ser que ello fuese tramitado como ceder frente al deseo del otro, cambiar y adaptarse.

*Nos cortaban el juego, mi mamá, porque (pequeña risa)... tenía que, porque se metía mi hermana y mi hermana era altamente frustrable entonces teníamos que transformar el juego en beneficio de ella.*

#### **Subcategoría 5. El cuidado ¿autoimpuesto?**

Cuando la profesora relata cómo comenzó a hacerse cargo del cuidado de su madre y hermana, señala que ella se autoimpuso este rol. Asimismo, señala que lo hizo porque veía a su madre muy cansada, y a su padre, trabajar mucho. De este modo, ella reconoce en su discurso que el cuidado en una familia es responsabilidad principal de las personas adultas que la componen, pero da a entender que esas personas no estaban en posición para poder ejercer el cuidado plenamente.

Sin embargo, cabe la pregunta de si es realmente posible que una niña escoja cuidar y hacerse cargo de su hermana y su madre. Por eso, el hecho de que ella reconstruya esta experiencia de infancia a partir de lo que parece ser “una decisión”, podría estar dando cuenta de un sentido de protección actualizado de quienes componían su familia, es decir, la figura materna, su hermana y su padre, reproduciendo además los roles tradicionales de género asociados al cuidado.

*Entonces como que yo decía “que yo puedo encargarme de hacer esto” (imita voz)*

*Porque yo creo que me lo impuse un poco ese rol. Como que yo lo ocupé porque yo la veía a ella cansarse, mi papá que trabajaba todo el día*

### ***Subcategoría 6. El malestar de cuidar y estrategias para sobrellevarlo***

El cuidado comienza a aparecer en el relato de la profesora, con algunas características asociadas al malestar. Esto se expresa de este modo cuando ella habla en torno a la responsabilidad que éste conlleva, así como a una exigencia externa implícita en su rol como docente. De esta forma, el cuidado se convierte en otro aspecto a rendir dentro de su quehacer profesional, de forma muy similar a lo que ocurre en el ámbito de lo académico, asegurando que cada estudiante llegue bien al finalizar de la jornada.

*A lo que me pasa a mí a veces, que una de las cosas que no me, con las que no me gusta ser profé tiene que ver con... en... la angustia que uno siente por tener que estar cuidando a los niños, enseñándoles.*

*Y... como uno tiene que rendir frente al sistema en relación a que ellos aprendan, que se vayan a su casa tal como llegaron, que no se vayan ni mordidos ni naa.*

Una queja explícita en relación con el cuidado, se relaciona con el rol de las asistentes de la educación, con quienes comparte el cuidado de sus estudiantes. En este sentido, ella declara no tener ese apoyo, lo que caracteriza como “poco profesional” por parte de ellas, permitiéndose explicitar de modo abierto esta queja. En este caso, la queja aparece asociada al cansancio que ella señala que le provoca tener que ser ella la que les señala constantemente lo que deben hacer.

Llama la atención el modo en que ella tramita este malestar, ya que en su relato biográfico la tendencia es a hacerse cargo de forma autónoma de los cuidados cuando éstos son necesarios. Sin embargo, en este ámbito profesional-laboral, la profesora señala que busca ayuda de otros profesionales.

*Eso, que la el rol de la asistente es muy... poco profesional en el sentido del cuidado de los niños.*

*Sí. Y eso me genera emm... mucho cansancio, estar pendiente y decirles lo que tienen que hacer.*

*También como mm... también eh... brindarle como más, como [apoyo] técnico. En el sentido de, de... buscar apoyo en el colegio de otros profesionales que eh... generen este cambio en, en, en esas personas.*

Otra estrategia de tramitación del malestar, es hablar. Esta estrategia aparece en

diferentes momentos de su relato biográfico, como un mecanismo que le permite elaborar diferentes experiencias. Pareciera ser que colocar en palabras le permite objetivar la realidad subjetiva, haciéndola real y visible, y con ello, aparece la posibilidad de “enfrentarla”. Al hablar, la profesora se ha permitido una ruta diferente en el quehacer con su malestar, reconociendo de modo explícito el conflicto que emerge del vínculo y la historia con su hermana.

*O por ejemplo ahora ya... puedo hablar, puedo enfrentar la situación con las con las personas que, que, que ocupan ese rol digamos de mi hermana.*

En diferentes momentos se aprecia cómo su desempeño laboral-profesional se encuentra atravesado por sus relatos de tipo biográficos, es decir, por sus experiencias de vida.

La profesora trabajó un tiempo en Estados Unidos esa experiencia la utiliza como referente para caracterizar a las familias chilenas, lo cual construye por oposición. En sus relatos, las familias chilenas aparecen construidas como sobreprotectoras y aprehensivas. En este punto, si bien ella está haciendo referencia a las familias de los niños y niñas del colegio en el cual ella trabajaba en el extranjero, llama la atención que use el mismo descriptor que utilizó en otro momento de la entrevista para caracterizar a su propia madre. Con esto, cabe la pregunta por la relación que ella establece con las familias de sus estudiantes, y si de algún modo, estará buscando reparar algún aspecto de su propia historia familiar en la relación con estas familias.

*Era como una visión súper distinta de la relación con los niños, porque primero Las familias en el extranjero] eran demasiado respetuosos con los niños, eh... después, no eran tan aprehensivos. Por ejemplo, de repente salíamos a la nieve, salíamos... hacía frío y todas esas cosas hacían como que... igual a mí me impactaba un poco.*

En este mismo sentido, al referirse a las familias de sus estudiantes, aparece un grupo particular en sus relatos: las madres jóvenes. Si bien respecto de ellas no manifiesta malestar, ellas aparecen nombradas como “niñas que son mamás más jóvenes”. Esto hace pensar que la profesora ha construido de estas madres, una imagen infantil -de niñas-. Como además expresa abiertamente el deseo de cuidarlas, se observa, entonces, la infantilización de aquello que se cuida. Esta imagen infantil transmite fragilidad, y ubica a estas madres en una posición de desventaja social, lo que es referido por la

profesora como mujeres que “necesitan ser escuchadas”.

*También me es más fácil porque yo ya soy como... más segura, eh.... Me pasa también nuevamente como esta cosa de cuidar que me pasa algo con las con las niñas que son mamás jóvenes; que me dan ganas como de... como de protegerlas, como de cuidarlas, de enseñarles así. Y con ellas tengo más entrevistas.*

*Siento que necesitan ser como escuchadas.*

#### **Categoría 4. No ser hombre en la escuela. El submundo de las mujeres y la valoración de la maternidad como estereotipo de la educadora**

##### ***Subcategoría 1. La valoración de la maternidad por sobre la experiencia profesional***

La valoración de la maternidad por sobre la experiencia profesional emerge en el relato de la entrevistada, dando cuenta de cómo pareciera que ella establece una relación entre ser educadora y la experiencia maternal. A pesar de considerar que tiene un dominio teórico de lo que padres y madres debiesen hacer, la profesora se ha sentido invalidada por los apoderados, por lo tener la experiencia empírica de ser madre.

Según relata, en un comienzo de su ejercicio profesional, esta sensación de invalidación respecto de ofrecer orientaciones de crianza a los apoderados, se acentuaba por ser joven. Sin embargo, la profesora señala que aún sigue ocurriendo. Resulta interesante el hecho de que ella misma invalida esta parte de sus propios conocimientos, ya que señala que ella tampoco se sentía contenta en ese lugar, restándole seguridad a su trabajo.

*Pero tenía que hacer reuniones de apoderados, y entonces... me era muy difícil porque... de partida yo no le podía hablar de sus conocimientos empíricos porque no soy mamá.*

*Cuando uno empieza amm a trabajar (corte), ahora ya no me ha pasado, pero cuando uno es más chica, con algún... me pasó. No sé si le ha pasado a, a otros profes eh... los papás te dicen “usted por qué me dice eso si usted no es mamá” (cambia tono)*

*Entonces como que te invalidan y también si yo no me sentía contenta tampoco podía transmitir mucha seguridad. Entonces tenía mucho, mucho miedo porque... los papás no entienden algunas cosas, entonces (pausa) Yo ahora tengo muchos, también, papás que son de mi edad o un poquito más jóvenes, si un poquito más...y ya no me dicen tanto lo de la mamá. Igual me lo dicen.*

Llama la atención en su propio relato, la asociación que la profesora hace respecto del rol de educadora y el rol de madre. Por un lado, la profesora asocia su trabajo como educadora de párvulos a “casi” un rol materno, respecto de sus estudiantes. De algún modo entonces, ella se construye a sí misma como madre de estos niños y niñas. Por otro lado, la profesora considera que este rol de educadora material, resulta incompatible con otros roles o con ciertos comportamientos, particularmente aquellos asociados al disfrute de fiestas o similares, aludiendo a la figura del “carrete”. No es que ella considere que ser profesora y “carretear” sea incompatible. En su discurso, de forma implícita lo que aparece incompatible es la madre de todos y todas esos niños y niñas, y carretear. De algún modo, pareciera que el disfrute para ella, como profesora, mujer y madre de todo su estudiantado, debiese quedar encapsulado en el placer de enseñar, excluyendo otras formas de placer.

*Uno debía como, o yo sentía que tenía que cuidar mucho mi rol, y era muy chica en ese tiempo. Tampoco iban a querer ver a la tía, no sé, carreteando, que no, no me gustaba tampoco encontrarme con apoderados en otros espacios porque eh... estaba mi rol casi como deee de la mamá de los niños. Muy maternal, dulce. Muy cuidadora de todo y eso, mmm, sentía yo que podía ser contradictorio si me veían en otro rol.*

A partir de lo anterior, ha quedado establecida la definición de la docencia como una forma de maternidad. Así, “alguien que te enseñe” aparece asociado a la maternidad, aunque ésta tenga diferentes expresiones: madre-profesora (relación con el estudiantado) o madre-tutora (relación con una par aventajada), posicionándose en su historia de vida profesional como madre o hija, dependiendo del contexto. La profesora, en su entrevista, relata que cuando era más joven y entró a trabajar en un colegio, buscó una imagen materna de alguien que le pudiera enseñar cómo funcionaban las cosas allí. A esa figura, ella le llama tutora, es decir “una imagen algo así como tu mamá”.

En todos los casos, la figura de la madre, está asociada a la figura de una mujer cariñosa.

*Y... esa profesora era muy muy cariñosa, muy... entonces, yo creo que en un comienzo siempre busqué... alguien que fuera como mi tutor ¿cachai? Entonces al principio, yo creo que eso es importante cuando uno es más chica y entra a un colegio, una imagen algo así como tu mamá sin ser como mamá obvio. Alguien que te enseña. Y yo en ese colegio también tuve mi tutora, que no era mi tutora, pero yo como que yo la catalogué*

*como tutora.*

### ***Subcategoría 2. Refugiarse con otras, aprendiendo a hablar.***

La entrevistada da cuenta de la valoración de ambientes laborales basados en el cariño, observándose cómo el cariño pareciera una condición que en ella facilitara procesos de integración y adaptación. Para la profesora, en entornos de mayor autoritarismo, el cariño permitiría la integración.

*Y... ahí pude ir como integrándome de a poquito, así como un ambiente como de más cariño, como más acogida. Porque hay colegios que tienen como una dinámica mucho más vertical, como mucho más autoritaria. Eso a mí no me gusta.*

En este mismo sentido, una de las experiencias relatadas por la docente se vincula a un establecimiento que ella indica como un hito relevante en su historia. En ese colegio, la profesora señala haber tenido una mala experiencia, decidiendo retirarse. Sin embargo, en este contexto ella construyó un junto con sus compañeras, un lazo social, que aparece caracterizado por la empatía, el cariño y el refugio.

*Y ahí como teníamos un equipo que generamos como de, de hartito cariño, ahí como que había como un espacio para hablar, para refugiarnos. Ahí nos hicimos amigas.*

*Pero con las amigas que hice ahí, fue como increíble lo que ocurrió. Fue como tan intenso. Uno logra como fácilmente refugiarse en otros.*

*Confiar también en los otros po', porque los otros están viviendo cosas similares y nadie las hablaba.*

De esta manera, la vinculación con otras personas opera como un mecanismo de acción frente al malestar explicitado en esta experiencia por ella, aunque no sea suficiente para poder mantenerse en el colegio, fuente del malestar. Uno de los aspectos que compartía en su experiencia con otras, se relacionaba con sentir temor en este establecimiento. La profesora señala que ese colegio, como institución social, generaba malestar generalizado entre el profesorado, lo que podría haber afectado especialmente a las profesoras mujeres.

*Yo siempre percibí en ese colegio un temor muy grande de los profesores, en general.*

*Quizás era más de las mujeres que de los hombres (...) No sé si porque las mujeres... nos es más permitido como... así como mostrarnos más... más nuestras emociones, no sé.*

A pesar de haberse retirado del establecimiento educativo, la profesora señala que consiguió expresar su malestar, tanto a sus colegas como al director. Respecto de sus colegas, “aprender a hablar” aparece como el mecanismo que permite la reflexión y problematización de la realidad. De este modo, se hablaría para transmitir lo que le gusta y para cuidar. Hablar, le podría estar permitiendo constatar su experiencia como real, y así, validarla. Por ello, acá habría una vía de elaboración posible del malestar. Esta “habla” tiene el mismo sentido si es escrita, lo que se refleja en la carta que comenta que le envió al director.

*Y yo como... aprendí a hablar (pequeña risa), les decía lo que yo pensaba po', en relación a las a las reflexiones, cómo había sido mi experiencia... en otros colegios. Y claro, eso sirve también un poco para abrir los ojos y, y yo cuando me fui, le escribí una carta al director exponiéndoles todas las cosas que pensaba respecto a esa situación. Lo hice por cuidar a los profesores.*

Cuando la profesora se refiere al colegio en el cual trabaja actualmente, lo denomina como un “submundo de mujeres”. Se trata de un colegio en el que hay mayoritariamente profesoras. El prefijo “sub”, estaría dando cuenta de una particularidad. Se trataría de un grupo dentro de otro mayor, pero posiblemente, con sus propios códigos. ¿Cuál será el mundo mayor al cual pertenece este submundo? Se podría pensar que el mundo mayor está compuesto por hombres y mujeres, pero este submundo no es tampoco exclusivo de las mujeres, ya que ella señala que es un submundo de “casi” puras mujeres.

*Yo... me he observado (corte). La verdad es que como... en el colegio que trabajo ahora, es como un submundo de casi puras mujeres.*

### **Subcategoría 3. Las mujeres y las diferencias**

La participante señala que en el colegio en el cual ella vivenció mayor malestar, se establecía una diferenciación entre algunas mujeres. En este sentido, lo que destaca en su relato es el lugar que los hombres habrían ofrecido a estas mujeres, estableciendo diferencias asociadas a estereotipos dominantes de belleza, beneficios, entre otros. En este sentido, lo que pareciera generar malestar es la imagen de mujeres construidas para

el Otro.

*Y lo de las profesoras, eso de verdad que era como muy insólito, porque... se notaba. El director, uno de los directores, andaba así como, eh... abrazaba así a algunas profes y a otras las salu... saludaba así como "Hola" (imita voz). O se notaba el favoritismo, en el sentido de, de (pausa) darle algunas horas en, en, no sé... horas extras en tal cosa. Y todo el mundo hablaba de eso, pero nadie decía nada.*

*Y... algunas mujeres que eran como modelos, como más bonitas y eso se notaba.*

Otro elemento que hace pensar que su malestar proviene de la imagen de una mujer para Otro, es el cuestionamiento que ella construye respecto de una aparente sexualización de la relación entre pares docentes. Se refiere a esto a través de la expresión "subido de tono". Esta sexualización aparece en su discurso de forma contradictoria, ya que por un lado pareciera que ella asume que también formaba parte de un grupo que lo naturalizada a través de "encontrarlo chistoso", pero luego, se desdice indicando que ella "no lo encontraba chistoso". ¿Cómo serán las tensiones y contradicciones de la profesora en relación al imaginario femenino dominante? ¿Será acaso el imperativo cultural, parte de su imaginario de feminidad? ¿Estará operando esto de modo inconsciente?

*Y eso era... súper injusto, porque se supone que (pausa) la valoración del trabajo tiene que ver con las características personales.*

*Hablaban con las profesoras como un poco subido de tono (pausa) y nadie les decía nada porque todos lo encontrábamos chistoso. Y yo no lo encontraba chistoso. Para otros ya estaba tan naturalizado eso, que todo el mundo lo hacía.*

En su relato, la profesora cuestiona la imposición de la autoridad por medio de acciones que considera inapropiadas como golpear la mesa, hablar fuerte, saludar sólo a algunas personas. Estas características son construidas en sus relatos como propias de lo masculino, asociadas a profesores hombres y a la figura del Director.

El cuestionamiento opera como una forma de problematización de estas diferencias, ya que señala que el propio director buscaba que ella responsabilizara a la directora de ciclo de los problemas. Con esto, lo que pareciera estar exponiendo la entrevistada, es la relación de poder entre hombres y mujeres, bajo la cual, pareciera ser que los éxitos quedan asociado a lo masculino, y los errores o fracasos, a lo femenino; así como una

aparente falta de fuerza de las mujeres. Al señalar que esta dinámica le parece “insólita”, la profesora está mostrando la problematización de estas asociaciones.

*Él me dijo... [Director]. Él me dijo cuando yo le dije las cosas, eh... él quería todo el tiempo que yo culpara a... a la directora del ciclo, por las cosas que habían pasado.*

*Para mí, era más que nada, era como insólito. A veces me da como rabia, pero... no sé. No podía entender cosas así, como que... no, no sé. Algunas formas en los tratos como, no sé..., lo el director queee... que no te saludara, pero sí saludara a algunos ¡Ah! y algunos profes eh... que eran como profesores hombres, eran muy...eh, casi lo felicitaban porque... tenían a los cursos muy ordenados, porque hablaban fuerte (imita un voz). Y todos le hacían caso, y podía como golpear la mesa en un consejo, y eso era como... lo máximo. Y yo no lo encontraba lo máximo, porque... para nada.*

Estos relatos parecieran generar en la docente un malestar toda vez que lo que ella establece es el rechazo a la opresión de las mujeres, incluso si están en cargos de poder. Esta opresión, la profesora la caracteriza como ausencias de respeto, expresado en conductas como gritos que parecieran ser invisible ante los ojos de otros hombres con autoridad y poder. En este sentido, la profesora relata cómo había mujeres irrespetadas en aquel colegio, a pesar de tener una posición de poder.

*Yo vi por ejemplo, profesores que... que le gritaban del patio a otro lugar del patio a la coordinadora: “Oye no sé qué” (imita una voz). O sea, hablándole como gritándole y, y, no sé... mmm... no respetándola y todo. Y... podía pasar el Rector y eso era como invisibilizado, como le daba lo mismo.*

#### **Subcategoría 4. Los hombres pueden saltarse las reglas: excepción y privilegios**

Al narrar la experiencia de trabajo en el colegio que más malestar le habría provocado a esta profesora, aparece el discurso de la diferencia como desigualdad. Ya no se trata sólo de ser diferente al resto, sino que aparentemente, la categoría de “mujer” entregaría una diferencia a lo hegemónico, una diferencia que implica una desigualdad en el poder entre hombres y mujeres.

*Como trataban a los profesores hombres y a las profesoras mujeres, porque percibo o escucho que en este colegio, establece esta como relación o diferencia.*

*O los hombres estaban más protegidos, no sé... qué sé yo, no sé. Perooo... mm habían diferencia entre hombres y mujeres en este colegio.*

Las desigualdades a las que alude la profesora, tienen que ver con el privilegio de escapar a las normas. De algún modo, lo que pareciera estar generando malestar en su relato es el hecho de que ella percibe que a los hombres del colegio en que trabajaba, se les permitía ser sujetos de excepción, y tener un trato cargado de privilegios sociales de los cuales ella no podía gozar por ser mujer, pero que ninguna otra mujer podría.

*Era como súper, súper... emm... protegido por la directora y que él tan simpático (imita una voz), y que hacía las cosas tan bien, (cambio de tono).*

*Pucha no sé qué... no sé, pero por ejemplo había un profe... que a todos nos exigían como un lenguaje más formal y todo, y un cierto trato con los niños. Y a ese profe, que era el inspector, lo hacía todo diferente y nadie le decía nada.*

*Pero yo veía que no era naa que ver con, con la exigenciaaaa de todos. Porque ahí en ese colegio también había muy pocos profesores hombres... eso yo no lo entendía.*

Este trato diferenciado en relación a las exigencias, es construido por la profesora como resultado de una posición de poder inextricable de los hombres. Incluso, estos hombres con poder y privilegios, son construidos como sujetos paradójales que tienen la potestad de crear y evadir reglas al mismo tiempo. Es decir la posición de poder ocupada por hombres y mujeres a partir del relato de la entrevistada pareciera contar con diferentes privilegios siendo enunciada por ella, incluso la posibilidad de evadir, como el más común entre ellos. Independiente del cargo que ocuparan estos hombres, inspector, profesor, director etc.

*Claro, como que tienen más garantías en algunos, de algunas cosas por ejemplo las normas.*

*Las cosas, las grandes decisiones las tomaba él [Director].*

*Como evadiendo su responsabilidad porque él era el rector del colegio. Había una directora de ciclo, pero él era el responsable y lo evadía.*

Otro aspecto que la educadora destaca en su relato es el favoritismo en base al liderazgo, el que aparece construido como un atributo que podríamos considerar estereotípicamente atribuido a los hombres y a lo masculino en la cultura dominante.

*Y había como uuun... favoritismo, de los directivos hacia algunos profesores, en especial como mm... algunos hombres que eran como ¿líderes?*

Más allá de su experiencia en este colegio en particular, en la cual la entrevistada señala que las diferencias eran acentuadas, en otros contextos escolares relata que a pesar de no ser de ese modo, de igual manera se establece una diferencia entre hombres y mujeres. Esta vez, ella localiza como actores de esta diferencia a las niñas y niños, quienes, según su relato, se comportan de manera diferente con profesores y profesoras. Estas diferencias también se asociarían a condiciones de éxito o fracaso, colocando a los hombres en una posición de éxito por sobre las mujeres, como si esto fuera producto de la desigualdad de géneros.

Esto se expresa en lo que la profesora relata como el efecto que profesores hombres tienen sobre el estudiantado, en términos de autoridad, silencio, orden y seguimiento de instrucciones; indicando que en su caso, por ser mujer, esto no es fácil de conseguir. Estas desigualdades son vividas con malestar.

*Igual siento que... o sea, en el colegio de ahora nooo... No he sentido ninguna diferencia, pero sí en los niños. Hacen más caso a los hombres que a las mujeres... aun cuando esos profesores no utilizan ninguna estrategia como lúdica para llamar la atención de los niños ni nada. El solo hecho de su presencia ya genera algo.*

*Pero esos profesores, los dos profesores tienen un estilo súper diferente. Hay uno que es muy cariñoso, sí, hay uno que es muy cariñoso, muy afectuoso. Se agacha para hablarles a los niños. Cuando les llama la atención, les explica. Y el otro es muy directivo (tono cerrado). Ahora, al directivo le hacen caso todos, y al otro, también le hacen caso, aun cuando es... es así, más amoroso (cambio tono de voz), es muy dulce y todo. No entiendo por qué.*

Al asociar este malestar que presenta la profesora con su relato biográfico, es posible ver que ella misma comenta que en un principio tuvo una práctica más directiva que participativa, así como el hecho de que cuando era pequeña y jugaba a ser profesora, uno de sus intereses se centraba en “mandar y que te hicieran caso”. Esto ayudaría a explicar por qué el hecho de que les hagan más caso a los hombres profesores que a las mujeres profesoras, podría ser objeto de malestar.

¿Cómo y cuáles serán los deseos que movilizaban a esta profesora cuando niña, a ser profesora, en tanto su posición subjetiva y sexuada, respecto de sus imaginarios de feminidad y masculinidad? ¿Estará construyendo, en su relato biográfico, una imagen de profesora, a través de la imagen de una feminidad con poder, autorizada a mandar, a dar instrucciones y a que “le hicieran caso”?

*Me da un poco de rabia (pequeña risa), me da un poco de rabia porque.... Mmm... porque pareciera ser que el (corte) bueno, hay muchos en, en general e, en, en las escuelas, todavía, está como eso de hacerle caso al profesor por una cosa como de poder.*

En su relato biográfico actual, la profesora expresa el malestar asociado a la condición de autoridad y poder sólo por ser profesor o profesora. Si bien ella señala que los hombres tienen más posibilidades de que el estudiantado les haga caso, también señala que las mujeres profesoras que gritan, consiguen, por ejemplo, que niños y niña se sienten. La profesora, expresa malestar por no conseguir ese tipo de conductas en sus estudiantes, a pesar de que parece ser que no está dispuesta a adoptar ese tipo de estrategias.

*Me refiero a que... con las amenazas o con los gritos, no sé, te hacen caso. Mm... o algunas profesoras que son más gritonas, o no sé qué. Y esas que si ellas se paran y los niños se sientan, ya, pero tenemos que buscar estrategias. Yo nunca he logrado eso en mi clase. A mí todo el mundo me pasa a llevar. Obviamente entro y todo el mundo me pasa a llevar, y la cuestión.*

### **Subcategoría 5. Los hombres como amenaza**

Un último elemento mencionado entre las diferencias de género relatadas por la educadora, se encuentra en la construcción imaginaria de los hombres y padres como una amenaza. Una vez más “hombre” -y esta vez sumado a “padre”- es colocado en su discurso en el estatus de autoridad, a pesar de que ella se muestra crítica al respecto. Esta amenaza que pareciera convertir a los hombres-padres en autoridades, en el relato de la profesora no sólo opera por parte de otras mujeres hacia sus hijos sino que incluso hacia ella como profesora.

*No entiendo por qué. Yo como que a veces me explico así como cuando las mamás le dicen a los niños “voy a avisarle a tu papá” (imita una voz). O incluso, las mamás te dicen a ti, y yo [les respondo] “venga con el papá pues” (imita una voz). Como, ¿es una amenaza? Me pregunto.*

*Como profesora, “ay voy a tener que decirle al papá” (imita una voz). Así como “voy a tener que venir a la próxima entrevista con el papá” (imita una voz).*

Estos aspectos se hacen relevantes en el discurso de la profesora quien prácticamente

hasta finalizar la entrevista no nombra a ningún hombre en su relato biográfico. Su padre es omitido mayoritariamente, y las figuras masculinas emergen respecto de la diferencia con las mujeres y sus experiencias de malestar a partir de ello. A pesar de que ella cuestiona de modo consciente el lugar de poder otorgado a los hombres, ya sea por otros hombres e incluso por otras mujeres, aun así admite temerles. Sin embargo, no consigue aceptar que les teme sin señalar que también les teme a algunas mujeres.

*Hay algunos papás que de verdad a mí me dan más temor; pero también hay mamás que me dan temor.*

*No es como la figura del papá que temo, no. Eh... pero, no sé, eh... eso me pasa como con, con, con el rol de los... de los hombres, pero en el otro colegio era diferente.*

Esta ausencia u omisión de figuras masculinas en su relato de vida, cobra relevancia en la construcción de la feminidad de la profesora, quien pareciera devenir mujer a través de la trama de otras mujeres: cuidando mujeres, protegiéndose, refugiándose, maternalizando los vínculos, incluso entre ellas. Por otra parte, aparece una construcción de feminidad como niña, que desde allí se permite el placer, la creación y la posibilidad de buscar un desarrollo hacia las posibles mujeres que desea ser. Ambas expresiones, a pesar de los malestares que han sobrellevado en ambas posiciones, han encontrado allí sus propias claves para construir caminos que desatan de modo relativo o parcial sus quejas, dolores, temores, sufrimiento, cansancio y sobrecarga del quehacer docente desde el cuerpo mujer.

## **Caso 2. Educadora de primer ciclo de enseñanza básica**

Este caso corresponde a una mujer de 26 años, quien estudió Educación General Básica, Mención Ciencias, y ejerce en el mismo colegio desde que se tituló, siendo este una escuela de enseñanza básica de dependencia municipal con alto porcentaje de vulnerabilidad. Estudió en un colegio particular de la misma región, y vivió junto a sus padres hasta casarse. En la actualidad vive con su marido. No planean tener hijos por ahora, y señala que se trata de un tema delicado para ella. Creció con sus padres, junto a sus hermanos. Tiene dos hermanas con diferencia de un año entre ellas, y de 6 años respecto a ella, y un hermano, un año mayor que la entrevistada. La profesora practicante de la religión anglicana, al igual que su familia y esposo. Imparte un discipulado a dos mujeres más jóvenes, lo que consiste en una especie de consejería dentro de su iglesia; y tiene un grupo de estudio bíblico.

A continuación, se presenta el análisis del caso a través de categorías y subcategorías. Este análisis, se puede sintetizar del siguiente modo. Los resultados muestran como principales malestares en relación al ejercicio de la docencia en la profesora, la dimensión de las relaciones sociales; particularmente, aquellas con otras mujeres, y en la actualidad, con sus colegas. Por otra parte, se sitúa el terror a los niños y el miedo a dañarlos en el contexto de su quehacer profesional. La profesora se explica esto atribuyéndoselo a su impulsividad y carácter, el cual, según ella, no permitiría el logro de los ideales maternos y de una feminidad nutricia en el rol de profesora, basados en las construcciones de feminidad que en ella predominan. Finalmente, también aparece el malestar en relación a la exigencia de los resultados y a la sobre responsabilización de las profesoras respecto de éstos, los cuales son comparados, y generarían competencia entre las colegas.

En relación a las vías de tramitación de estos malestares, aparecen más bien salidas que obturan la manifestación del malestar a través de la construcción de ideas que operan como certezas, permitiendo generar la fantasía de negación de estos malestares y con ello, temporalmente dar resolución a la angustia, el miedo, terror y sensación de persecución, como manifestaciones de estas situaciones.

Estas modalidades de obturación se posibilitan a través de sus creencias religiosas, su relación con Dios y las prácticas que materializan estas creencias, así como por la consejería por parte de su padre y esposo, la palabra de Dios a través del estudio bíblico, y el discipulado como otro espacio de aprendizaje de la “palabra”. Lo interesante de estos espacios relacionados a la religión, es que le posibilitan fortalecer el lazo social a través de estas creencias en común, dándoles a éstas un estatus de verdad. Esto a su vez, permitiría disminuir el malestar que continúa circulando de modo inconsciente, sin ser enunciado del todo como malestares propios. Esto se observaría en cómo ella asiente y se aferra a construcciones e interpretaciones de algunos mandatos sociales justificando que éstos son válidos desde su paradigma religioso.

Predomina una construcción de feminidad más bien polarizada, con características opuestas y a la vez, complementarias. Por una parte, aparece una feminidad descrita como potente, fuerte, emprendedora, salvadora y proveedora, mientras que la segunda, es descrita como sumisa, con un mundo interno enriquecido, caracterizada por la templanza, la paciencia, el afecto y rabia. Ambas figuras coinciden en el sacrificio por otros. En el primer caso, sacrificio por sus hijos, como una gran madre, y el segundo, sacrificio por su esposo, como una gran esposa.

## **Categoría 1. Dos vocaciones: La docencia y la maternidad. Entre el llamado y el horror a los niños**

### ***Subcategoría 1. El llamado desde la infancia, la vocación por el sector público y la admiración a la docencia***

La participante sitúa su interés por la educación desde muy pequeña, el cual pareciera guardar relación con la imagen que ella construyó en su propia vida, respecto de sus profesores. Así, la profesora hace referencia de modo reiterativo en la entrevista a observar, evaluar y preguntarse ¿qué haría ella en sus lugares?, como infiriendo las razones que estaban detrás de lo que hacían sus docentes.

*Yo creo que esta historia parte desde que yo soy muy muy muy muy muy chica*

*Y siempre emm desde pequeña... eh miré a mis, a mis profesores primero como, con mucho aprecio.*

*Desde muy chica también me empecé a poner como en su lugar como tratando de de... de... de... ver cómo ellas pensaban en su, en su posición como, como profesores.*

*Entonces, cuando decían cosas, cuando hacían como juicios o del, de los actos de mis, de mis compañeros, o cuando eh, usaban ciertas estrategias en lugar de otras; como yo me ponía a pensar 'ah, yo sé por qué está haciendo esto, porque o si no pasaría tal cosa'.*

*Como de empezar a, a evaluar a mis profesores, por decirlo así, lo empecé a hacer por ahí como en tercero básico.*

Estas primeras descripciones de la entrevistada respecto de lo que suscita en ella la imagen de sus profesores, podría relacionarse con una suerte de curiosidad infantil de un Otro diferente, diferente a los padres. Como señala ella en la entrevista:

*Profesora es la primera profesión que todos los niños conocen.*

Sin embargo, sus interrogantes imaginarias respecto del quehacer docente y su interés por descubrir sus pensamientos e intenciones, dan cuenta de que es probable que desde niña, estas figuras no sólo causen curiosidad en tanto sujetos diferentes, sino que pareciera existir una suerte de admiración y deseo de identificación a estas figuras,

como si la entrevistada, de alguna manera, jugara a aprender, adivinar y predecir las conductas de sus profesoras y profesores.

*Bueno, como que y, y, y, también siempre tuve harta relación con ellos, porque especialmente mis primeros años, tuve como problemas de aprendizaje.*

Otro de los aspectos que surge en su relato como fuente de admiración del ejercicio docente, guarda relación con ser ‘profesora en educación pública’, caracterizando esta experiencia a partir del relato de sus profesores, como desafiante, admirable y valiosa.

*Desde muy chica. Yo me acuerdo una profesora que tenía en quinto básico que nos contaba que ella también trabajaba en otro colegio que era municipal. Y, y nos contaba sus experiencias. Y yo la admiraba mucho por eso, decía ‘uy, qué bacán esta profe, que además, como que hace clases ahí’, siendo que, uno se imagina que es terrible.*

*Entonces, claro, yo si-siempre tuve como esta visión de que emm... de que, si un, sí que, si iba a ser profesora en algún momento, iba a tener que trabajar en el sector público, ya sea porque, o no iba a haber pega en, en el sector privado, o tam- y también como, como por un tema como de probarme a mí misma, como de que soy capaz de estar en, en ese ambiente y hacer algo bueno ahí.*

En el relato de la profesora se observa cómo ella se describe a sí misma desde la niñez, expresando un deseo de superación y desafíos, pero al mismo tiempo, muestra ser capaz de generar cambios favorables. Lo anterior, permite inferir que parte de la vocación por la educación, no sólo tendría relación con la admiración de aquella figura del profesorado, sino también, como un ejercicio o un quehacer vinculado con contribuir a la sociedad.

*Sí. Emm, pero siempre tuve como cierta como curiosidad o como cier... O más que curiosidad, en realidad, era como una preocupación como genuina, como por, como por mi país (risa) en, por decirlo así. Como que emm... yo sabía que eh..., que era muy, era de mucho valor que un profesor estuviera trabajando en el sector público.*

*Como que uno ve cosas o sé, como en las noticias: que los niños se portan súper mal, y no sé qué. Que eso es lo que pasa cuando uno no tiene conocimiento po’, cuando, cuando uno está en, vive solamente como en un lado del, de la sociedad y como que nunca se encuentra con el otro.*

A partir de estas experiencias subjetivas, la profesora comienza a configurar la educación pública y el quehacer docente en ese espacio como un valor, y a la vez, como

algo digno de ser admirado. Es así como surgen reflexiones en relación al valor del conocimiento de otras realidades para poder comprender la sociedad. Asimismo, comienzan a aparecer sus padres en la relación con lo educativo.

*Porque, como que sentía que no había mucho, mucho, como, como que la pega estaba ahí, en el fondo. Porque yo sabía que en, en mi colegio, una gran parte de la pega la hicieron mis papás, más que mis profesores.*

### ***Subcategoría 2. La vocación por enseñar es el deseo por aprender***

Al continuar su relato, aparece la valoración por conocer otras realidades, lo cual puede ser relacionado con un deseo que la moviliza a conocer el mundo, el cual, a su vez, ella vincula con ser profesora. Esto se aloja, según ella, como parte de las enseñanzas de sus padres, y las pasiones de éstos por la naturaleza, los desafíos y el incentivo de ellos hacia ella por aprender y conocer lo desconocido.

*Pero también como fuera de, fuera de la escuela emm... había algo también que, que quizás como que me llamó también a mi carrera, eh, un poco. El, el interés que tenía como por conocer el mundo.*

*Y eso es algo que me inculcaron mis papás como desde muy chiquitita. Siempre me llevaron hartito a pasear, o sea, yo con, con meses, como con tres meses ya estaba en un lugar muy muy muy muy muy perdido en el sur de Chile. Como... si, o sea, desde muy chiquitita nos sacaron hartito, acampamos hartito, hacíamos excursiones y cosas. Entonces, siempre estuve como con, en mucho contacto con la naturaleza y eso desarrolló mucho mi curiosidad.*

La curiosidad por conocer se instalaría como parte del deseo de sus padres en la relación con ella, y las primeras experiencias en conjunto. Es posible que estas experiencias se hayan registrado como marcas placenteras en relación a la curiosidad, el conocimiento y el aprendizaje. Así, pareciera ser que las primeras figuras significativas antes de sus profesores, fueron sus padres, inculcando el deseo de aprender. Este deseo es el que la habría llevado posteriormente a enseñar.

*Entonces, yo sabía que yo en, en ese momento yo no aprendí por mis profesores. Yo aprendí por, por el impulso que me dieron mis papás desde chiquitita de que tenía que aprender, desafiarme, descubrir.*

*Entonces emm... como que creo que, bueno, y una, y una, ¿por qué, por qué hablo de la curiosidad si es que estoy diciendo como mis orígenes como docente? Porque en realidad, una de las más, cosas que más me gustan como de ser profesora es, es, es el tema de aprender.*

*Aprender es como mí, mi pasión máxima. Eh y, entonces eh, me gusta enseñar porque me gusta aprender, y eso es como lo que quiero transmitir, en el fondo, como el amor al aprendizaje.*

De esta forma, se observa cómo se articula la enseñanza como vocación sostenida por el deseo de conocer y aprender. Estos son elementos que parecieran conjugarse en el relato de la participante como diferentes: el conocimiento aparece construido como un modo de regulación del displacer y una estrategia para enfrentar el malestar de lo desconocido; mientras que el aprendizaje aparece construido como una experiencia de amor, placentera, de la mano de la curiosidad, y que puede ser transmitida.

### ***Subcategoría 3. Vocación y miedo van juntos, lo que te da miedo te importa.***

En el relato de la profesora, el miedo comienza a tomar fuerza, mientras desarrolla su historia de cómo llegó a ser profesora. Es posible que la docente haya construido una aparente relación entre miedo, conocimiento, importancia y vocación.

*Y ahí yo entendí que efectivamente como que la vocación está como en lo que te da miedo.*

De esta manera la participante aloja en el miedo, la vocación. El miedo comienza a tener relevancia en su relato y en su posición como docente en tanto aparece ligado al desconocimiento, lo que refleja la posición contraria a la de un docente en tanto sujeto de supuesto saber respecto de una disciplina, así como el modo en que se enseña.

Llama la atención en su relato, cómo ella señala explícitamente que les tenía no sólo miedo, sino “terror” a los niños.

*Si en el fondo como es-esos miedos siempre van por desconocimiento po'. Lo que le pasa también a la gente cuando ve eh... niños como con síndrome de Down o cosas así, como que también lo que, la sensación es miedo.*

*Les tengo terror a los niños.*

*Porque, de hecho, les tenía terror (risas). Sí, sí. Yo iba a alguna casa donde habían niños chicos, yo hacía lo posible como por casi que caerles mal a los niños para que no me pescaran.*

*Entonces, emm... claro, me gustaba esa idea, pero, pero yo le decía 'me da terror trabajar con niños chicos, me da terror, me siento totalmente incapaz'.*

A medida que la profesora explica el origen de ese terror, lo que aparece más que un miedo a los niños y niñas propiamente tal, es el miedo al error. Al parecer, la profesora evalúa que cometer un error con niños y niñas, podría tener altas consecuencias, y esto le genera miedo.

*Como, como que les tenía miedo, como que sentía de qué voy... Cualquier cosa que les diga como que voy, les va a afectar para toda la vida y van a quedar como traumatados o no sé qué. Como que cualquier error que uno cometa con un niño chico, yo decía 'no'. Cualquier error con un niño chico, va a ser muy grave.*

*Entonces, por eso como que me da susto a veces acercarme a ellos para, por meter las patas... o sea, como por meter las patas, porque encontraba que estaban en una etapa tan importante que emm... que le tenía miedo.*

¿Tendrá algo que ver este miedo con un cuestionamiento a su capacidad de cuidado? O por el contrario, ¿estará apareciendo a la vista algún tipo de capacidad de daño? El relato no permite responder con claridad estas interrogantes. Sin embargo, sí aparece el miedo como algo que acompaña lo impredecible del Otro, en este caso, los niños. Lo impredecible formaría parte de lo desconocido, y por tanto, parte del miedo. Este significativo aparece con alta intensidad, lo que podría dar cuenta de la dimensión de la angustia frente a lo no conocido del Otro.

*Es miedo a acercarte al niño. No saber, no saber lo que va a pasar, como a lo impredecible.*

De esta manera, se podría pensar que el quehacer profesional va acompañado de un miedo o sufrimiento, como un posible malestar en el ejercicio de la docencia. Al mismo tiempo, ese malestar posibilita la vocación como una manera de tramitar la angustia de la incertidumbre frente a lo desconocido, bajo la lógica de que aquello que atemoriza es importante para uno.

La profesora recurre a un recuerdo sobre un discurso de su padre para establecer esta relación entre sufrimiento y vocación. Lo anterior podría ser interpretado como una

mirada sacrificial de la vocación. Es posible, entonces, que el sacrificio, y con ello la vocación, sean figuras del malestar que alberguen un deseo: el deseo por aprender, a través del sacrificio de enseñar.

*¿A qué me refiero con el miedo? Como que, en el fondo... Como que mira, mi papá una vez me dijo como algo, como que me quedó, que me quedó muy grabado, porque encontré que tenía mucha razón. Yo le estaba hablando de un amigo que emm... que tocaba la, la guitarra y yo, y yo, y les contaba que era como súper perfeccionista, que, que no sé qué, como que, o sea, como que, que se, que se lo tomaba como muy en serio y me decía 'ah, va a ser músico'. Y yo, '¿y por qué lo dice, si él quiere estudiar otra cosa?' y, y me decía 'no, porque si sufre tanto cuando una canción le sale mal, si le importa tanto, que, que emm... que la música sea, sea buena emm... es porque está su vocación ahí'*

*Está como en lo que te da miedo porque es lo que te importa, cómo ¿por qué yo le, yo tenía tanto miedo a estar con los niños? Porque en el fondo me importaba, me importaba mucho como su, como su), su bienestar, como su, su aprendizaje.*

Lo desconocido y lo impredecible, así como el sufrimiento por hacer bien algo que se considera importante, parecieran convertirse en movilizadores del conocer y del aprendizaje. Tal vez, podría inferirse que es la propia labor como docente en su relación con el conocimiento, lo que posibilita una vía para tramitar el sufrimiento que genera el miedo de enfrentar lo desconocido. La profesora relata unas experiencias previas, durante la enseñanza media, que le habrían permitido conocer parte de lo desconocido de la niñez, y así, le habrían permitido disfrutar en la relación con estos Otros.

*Entonces, había que tirarse a conocer no más po', ¿no? Es la única forma de, de perder el miedo.*

*Pero mmm..., bueno ahí como que tomé, tomé como la decisión y como que me empecé a preparar un poco. Entonces, en el colegio yo ten-, habían como instancias en las que uno podía emm... como practicar como el trabajo con los niños.*

*Entonces, me anoté en eso, empecé a hacer como escue-escuela dominical. Y ahí como que me fasciné con él, con el trabajo. Me encantó, me encantó. Simplemente fue así (risas), como que me, me gustó mucho como, o sea, me di, me di cuenta que, o sea, le aprendí, o sea le pude perder el miedo a los niños, en el fondo.*

De todos modos, pareciera ser que el disfrute y el miedo conviven en la profesora. La docente relata que aún siente miedo o nerviosismo al entrar al aula, y que ese miedo no ha cedido del todo. Tanto en su vida profesional, como en su periodo de estudios universitarios, este miedo es construido por ella como una expresión de lo importante

que es para ella su trabajo. Este miedo podría estar operando como un modo de precaución, que, a pesar del malestar que pueda conllevar, pareciera facilitar su labor y actualizar su deseo.

*Pero igual siempre hay como un cierto miedo o un cierto nerviosismo cuando uno entra a la sala.*

*Entonces, emm..., bueno, igual nunca le perdí mucho el miedo a los niños (risas), todavía les tengo como un poquito.*

*Yo me acuerdo que en algún momento lo contaba cómo, como algo malo que me pasaba, y mi papá me decía 'pero está bien po', cuando pierdas ese miedo deberías salirte de la carrera'. Como que, porque significa que ya no te están importando. Como que era, era así de (risa) de, de cuático con él, con el tema.*

#### **Subcategoría 4. Mi llamado viene de una persona, y ese, es Dios**

La profesora comienza a relatar su proceso vocacional por su quehacer profesional como un 'llamado', el cual, se sostendría en su relación con Dios. Esta relación la identifica como influyente respecto de su quehacer profesional, en cierta dimensión por comprender a Jesús como un docente, una imagen ideal de profesor.

*Pero en realidad, como que lo importante ahí no es tanto la, la Iglesia como, como lo que llamamos como, más, más que un, más que una religión. Es como una relación, por decirlo así.*

*En el fondo, siempre mi profesión la relaciono mucho con, con mi relación con, con Dios. Como que cuando emm, me estoy como... eh, de hecho, influye mucho en, en mi trabajo, porque eh... Jesús fue el mejor docente, en, en mi punto de vista.*

A partir de ello se infiere que la figura de admiración e identificación con quien se admira, se reitera respecto del relato inicial sobre sus profesores. Sin embargo, esta vez sitúa de modo explícito a la vocación como un servicio hacia los niños, como si fuera un mandato de Dios.

*En el fondo eh, yo sé que estoy, que estoy ahí, o sea, que estoy donde estoy porque eh mi Dios quiere que, que yo sirva a esos niños.*

*También como, como que las cosas se fue, se fueron, se fueron dando, o sea, mi vocación para mí, mi vocación como profesora es, es, en el fondo, como el, la palabra vocación significa como llamado.*

*Para mí ese llamado no es el, no es del universo (risa), no, como que ese llamado viene de una persona, y, y esa persona es, es Dios, en el fondo.*

Esta identificación de Dios con una persona, pareciera cumplir la función de que la profesora viva y signifique este vínculo como una relación posible, desde la cual, ella responde y se nutre. De algún modo, es a través de ella que logra sostener la adversidad de su quehacer cotidiano de su profesión. De esta manera, se infiere que la relación con Dios, a través de prácticas concretas como la oración, la relación con su comunidad cristiana, la lectura de la Biblia y conversar de las experiencias cotidianas, sería una vía posible de tramitar el malestar de su quehacer, en especial aquel relacionado a los niños.

*Como que va y busca lo que está dentro de esa persona. Entonces, emm, como que eh, yo encuentro que la calidad de mi relación con, con Dios va en directa proporción a mi rela... a, a mi calidad como docente.*

*Cuando emm, cuando me estoy alimentando bien eh... de, como que lo decimos así en realidad, como alimentarse emm... de leer la Biblia, de orar, de conversar como con otros cristianos, eh, y como contarles como las, como nuestras experiencia; entonces, emm, claramente eh, cuando eso está pasando yo estoy más atenta a mmm, a lo que está pasando con, con mis alumnos. Como que me hace tener más ojo, me hace eh, preocuparme más, o me hace eh ser más cariñosa con ellos. Como, como que, sin, si estoy siendo como muy autoritaria o muy, porque también me ha pasado.*

*Como que real-realmente eh... es como, es un pilar fundamental para mí en la, en la docencia.*

Esta relación con Dios y su identificación como cristiana, parecieran facilitar una mirada introspectiva que la participante considera relevante como docente. Esta introspección la vincula en sus enunciados, a lo que ella señala como 'revelaciones'. Las revelaciones serían cómo Dios muestra a través de otros, las situaciones que ella debe cuestionar o mejorar de sí misma, generando una vía para desarrollar una reflexión sobre sí misma y su quehacer.

*Pero cuando uno lleva como mucho tiempo en este proceso de decir así como 'uy, esto que me está pasando', de hecho emm, como que pa-parte de lo que creemos es que eh... es Dios mismo el que te va re-revelando como de repente las cosas, como en el sentido de que eh... de, como que te, te, te muestra de repente emm... como aspectos como eh, de ti que son como, como o como acciones, sentimientos que son como pecaminosos, por decirlo así. Eso suena súper feo, la palabra, pero en realidad l... como es lo que un, todo, todos tenemos como alguna visión de lo que es el bien y el mal.*

*Como que me, me voy, me voy observando y, como que, eh... como trato de que esas cosas no afecten, en el fondo, o sea, es que sí o sí van a afectar pero, pero en la medida como, como de lo posible ver que, eh, de que eh... sentimientos así como que no lleguen a arruinar como relaciones laborales. O, o también, eso finalmente siempre termina como, como recayendo de alguna forma en los niños.*

Esta autoobservación, introspección y/o cuestionamiento sobre sí misma, pareciera estar asociado a algo considerado como malo o negativo. ¿Podrá aquello desarrollar un sentimiento de culpa? Si este fuera el caso, esto podría guardar relación con un el rechazo, miedo u horror, palabras con las cuales describe a los niños y niñas, y que podrían suscitar en ella reacciones coherentes con esos sentimientos, que al parecer no son permitidas ni comprendidas, sino más bien, sancionadas desde la mirada del pecado.

En este sentido, se observa cómo la profesora pareciera temer de sí misma a través de haber construido en su imaginario, la posibilidad de llegar a convertirse en una mala profesora. ¿Qué elementos asociados a la feminidad podrían estar comprendidos en este temor respecto de sí misma y a la vez, de los niños?

*Entonces, emm... cuando, cuando me doy cue-cuenta que esas cosas como malas, internas que tengo eh... empiezan a aflorar. Ahí es cuando yo como que me pongo de rodillas así como 'Señor (risa), sácame de esto (risa)', como 'sácame de esto (risa)'. Como p... y, y ahí, yo creo, yo creo que si no fuera, si no, si no tuviera esto eh..., podría a llegar a ser una muy mala profesora.*

Por otra parte, posicionar a Dios en su relato como persona y como 'todo', al mismo tiempo, pareciera facilitarle a la profesora la creencia de la existencia de al menos uno que no falla, por lo tanto, que es capaz de redimir. Esta creencia pareciera operar como dispositivo de vaciamiento de la culpa, en la medida que se la creencia se nutre a través de la relación con Dios como una persona, y a través de otras personas concretas, que serían los otros cristianos. El fundamento de que el vínculo con Dios es efectivamente una relación, pareciera ser lo que logra sostener y hacer circular algunos de los temores y angustias de la entrevistada respecto de sí misma y los niños.

Este modo de posicionar la relación en una dimensión concreta, pareciera actuar como una suerte de amarre de la realidad, a través del cual, ella se regula. Esta regulación opera por medio de la introspección y la crítica, las cuales son redimidas. Así, la profesora podría estar vigilando sus sentimientos hostiles y de agresión, evitando transmitirlos a los niños y niñas.

*Como que, eso es algo que eh en el fondo está en todas las personas y, y que mmm, y que El Señor vino a redimir, en el fondo, como, como a rescatarnos un poco de, de esa como maldad interior.*

*Porque sí uno tiene como una mala relación con una persona, como que da como (balbuceo). Hay como una cierta oscuridad así alrededor de (risa), de uno que se pone cuando está como cerca de alguien que le cae mal o alguien que le hace la vida imposible, no sé. Y eso, como que uno siempre se lo va a transmitir a los niños.*

### **Subcategoría 5. Lo maternal también es vocacional, los mismos temores de la enseñanza**

Un elemento que emerge al final del relato de la tercera entrevista, tiene relación con la vinculación entre la enseñanza y la maternidad, quedando ambas construidas como una vocación. En ambas, emerge el terror a los niños. Sin embargo, esta vez, el terror es traducido o resituado como respeto, pareciendo armonizar el aspecto angustiante del terror.

*Como que lo sentía parte de mí, no porque me lo hubiera tanto, como que me lo hubieran metido tanto a la cabeza. Yo creo que yo sola me lo armé, como que algún momento dije 'en algún momento quiero ser mamá', y lo veo como en algo como vocacional también.*

*Es que con la maternidad me pasa un poco lo mismo igual también le tengo terror. Pero yo sé que le tengo terror porque me importa. Más que terror es como respeto.*

Del mismo modo, aparece el miedo de equivocarse y dañar a los niños y niñas. Si bien la profesora señala que ha perdido algo de ese temor a la equivocación, pareciera que este se encuentra latente y fácilmente emerge en forma de culpa. Es posible pensar que se trata de culpa, especialmente por la referencia de la profesora a 'perdonarse' a sí misma. Estos mecanismos, parecieran relacionarse con su propia infancia, y sus propias construcciones y experiencias de una niña con las diversidades de las feminidades

*Hay errores que no me gustaría cometer igual pero, pero también esas mismas cosas son como las que nos terminan construyendo en el fondo. Entonces, como creo que también he aprendido a perdonarme un poco en ese sentido, porque ya he cometido errores así grandes con los niños.*

*Y la verdad, solo si resulta, solo si llega a resultar. Cómo eso puede dar fruto. Pero o si no resulta deja un daño pero terrible, y eso fue lo que yo me di cuenta, que dejé un daño terrible, como una niñita se puso a llorar así pero terriblemente y yo no supe qué hacer.*

*No supe qué hacer porque, en... porque como que como que me di cuenta que le había generado un dolor tan grande, porque yo estaba desconfiando de ella.*

*Si es verdad, le he perdido un poco el miedo a equivocarme, pero en el fondo me he dado cuenta que, se equivocaron hartito conmigo y sobreviví (risas).*

## **Categoría 2. La enseñanza como la nutrición materna: cariño y valoración individual, el alimento en las escuelas municipales de excelencia**

### ***Subcategoría 1. Madre, profesora y terapeuta.***

En el relato de la profesora, una de las figuras que emerge en primera instancia respecto de sus procesos de aprendizaje, es su madre. La entrevistada se describe a sí misma y a su madre como con dislexia. A partir de allí, la entrevistada comienza a relacionar a su madre consigo misma en relación con el aprendizaje. Así, quedan entrelazados los significantes ‘mamá’ y ‘enseñanza’. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de esta articulación de significantes, quedan referidos como experiencias significativas para la profesora. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje parecen emerger, por una parte, como resultado de una identificación con la madre, así como un posible encuentro singular, una experiencia compartida e íntima entre ambas en el lazo madre-hija.

*Especialmente mis primeros años, tuve como problemas de aprendizaje, tenía algún tipo de dislexia. Parece que tenía dislexia temporal, algo así era. Mi mamá también había tenido hartos problemas de aprendizaje. Ella también tenía una dislexia, pero en la suya era más severa que la mía.*

*Todo lo que tenga relación, todo lo relacionado con el aprendizaje, con, con o con, con la, con las mismas cosas como escolares fue algo como, era algo que yo tenía como en común con mi mamá. Porque emm... La forma en que me enseñaba ella era particularmente adecuada para mí.*

*Con los colores y todas esas cosas. Entonces, eso eh también como esa relación que tenía con mi mamá, con el aprendizaje, con el colegio emm siempre hizo que pa’, para mí como que esos ambientes fueran cálidos.*

Este vínculo con la enseñanza respecto de su propia historia con su madre, también pareciera consolidarse a través de reconocer a su propia madre como una profesora. Este

aspecto es relevante dado que su madre es pintora, pero ella en su relato le otorga el lugar de profesora.

*Mi mamá es pintora eh, pero ella también es profesora, porque hace como, hace como un taller de pintura para, pero como para mujeres adultas. Como que van un día en la mañana y se quedan ahí todo el rato. Es como una terapia casi (risas), todas pintando, y oh, hablando sus problemas.*

De este modo se puede inferir que la imagen maternal se asocia a la enseñanza, y la de su madre en particular, a una profesora. La construcción de la madre como profesora que enseña, no se limite sólo a la transmisión de saberes, sino que también, la reconoce como quien enseña y escucha, asociando esto a un rol terapéutico, y de enseñanza del ámbito afectivo. En este sentido, y pese a que ninguno de sus padres es profesor de profesión, la figura de su madre se comienza a asociar a un ejercicio de enseñanza y un rol de profesora.

*Mi mamá siempre se preocupó, o siempre escuchó mucho como toda la parte emocional, me enseñaba.*

*Así que por ese lado, así que es media entre que, que pintora y profesora y consejera y muchas cosas. Emm, sí, así que no, si la docencia está súper como a flor de piel en mi familia, aunque no hay tantos profesores en mi familia, pero, pero sí, es como, siempre fue como muy valorada.*

## ***Subcategoría 2. Visión de enseñanza, autoridad, vínculo y diversión en la práctica educativa***

Autoridad y vínculo son dos aspectos que la profesora considera relevantes en el ejercicio de la enseñanza, especialmente, en la medida que son considerados como necesarios para facilitar el aprendizaje. La autoridad pareciera ser comprendida desde diversas aristas, entre ellas, la experiencia. Ésta estaría validando y permitiendo ser autoridad. A su vez, la autoridad aparece entendida como ‘mandona’, es decir, como un ejercicio de poder que aparece como una práctica satisfactoria. Esta práctica se ve atravesada por la experiencia caótica del cuerpo, aquello que ella describe como si no se pudiera explicar.

*En eso se funda la autoridad de un profesor, en el aula po'. Casi todo se funda en esas cosas que uno no puede explicar, que es algo no más racional. Más interactivo, como que es pura casuística que uno no puede explicar nada.*

*A parte, que yo creo que yo igual soy media mandona y soy media pintamonos (risa). Yo creo que ya, siempre hay algo de eso en un profe (risas), entonces me encantaba esa cuestión de estar ahí como, como arriba de la pelota, por decirlo así (risa). Como que, dirigiéndolos en sus locuras, como '¡Ya! ¡Ahora tienen que tirar todos con papeles para ese lado! ¡Ahh!'. Y esa cuestión de, de armar como ese, ese griterío y esa, y esa emoción, como ser de los gestores del (risas) del caos (risas) lo encontraba genial (risas).*

En este sentido se podría pensar que autoridad y vínculo se establecen en coherencia respecto del trabajo en el aula, convirtiendo al aprendizaje en un espacio de experiencias que emergen del lazo y la interacción con los otros. De esta manera, emerge el vínculo como una condición que posibilita el aprendizaje, aspecto que podría estar relacionado con el modo en que la profesora construye en su relato su deseo por aprender, a partir de las experiencias con sus padres, y en especial con el vínculo con su madre.

Lo anterior pareciera guardar relación con cómo la enseñanza para niñas y niños implicaría conectarse con la propia infancia, aspecto relevante en su modelo de enseñanza. En este sentido pareciera ser que a través de la docencia, algo se actualiza de este periodo de la entrevistada, por medio del vínculo con sus estudiantes respecto de ella como niña en su propia historia.

*Va por el vínculo. El vínculo es muy importante, especialmente cuando no les gusta, como que si hay un vínculo tú puedes lograr que a un niño que no le gusta la asignatura aprenda. Pero si no hay un vínculo, no lo va hacer, no lo va hacer.*

*Fui acumulando experiencias y, también, como acumulando como conocimientos de los niños, porque en realidad eh (balbuceo), o sea, cada vez lo veo como más cercano (risa), porque me encuentro también con mi niño interior, por decirlo así (risa). Me pongo súper infantil de repente con ellos, y es muy entretenido. Lo paso muy bien. Como mis obsesiones con las cosas con tierra, si me encanta llevarles cosas con las que se manchen mucho (risas). Como que lo, lo paso muy bien porque ahí soy una más.*

Sin embargo, no todo el ejercicio de la docencia es relatado desde estas claves, ya que éstas, a veces fallarían. Cuando esto ocurre, surgen elementos de un malestar, descritos por la profesora como frustración y rabia. El hecho de que el vínculo y la interacción no se den con facilidad con algunos niños o niñas, es interpretado por la docente como una barrera de esos niños contra ella, lo que podría estar evidenciando

que el conflicto se sitúa en la relación con los otros. El aprendizaje relacional, una vez más aparecería como malestar.

*Porque va a tener una barrera contra la asignatura, porque tiene una barrera contra ti y eso ya me pasa con algunos niños. Cuesta mucho romper esa barrera mucho, muchísimo, eh... Me da bastante frustración en realidad, y a veces, como como que en, en algún momento también he sentido como rabia por eso, por ese curso incluso, como por esos niños.*

Otro de los ideales en los que la profesora incorpora la autoridad y el vínculo, es Jesús, quien queda construido a partir de un ideal de enseñanza. La profesora refiere a Jesús como alguien capaz de ‘llegar al corazón’ usando ‘la palabra indicada’, como si en ese acto de enseñar, admirado por ella, no hubiese cabida ni a las confusiones ni a las barreras.

*Jesús fue el mejor docente, en, en mi punto de vista. Com... ¿por-por qué? Porque sabía decir la palabra indicada en el momento indicado. Sabía cómo llegar al corazón de las personas, más que a lo que estuvieron diciendo ex-externamente. De hecho, hay muchos pasajes en la Biblia en que él, como que la persona le hace una pregunta y él le responde otra cosa. Y después, te das cuenta que en realidad, lo que la persona le quería preguntar era eso, lo que él le estaba respondiendo. Entonces, por, porque podía ver el corazón de las personas, entonces, emm, como que todo, todo eso eh, como, como que ese, ese es el modelo que yo, que yo busco aplicar. Como ese equilibrio entre ser justo y ser amoroso al mismo tiempo, y mmm, y, y no ser permisivo tampoco, o sea, como que eh, Jesús en el algunos momentos fue súper duro.*

En este sentido, la enseñanza del ‘uno a uno’, es decir, la enseñanza individual, es entendida como una manera de permitir la construcción de ese vínculo, facilitando que las palabras puedan tomar el valor más común en una experiencia compartida.

*Cuando, cuando apre..., o sea, ense... cuando enseño, o sea cuando estoy en ese como uno a uno, porque uno tiene como esa parte como a todos y tiene una parte también uno a uno, y esa parte uno a uno con mis profesores en el colegio no tuve tanto eso. Yo me acuerdo una profesora que lo hacía hartito, pero del resto como que eran, eran, era más como frontal y después uno hacía el ejercicio y después te lo ibas a corregir.*

*Pero, pero con mi mamá todo ese uno a uno y ahora, en la escuela en la escuela en la que trabajo, ahora estoy empezando a perder eso un poco (risas). En la escuela en la que trabajo emm... se valora mucho eso.*

***Subcategoría 3. Escuela municipal y de excelencia: las demandas de un quehacer en el cual el profesor es el responsable.***

Algunas de las descripciones de profesora respecto de su quehacer, colocan el énfasis en el grupo curso por sobre la relación individual. Por lo que relata la docente, la dinámica de este establecimiento implica presentar los resultados académicos de su curso respecto de ciertas pruebas, y compararlos entre las generaciones y niveles de modo sistemático. La apreciación de la docente respecto de estas estrategias, estarían dando cuenta de una tensión entre el modo de enseñanza que ella valora y la rendición de cuentas de los resultados. Esto estaría comenzando a articularse como parte de un malestar en relación al ejercicio docente

*Sí. De hecho, es como mal visto que uno esté sentado en el banco mientras los niños están trabajando, o estar muy centrada en uno y perder de vista al resto.*

*Sí, como que uno tiene que estar paseándose por la sala y todo eso. Eso es una de las cosas que miran.*

*De apoco me fui dando cuenta que si yo me concentraba en un solo niño, siempre iba a perder la visión general del curso. Pero había momentos en que yo me tenía que concentrar bien en un solo niño.*

*Tenemos que presentar esos resultados, entonces hay algún, hay algún niño, algún niño, como la mitad del curso, que simplemente no le interesa y marca todo al azar. Y después les va mal, les va pésimo, y yo presento esos resultados y me dicen '¿Pero qué hiciste mal tú? Porque los niños aprendieron tan poco', y en realidad esos resultados no necesariamente reflejan el aprendizaje de los niños.*

La profesora cuestiona una experiencia laboral en la que le pedían tener control conductual a través de ver lo que estaban haciendo todos sus estudiantes, lo que aparece definido por ella como 'dominio de grupo'. De esta manera, el deseo del 'uno a uno' se comienza a diluir en la experiencia docente como rememoración con el vínculo materno, y comienza a emerger con mayor fuerza el dominio de grupo. Como señala la profesora, más que un vínculo basado en el cariño y la cercanía, se espera el dominio y control sobre los niños.

*Los temas más complicados en general han estado relacionado con eh, con el manejo de grupo. Eso especialmente al principio, últimamente no he tenido tanto problemas con eso, especialmente ahora que tengo un curso súper piola no, no, no hacen tantos...*

*Especialmente en, en, en, un año tuve más, como más problemas eh... Lo que esperaba mi jefa era que yo estuviera al tanto de todo lo que estaba pasando en la sala.*

*Yo no le podía decir a un apoderado que yo no lo vi, pero yo le decía 'no tengo ojos en la espalda', y me decía 'pero es que tú tienes que estar atenta de todo a todo lo que está pasando en la sala', y yo 'eso está fuera de mis capacidades físicas, como que no, no puedo', y me decía 'no, si puedes. Tú tienes que encontrar la manera'. Entonces no sé', eh, es que en realidad la manera era no concentrarse mucho en ninguno.*

De esta manera se infiere que comienza a devenir un malestar por la imposibilidad, es decir, por la experiencia de que no todo es posible como profesora, así como tampoco lo enseñado en su formación es del todo coherente con lo que vive. Entre estos aspectos se destaca en su relato, los cambios, la incertidumbre y lo impredecible de los otros. Este aspecto se hace relevante porque pareciera tensionarse el ideal y deseo del 'uno a uno', con la angustia frente a lo impredecible de los cambios y la singularidad de cada niño.

*Todos dicen 'no, si es el principio'. Claro, tenís que aprender un montón y cuando estas en tercer año y sigues con la misma cuestión (risas) y a veces sigues como mandándote las mismas embarradas, y es como uy...*

*Es bien distinto. Cada vez como que cambia con el día. Cambia con la hora. Cambia de un niño a otro, entonces es como hacerse mmm... Como leyes o teorías generales aquí no funciona.*

Este malestar pareciera ubicar a la entrevista en una posición de falta, ya que no todo es posible e ideal. Sin embargo, emergen en su discurso otras mujeres que sí pueden cumplir con ese posible e ideal, lo que simboliza en la metáfora de haber descubierto América. Este relato pareciera enunciar la creencia de que ese ideal sí es posible, y para la profesora, son mujeres las que podrían llegar a él.

*Yo creo, claro, que en mi escuela yo creo que el grupo de las secas, por decirlo así, en general son mujeres. Los hombres no están en el grupo de las secas, por decirlo así (risa). Uno, que tienen súper buen dominio de grupo eeh... tienen buenos resultados, logran hacer coda sobra entretenida, concursos y cuestiones así.*

*Admiro mucho su trabajo, realmente hacen muy bien su trabajo y sus niños están bien. Y eso es lo que uno no ve. Los niños están bien, están contentos, y los apoderados también. Entonces uno dice 'wow, realmente descubrió América' (risas).*

En este punto, comienza a esbozar una posible relación entre malestar y feminidad,

en tanto estas profesoras representarían un ideal total de una forma de la feminidad que en el relato se presenta como absoluta, y en contraposición consigo misma.

*Lo que a mí me complica, a veces, es como eh, el trato con quienes no hemos descubierto América todavía.*

*Una receta entonces, es como bien complicado bien complicado. Yo me acuerdo así en algún momento, como que hay una que tiene mucho este discurso de 'no, yo no le dejo hacer eso', 'no, yo no lo permito, no lo tolero, o sea como malas actitudes, ponte tú'. Y yo, en algún momento le pregunté '¿Qué es no dejarlo? ¿Qué es no tolerar lo que hace?'*

Es así como se vislumbra una posible tensión en la profesora, a partir de las mujeres que son llamadas 'secas', haciendo alusión a un chilenismo que significa que saben mucho o que son muy competentes. Llama la atención la elección del adjetivo que utiliza para nombrar atributos aparentemente admirados, ya que éstos parecieran ser, al mismo tiempo, presentados como si no estuviera de acuerdo. Esto se explicita con mayor fuerza en la descripción del ambiente laboral como competitivo. La profesora describe una competencia particularmente situada entre mujeres.

*Quizás es el ambiente de la escuela en la que estoy. Quizás es bastante competitivo, porque igual es como una escuela de excelencia y todo eso, entonces hay profesoras que son particularmente competitivas.*

Esta competencia pareciera estar relacionada con la individualización del quehacer del profesorado, entendiendo sus desempeños y evaluaciones a partir de resultados, que favorecen la rivalidad entre colegas. Para la profesora, esta forma de competencia se sostendría en la exigencia de que la responsabilidad total del aprendizaje recaiga en el profesorado.

*Ese un problema que yo tengo que resolver. Y en mi escuela son súper enfáticos en eso. Si uno le echa la culpa a las necesidades de aprendizaje de algún niño en los resultados, eres mediocre.*

*Porque todo eso, en el fondo, recae en ti. Tienes que resolverlo.*

*En realidad, uno especialmente en el contexto en el que uno está, tiene que ser así si quieres lograr que, que estos niños salgan adelante, y que, y que, eh, que estén a nivel de competir con otros que tuvieron mucho más privilegios que ellos. Tienes que ser macabro también, contigo misma.*

*Duro sí, porque tienes que ser súper duro contigo misma, porque en el fondo todo depende al final de cómo uno haga llegar el eh, la asignatura, y ese es un peso súper grande.*

¿Será acaso esta responsabilización del docente, afín con la mirada vocacional del sufrimiento? La frase “tienes que ser macabro contigo” podría llevar a esta conclusión. Es por ello que surge la interrogante respecto de cómo ciertos enunciados parecieran operar a modo de verdad, permitiendo sostener ciertos malestares en torno al agobio laboral.

#### ***Subcategoría 4. Lo maternal como criterio de valoración y desvalorización en las escuelas municipales.***

Hasta el momento se ha desarrollado el vínculo que la entrevistada tiende a establecer, a partir de su relato de vida entre ‘mamá y enseñanza’. Existe un sustento singular en su historia que articula estos significantes hasta comprenderse su experiencia actual. Sin embargo, este relato singular pareciera encontrarse, y a la vez, desencontrarse, con concepciones culturales de clase y género que comienzan a operar en su discurso en relación a lo maternal y las escuelas vulnerables. Emerge la necesidad de un vínculo, aspecto relacionado con su visión de enseñanza, pero la justificación para ello guarda relación con la vulnerabilidad.

¿A qué se deberá la ligazón maternal, madre, pobreza, desprotección, y todo lo que se pueda encontrar asociado a vulnerabilidad, según quien lo interprete? En ese sentido, se podría hipotetizar que parte de los ideales de enseñanza respecto a ser profesora, estrarían movilizados también por el encuentro de la historia social, política y cultural que se traspone junto a su experiencia singular.

*Yo creo que el, el, lo maternal es necesario con niños de alta vulnerabilidad. De hecho, por eso, yo no estaría de acuerdo por ejemplo que en una escuela pública eh, los profesores duraran solamente un año con los niños, porque especialmente en un lugar vulnerable uno tiene que generar un vínculo con los niños sí o sí*

La profesora no sólo da valor a lo maternal, como capacidad de establecer un vínculo en la enseñanza en situaciones de vulnerabilidad, sino que al mismo tiempo, los niños aparecen en su relato como tendientes a posicionar a las profesoras como madres. La

entrevistada racionaliza esto aludiendo a que los estudiantes establecen un vínculo más emocional; es decir, la figura de madre y profesora se intersectarían en la capacidad de establecer vínculos emocionales.

A pesar de que en el relato global de la profesora lo maternal tiene un valor relevante para la enseñanza, ella señala que no se posiciona desde ese lugar. Aquí, emerge una posición femenina que dista de lo maternal.

*Es que sí o sí, yo creo que te colocan más cercano como al lugar de la madre. Como que rápidamente generan un vínculo con uno, como que quizás como un vínculo más, más emocional.*

*Es que no sé si lo siento, pero sí me dicen mamá de repente (risas). La verdad es que a mí me, me, me cuesta, porque yo no, no, mi perfil de profesora no es tan maternal.*

*Como que de hecho yo tiendo a ser como más firme, por decirlo así. No, a no tratando de ser como, no ser cariñosa, o por ese estilo. Como que siempre trato de irme hacia ese lado que naturalmente no necesariamente estoy tan ahí (risas).*

La profesora relaciona el valor por lo individual con lo maternal. Si bien se encuentra evidencia de este valor individual en su relato histórico cuando describe que su madre encontró un método especial para ella, lo maternal como figura femenina pareciera comenzar a construirse en su relato como una posibilidad de valorar lo diferente, el ‘uno a uno’ y a cada uno.

*Yo creo que en lo maternal está eso de ser como, ser uno de cariñoso, de entregar cariño, entregar amor, entregar valores en el fondo. Porque cuando uno, como que el cariño no se interpreta solamente como un cariñito no más. O sea, el cariño es como eh, como que te valoro a ti, a ti como persona. Como eso alimenta mucho a los niños, entonces eh, eso es algo súper potente, muy, muy, muy potente. O sea, cambia radicalmente eh, el bienestar del niño y su capacidad para aprender eh, eso, eso. Yo considero que es algo muy maternal, como dar un valor individual.*

Lo maternal en la enseñanza y esta identificación con las profesoras como madres, se contraponen a la figura de los hombres en su relato. Esta diferencia podría ser interpretada en su relato, como una diferencia establecida a partir de la ausencia paterna, no sólo en los hogares asociados a la vulnerabilidad sino como algo común en Chile

*Yo diría que con los hombres el vínculo tiende a ser más ¡guau! más de juego ah no sé, como que no, no sé, es distinto.*

*Porque es como la gran pandemia de Chile, los padres ausentes.*

Este aspecto pareciera operar como un elemento que le facilitaría a la profesora una interpretación por el rechazo de los estudiantes a los profesores hombres, según como señala ella ‘por el hecho de ser hombres’. Se identifica allí un supuesto sufrimiento asociado a los significados de la corporalidad y posición sexuada como hombre. A pesar de ello, no se observa por parte de la profesora un cuestionamiento al quehacer de los hombres en la enseñanza, o no pareciera existir la misma apelación, en este caso, de lo paternal, a pesar del contexto descrito.

*Los profesores hombres los sufren mucho también. Como que los niños proyectan como su rabia contra sus papás con ellos. Como que en el colegio tenemos hartos casos así, que profesores que son una blanca paloma en realidad, que son demasiado buenos y, y, demasiado tiernos y como que se, se, son demasiado buenos en su trato con los alumnos y todo. Y que de repente, les agarran mala así como por nada. Uno cree, y claro, ese niño tiene tremendos problemas con su papá y, y, en realidad la única explicación que le podemos dar es que es hombre. Porque con todas sus profesoras no tiene problema.*

Lo maternal comienza surgir entonces, como una especie de valor en el ejercicio de la enseñanza, pero también, como una exigencia hacia las mujeres madres. En este sentido, la profesora expone las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres, y al mismo tiempo, el efecto que de alguna manera esto tendría respecto de la relación entre mujeres. En el relato aparece una cierta mirada despectiva y evaluativa de las apoderadas, evidenciándose relaciones de poder entre hombres y mujeres, y entre las propias mujeres a partir de sus clases sociales y posibilidades profesionales.

*Como que quienes pelan más a los apoderados, como que en el fondo somos casi siempre como especialmente tirándose contra el tema de la maternidad, así como, ‘uy, esta mujer que tiene abandonado a su hijo’.*

*Normalmente es a la apoderada, cuando es hombre no se juzga.*

Lo maternal entonces comienza a situarse más allá de la enseñanza y la escuela, sino que pareciera ser en el relato de la participante un punto crucial para comprender la relación entre las propias mujeres. De un modo similar, esta concepción de lo maternal emerge en la relación entre las jefas y las profesoras, particularmente en la siguiente experiencia relatada a modo de ejemplo.

*Mi jefa pasaba metida conmigo en la sala todo el rato. Así como iba, y hacía clases como pa' enseñarme estrategias. Si había momentos como para conversar, para ver como planificaciones del semestre, no sé qué conmigo. Era con la que se tomaba más tiempo.*

*El año que pasé también, pero fue más estresante porque sentí que tuve más momentos que sentí que las había decepcionado.*

Pareciera ser que la entrevistada, al describir la relación de la Jefa UTP, rememorara algo de sentirse especial, cuidada, acompañada, y enseñada por una otra mayor, escena similar a la relación descrita con su madre. Si bien en el relato ella señala que la Jefa de UTP estaba enojada, ella era quien más había 'puesto cartas' por ella. Este es un chilenismo que se relaciona con los juegos de azar, en los que poner cartas es apostar a un ganador. La metáfora de 'poner carta' da cuenta de una cierta confianza basal que la profesora sentía por parte de la Jefa de UTP, y en la que se explicaría el 'reto' como un acto de apoyo. Este vínculo es especialmente complejo, ya que queda descrito como de apoyo, decepción y 'retos'.

*La jefa UTP es la que me ha puesto más carta por decirlo así, incluso más que la directora eh. Como que estaba pero furiosa, furiosa, furiosa. Yo nunca la había visto tan enojada, al punto en que después, me había retado. Me sacaron de una clase, cosa que yo odiaba con todo mi ser, y me sacaron de una clase, me sacaron de una clase, para retarme. Y yo después tuve que volver a la clase y tuve que seguir la clase.*

¿Cómo son los imaginarios femeninos maternos que operan en las relaciones entre las mujeres? ¿Cómo y cuál será el efecto de este compromiso emocional que la profesora describe en su trabajo como una posible fuente de malestar, considerando las exigencias, ideales y compromisos que se asientan en esa forma de vinculación en el espacio laboral?

#### ***Subcategoría 5. La enseñanza como la nutrición materna del cariño y la valoración del otro***

Al ir avanzando en las entrevistas, lo maternal es profundizado en el relato de la docente como un sacrificio, de forma similar a como ha descrito la vocación con anterioridad. Este sacrificio implicaría restarse a sí misma para alimentar de forma simbólica a un otro. Acá el significante 'alimentar', comienza a emerger con fuerza en

el relato de la profesora. Tal vez, se podría vincular con su propia infancia, ya que ha señalado que su madre dejó de darle pecho a los dos meses. Es posible que la experiencia personal y el relato materno respecto a este período de su vida, estén configurando su modo de comprender el amor maternal y las marcas que deja éste en lo que no necesariamente recuerda.

*Fui la que menos tomó [leche materna]*

*Es que desgasta mucho porque tienes que hacer eso que hacen las mamás po'. Tenís que olvidarte, con que tienes que dejar de ser casi para poder alimentar a alguien tan hambriento. Entonces eh... claro, con este, con este niño eh, cuando empecé a ver cómo, cómo iba cambiando, como sus reacciones eh... yo me di cuenta que algo lo estaba alimentando, o sea, que estaba resultando lo que estaba haciendo.*

Esta descripción de lo maternal es uno de los estereotipos reforzados por la cultura en relación a la feminidad. De un modo similar, se deja ver una relación entre nutrir a otro y la feminidad.

*Como que, es que en el fondo de eso se trata. En el fondo como de, de nutrirlos en su alma, en su mente, como, y, y, de levantarlos como personas. Entonces, es como de esa capacidad que yo llamo un poco 'femenina', de, de, de, entr... de entregarse por eso, por esos niños. Es como eso, en el fondo, es la enseñanza, eso es la educación. Como en, en, levantar esa persona. Y ahí está como la real realización, ahí es donde uno se siente como realizado como profesor; cuando tú vez como cuándo el otro se levanta, entonces eh yo lo, lo, atribuyo más como a una cualidad femenina.*

De esta manera, pareciera que el ejercicio de la enseñanza y la educación a través de la figura de la nutrición, serían entendidas por la entrevistada en sí mismas como algo femenino. Esto no tendría que ver necesariamente con que sea ejercido por mujeres, sino más bien, se desprende de una construcción imaginaria de la feminidad asociada a lo maternal, la entrega, la nutrición y la capacidad de levantar a un otro.

*Que es un poco lo que hablábamos antes, que es lo que les pasa a las mujeres cuando tienen hijos. No existen, dejan de existir. Y probablemente eso, eso es algo que eh, para lo que estamos particularmente capacitadas. Como que tenemos eh, esa esa capacidad como de salir de nosotras, y por decirlo así como habitar en un otro. Encontrar nuestra eh... nuestra realización también en otro, como en lo que ese otro que nosotros estamos cuidando lo logre. Entonces eso es como algo que encuentro como bien femenino.*

La entrega por un otro y la realización personal a través de otro, son incorporados por la profesora como parte de su mirada de feminidad, colocando énfasis en la realización, la cual implicaría, según su relato, salir de uno para estar en otro. Esta frase podría ser interpretada como una especie de abandono de sí misma para facilitar el crecimiento de un otro. De ser así comprendida y vivida la docencia, pareciera que lo maternal podría eventualmente hacer de la feminidad imaginada y construida desde estas claves, una fuente de malestar en el ejercicio de enseñar.

*Por eso yo creo que los profes, aunque sea demasiada pega, porque primero básico es mucha pega, como que se terminan enamorando un poco de ese curso. Porque es como, porque es donde uno más ve ese, ese cambio como ese paso tan grande que dan los niños, y como que lo alimenta tanto.*

*Función nutricia, yo creo que ahí está la tra... la traducción.*

*No tiene que ver sólo con el alimento físico.*

En este sentido la nutrición sería la entrega de cariño y amor. La profesora asocia esta descripción de la enseñanza con un concepto de la Biblia, el cual es asociado a la feminidad, permitiendo construir para sí una explicación de por qué son más mujeres en educación.

*Nurture, entonces, era, era como que ese es un rol que en la Biblia se muestra muy femenino. Como que está, está muy como dentro de la, de la identidad de la mujer. Y yo creo que una de las razones por las cuales somos tantas mujeres las que estudiamos carreras relacionadas con la educación o relacionadas con los niños.*

### **Categoría 3: Entre hombres y mujeres, la feminidad existe. Demanda y molestia**

#### ***Subcategoría 1. La feminidad se transmite. El lado paterno y el lado materno.***

En la tercera entrevista realizada, se invita a la entrevista a compartir respecto de su relato de vida en relación con su forma de ser mujer en la actualidad. Al hacerlo, la profesora señala que la feminidad es transmitida por padre y madre, y se relaciona con la historia de las mujeres de su familia. Esta respuesta es relevante porque desde el inicio de este relato incluye a los hombres como parte de quienes transmiten una visión

a partir de sus propias experiencias históricas con las mujeres de la familia, y por lo tanto, se desprende de ello que la feminidad no sería sólo una construcción ni vivencia de mujeres, sino más bien, entre hombre y mujeres se construirían diversas feminidades.

*Mi historia, yo creo que la construí como en base a, a, a la historia como de las mujeres en mi familia. En realidad como que toda, todas como que han ido eh, tienen como su, su identidad como mujeres. Y son las identidades que han transmitido a sus hijas a sus hijos, y que finalmente ellos llegaron a ser mis papás. Entonces eh, como que yo creo que po... podría partir por mis abuelas, mis dos abuelas.*

A partir de ello, la profesora realiza una división que inicialmente pareciera tener sentido en relación a dos feminidades transmitidas tanto por su padre como por su madre. Para ello, identifica a sus abuelas, y describe la relación de ellas con diversos aspectos que parecieran implicar algunas de las claves asociadas a estas feminidades. Algunas de éstas tienen relación con los hijos, la capacidad de proveer, el estudio, la fortaleza, la relación con los hermanos y los esposos. Pareciera ser que las feminidades familiares son construidas en su relato en relación con funciones sociales, roles y la relación directa con otros hombres a través de estos roles.

Uno de los aspecto que destacan en su relato, es la alusión al lado paterno de la familia, a partir de lo cual, va asociando a su abuela a una mujer con fortaleza, aguerrida, distinta para la época. Esto podría estar dando cuenta de una feminidad divergente a lo socialmente imperante.

*Como que en mi lado paterno está mi... mi abuela, que no le decíamos abuela. Ella era la "Greng" porque gringa ella era, se llamaba – nombra abuela-. Era bien gringa pa' sus cosas po', era una mujer como muy fuerte. Ella fue como eh, un pilar, un pilar fundamental en su familia, y era una mujer muy aguerrida. Como que no... No sé si ella estaba en el perfil como de la mujer de su generación que era como más sumisa.*

Otro aspecto relevante que emerge de su relato son los hermanos de su abuela, a quienes describe rebeldes y liberales, además de colocar énfasis en el ejercicio de la enseñanza, llevado a cabo por uno de ellos. A una de las esposas de estos hermanos la describe también como diferente o excepcional para la época.

*Rebeldes y liberales [refiriéndose a los hermanos de su abuela]*

*Y los otros hermanos no sé po', uno fue profesor en la – nombra una universidad-y... Claro, ahí conoció a su, a la que fue su esposa que también era una de las mujeres que en ese tiempo, era de las pocas que podían eh, que entraron a estudiar.*

Paulatinamente comienza a emerger en el relato de la profesora, una feminidad construida como distinta para la época, apareciendo estos rasgos de fortaleza en función de los hijos y el rol de madre. La entrevistada construye a su abuela como una mujer proveedora de alimentos, con lo que esta vez, la nutrición resurge del relato como un aspecto fundamental de la feminidad. Se trataría de una feminidad fuerte e independiente, que no depende de un hombre/marido para cumplir con la maternidad.

*Mi abuela eh no iba a permitir por ningún motivo que sus hijos pasaran hambre. Entonces ella era de las que de alguna forma se las arreglaba para eh, hacer más plata para que sus hijos eh, pudieran eh, comer bien, estudiar bien. Y como que no era de las que se iba a quedar en la casa esperando a que su marido trajera un pan, como que, no. Ella era súper, en los tiempos de la UP, ella se hizo de una camioneta, no sé cómo, y recorría todos los campos haciendo trueque. Ella era eh, como proveedora, pero también como como satisfacción personal.*

Se observa de modo reiterado la enunciación respecto a la posibilidad de realizar estudios superiores por parte de los integrantes de su familia. De allí se infiere una constante pregunta y valoración por el saber, su vínculo con la feminidad y las mujeres. Esto no sólo se ve reflejado en sus relatos sobre su familia, sino más bien, en general.

Otro de los elementos que la profesora identifica como parte de su propia feminidad, es la ambición de ser, aspecto mencionado en otros momentos de su relato, asociados a la educación, y particularmente, al aprendizaje. Su pasión por aprender pareciera ser un camino movilizado por esta ambición de ser.

*Yo creo que ella, ella no estudió una carrera pero era una mente muy inquieta.*

*Entonces eh, siempre leyó mucho eh, siempre se informó mucho de muchas cosas. Como que no nunca, o sea era de formarse su propia opinión, eh era como una mujer muy, o sea como lo he repetido un, muchas veces, como muy fuerte, muy aguerrida, también como un poco rebelde, en su época y sus hijos también eran un poco así.*

*Pero mi abuela, no se iba a dejar caer por eso (risas). Entonces como que la visión como, como de mujer, de mujer que heredó mi papá era una cosa más así como eh, como que la mujer fuerte, la mujer muy capaz, y la mujer quiere. Muy hábil también profesionalmente, como que no, en él nunca estuvo el concepto de, de que la mujer se tiene que quedar en la casa porque no va a servir en el trabajo. Como que no tien... tiene, no era eso, porque su mamá, comillas, se quedó en la casa. Pero su mamá tenía un*

*imperio en (risas) en Viña, así como ella, ella era muy conocida, entonces eh, no como que, eso me lo transmitió de bien chica. Como que siempre me hizo muy ambiciosa, como que no, no así como de plata, así como ambiciosa en el ser.*

Cuando la profesora presenta a su abuela materna, la describe en algunos aspectos de forma antagonista a la feminidad relatada desde su lado paterno. Sin embargo, la profesora distingue entre lo que su abuela materna aparentaba y lo que era realmente en su interior. La profesora describe a su abuela como una mujer capaz de ‘llevar la vida’, lo que podría ser interpretado como una forma de hacer frente al machismo de la época. Si bien, de apariencias, la presenta como alguien que podría haber sido descrita por otras personas como derrotada por el machismo, posteriormente la reivindica a través de su sabiduría para lograr sus deseos a pesar de las prohibiciones de su esposo, como fue la decisión de estudiar. Por ello, la profesora relata que su abuela materna, de forma interna, en realidad tenía una gran sabiduría. La valoración por la sabiduría podría estar dando cuenta de un ideal de feminidad ligado a un saber en la espera de la reflexión y la espiritualidad, lo que junto con la valoración de la sumisión y la templanza, son relatados como una experiencia intangible.

*Mi abuela materna, ella eh, ella es un poco más similar como a la otra esfera, como a la otra clase de mujer. Quizás como un poco más sumisa, muy católica eh, y como que por fuera se podía ver como un una mujer quizá como muy de su época, quizá como un poco eh, derrotada por el machismo. Pero eso era lo que se veía por fuera, porque eh, interiormente tenía un mundo, tenía una sabiduría muy profunda y... y eso, eso, era algo que carecía mi otra abuela. Mi otra abuela era mucho más hacia afuera.*

*Ella yo creo que a través como de esa actitud un poco sumisa, esa templanza de esa como eh, voz sabia, como que ella supo ir manejando como la cosas en su vida. Yo creo también que ella muy introspectiva. Entonces, como que se leía mucho como esta, en toda esta mmm... mm... en todas las lecturas que ella hacía y hasta el día de hoy, ella sigue como estudiando hartito, como o sea, como que le gusta leer de psicología, le gusta leer de espiritualidad y, y eh es como la voz sabia de la familia.*

*A su marido nun... nunca le gustó mucho la idea que ella estudiara, o quizá no le transmitió mucho a mi mamá y sus hermanas de, de que estudiaran, pero ella como que igual en un acto de como de valentía en algún momento decidió estudiar igual. Y a mi tata no le gustó, no le gustaba, como que estaban casados hace mucho tiempo, hasta que ella dijo ‘yo voy a estudiar’, y el acuerdo fue así como, que no va estudiar en la casa, entonces ella estudiaba en el tren.*

Esta sabiduría de otro tipo de feminidad, tiene en común con el relato de su otra abuela, el nutrir y alimentar, esta vez, nutrir espiritualmente. Desde esta perspectiva,

pareciera consolidarse la nutrición y el alimento, físico y del espíritu, como aspectos fundamentales de la construcción de la feminidad, relacionados por la entrevistada previamente, con el ejercicio de la enseñanza.

*Yo creo que igual, cosas que ella me ha contado. O sea, ella también, como mi abuelo, era como bien perfeccionista, y a veces como que era bien, cómo llevado a sus ideas, pero ella como que logró en muchos momentos como alimentarlo espiritualmente.*

### **Subcategoría 2. Visión de género y las Imágenes de feminidad en la Biblia**

De un modo similar al relato de sus abuelas, la profesora identifica mujeres de la Biblia para relatar su propia historia como mujer; siendo peculiar los personajes elegidos dada la similitud y la tendencia a nuevamente establecer dos caracterizaciones de feminidades. En primer lugar, menciona a Salomón como una mujer virtuosa con las características de su abuela paterna, es decir, una mujer con fortalezas y virtudes para sostener a la familia. Es importante destacar que pareciera ser que a pesar de las diferencias de estas caracterizaciones de la feminidad, la familia y el Otro siguen tomando relevancia.

*Salomón hablaba como de la mujer virtuosa, como, 'mujer virtuosa quien la hallará', como que es la mejor joya que tú puedes tener. Siempre tenía como, como bien provista a su familia, emm... siempre como, mantenía a su familia como bien cuidada y como que se ríe por el porvenir, que no, como que es segura.*

En segundo lugar, la profesora habla de Ruth. En ella aparecen varios elementos que la profesora ha descrito en relación con lo maternal y el ejercicio de la enseñanza. Aparece la entrega, como elemento fundamental para levantar a un otro. Esa entrega estaría siendo fundada por la negación de sí misma, característica que la profesora atribuye a la maternidad y a la similitud de ésta con la enseñanza. Así, el cuidado emerge como parte de sus construcciones de feminidad.

*Ruth, Ruth, ella era una mujer, Ruth fue como la bisabuela de David o la tática abuela. Ella era extranjera y en Israel como eran súper como mal mirados a los extranjeros, como que había una mala visión de esa en realidad eh, como que dijo: "yo te voy a cuidar" eh... y... iré contigo a donde vayas, tu Dios será mi Dios, entonces eh... Ruth se, se entregó a su suegra, o sea ella también pudiendo haber ido a buscar como otro marido.*

Cuando la profesora presenta a Ruth, alude a la elección de Ruth por cuidar a su suegra, de lo cual se podría inferir una posible figura materna. Esto podría estar dando cuenta de la importancia de la relación y la lealtad con las mujeres mayores, y cómo esto pareciera ser un elemento fundamental para comprender la feminidad, como una suerte de lealtad y admiración hacia las madres.

*Fue una mujer que, que en el fondo como que se negó un poco a sí misma y, y se preocupó como del, del cuidado de su suegra y de qué, porque o si no su suegra se iba a morir en realidad, si estaba sola.*

En tercer lugar, la profesora presenta a Ester, como una mujer capaz de persuadir, infiriendo una posible similitud con su abuela materna que sabía “llevar su vida y a su marido”. En ambas mujeres, Ruth y Ester, emerge la sumisión como modo silencioso y persuasivo para un logro, en este caso, la búsqueda de la justicia y la liberación de su pueblo. En otras palabras, se podría interpretar como un acto de entrega por otros.

*Ester, que ese era un tiempo en que Israel estuvo cautivo, y la eligieron porque ella era muy bonita (risa) eh para casarse con el rey, con el rey extranjero y la cosa es que eh, temiendo un poco por su vida, ella intercedió por su pueblo a través de ganarse un poco como el favor del rey, como como eh, y con eso logró que cesaran como todos los abusos que se dieron contra su pueblo, un poco con la habilidad que ella tuvo para persuadir al, al rey.*

*De que cuidara también a los suyos, como que hay, hay una cosa ahí en el rol de la mujer en la Biblia que siempre está como relacionado con el cuidado, con el, con eso que hablábamos la otra vez, como del nutrir como el alma de las personas, como de, de ir hacia eh, hacía eh... hacia levantar a los suyos. Como que eso es algo que en la Biblia se muestra muy femenino, que es una cualidad muy femenina y es como emm... en el fondo, Dios dice que creó al ser humano a su imagen, hombre y mujer, los crió, o sea lo creo (risas).*

### ***Subcategoría 3. El grupo de hermanas y el de niñitos.***

La profesora relata una experiencia de exclusión cuando se refiere a sus hermanas. Este aspecto es relevante dado que pareciera marcar su relación con las mujeres, principalmente por sentirse excluida. Esta experiencia hace recordar su relación con las profesoras a las que llamaba “las secas”, quienes que no comparten cómo han

“descubierto América”. Una de las preguntas que allí surgen es qué es aquello que no se compartió, de lo cual fue excluida, en términos simbólicos.

*Ellas eh, bueno, ellas siempre como que compartieron todo juntas, o sea de hecho siempre compartieron pieza, siempre compartían juegos. Tienen muy poquita diferencia emm... y yo de chiquitita como que me quise incluir, pero nunca me resultó mucho, porque siempre estuvimos en etapas súper distintas po'. Entonces, no sé po', como que tenía prohibido entrar a su pieza. No podía tocar sus cosas, entonces, era como toda, como esta, este campo minado del tesoro de las hermanas mayores.*

En el relato de la profesora, una vez más emerge la enseñanza como una forma posible de encuentro entre mujeres. En este caso, la segunda hermana de la entrevistada es descrita como una mujer estudiosa, y admirada por la entrevistada. Esta figura idealizada, es a su vez posicionada en el lugar de madre, lo que parecieran confirmar que madre - enseñanza y feminidad, se encontrarían entrelazadas en este relato de vida.

*De repente sí, como que me ayudaban a estudiar eh... como todas esas cosas como modales y, y en la mesa y todas esas cosas así me las enseñaron ellas. Mi mamá ya como que (risas) yo creo que ya no tenía ganas de seguir enseñando eso, si, si, si eran como un poco como una segunda figura materna, especialmente una de ellas, la segunda.*

*Yo la admiraba [refiriéndose a su segunda hermana]*

Sin embargo, y como se ha señalado previamente, la feminidad no sólo emergería ni se transmitiría entre mujeres y para mujeres. La feminidad pareciera delimitarse y tomar formas determinadas respecto de las relaciones con los otros, y en este sentido, aparece la figura de su hermano. La profesora enuncia la división entre hermanos, señalando dos grupos, el grupo de niñas y el de niños. Ella y su hermano, parecieran quedar identificados con lo masculino, en tanto se nombra a sí misma como niño.

*Mi hermano era como mi partner. Éramos como dos grupos en la familia, el grupo de las niñas y el grupo de los niños, y yo era del grupo de los niños (risas).*

Ser del grupo de los niños, pareciera ser un elemento significativo en la configuración de su feminidad, quedando ésta entrelazada a diversas identificaciones en la cual, lo masculino y lo femenino conviven de un modo singular para devenir su propia versión de mujer.

#### ***Subcategoría 4. Relación madre e hija, desde la escucha hasta la explosividad***

El relato de la participante, desde su labor como docente hasta su trayectoria de vida, está plasmado por la figura de lo maternal, y particularmente, de su madre y la relación entre ambas. Esta relación se muestra, en un primer momento, como idealizada; y luego, emerge de modo imprevisto un relato en el cual esta relación, así como la figura de su madre, se sitúa de forma opuesta. Así, comienza a emerger una suerte de malestar respecto de los aspectos de su madre no logrados, y las implicancias para ella de estos. El relato deja entrever una especie de vínculo unificado, más allá de una identificación, por lo que cabe preguntarse qué tan diferenciada se encuentra la profesora respecto de su madre y cómo será en profundidad este vínculo madre-hija.

*Ella me fue como transmitiendo todas las cosas que ella fue aprendiendo con, en el tiempo eh... y eso como también lo agradezco mucho, porque también ella, también aprendió hasta cierto punto. En algunas ocasiones he tenido, he tenido que también eh, cómo aprender yo también, como medio a porrazos. Trabajo en grupo, ella nunca aprendió mucho trabajo en grupo, y en la universidad era todo trabajo en grupo.*

*Mi mamá siempre se preocupó, o siempre escuchó mucho como toda la parte emocional.*

*Como que emm, yo siempre todo, todo cuando llegaba a mi casa, siempre todas las tardes me iba a sentar con mi mamá y le hablaba, y le hablaba, y le habla, y le hablaba.*

*Entonces eh, siempre hablaba con ella, y pasábamos horas conversando, conversando, y conversando, y claro, todo lo que era como mi formación más social.*

Hasta el momento su relato es coherente con una imagen materna de entrega, de escucha, de quién enseña y transmite una experiencia. Sin embargo, precisamente el valor de esta enseñanza, es uno de los puntos vividos como críticos para ambas.

*Pero también, claro, quizás a veces no hablo tanto de mi mamá. Tengo, yo creo que tengo un tema en que me parezco demasiado a ella, tanto físicamente como psicológicamente, mucho y, emm, y también hay cosas de ella que yo choco mucho.*

*Mi problema ahí es que a veces me doy cuenta que en las cosas que choco son problemas que yo también tengo (risas), entonces ahí, cuando uno se da cuenta como las, las clásicas cosas uno como que más emm le, le complican de su mamá, así como las actitudes más como que ¡ay! te hacen reventar, como que por lo menos en mi caso son las mismas que yo tengo.*

Estos aspectos guardan relación con lo que ella denominado el carácter impredecible de su madre, carácter y temperamento que ella describe también como propio. De algún modo pareciera que el relato diera cuenta de dos figuras diferentes, una descrita como quien escucha y comprende, y otra, quien pareciera repentinamente demostrar rabia, llegando a herir.

*Lo que pasa es que mi mamá tiene un carácter, y ese eh, eh, lo que yo heredé, como un temperamento, a veces eh, muy muy explosivo. Como que de repente, cuando se enoja, se enoja ¡ay!, y muy fuerte, y le da mucha rabia, y a veces como que puede decir cosas hirientes, entonces, no, no llega como una agresividad física, y si, y si va a pasar eso, ella siempre se contiene.*

*Tiene como esas explosiones como emocionales bien fuerte, y a veces como cierta eh, como incapacidad para adecuarse a ciertos contextos como a, como de repente, hacer comentarios no sé (risas), como comentarios como no, no sé si muy correctos, así como no sé, como que de repente se le salga un comentario como un poquito clasista y uno está así como en una lugar público, y es como uy, qué vergüenza (risas).*

Estas características descritas por la entrevistada como partes de sí misma, al mismo tiempo aparecen como razón de un distanciamiento emocional con su madre.

*Ella teniendo 30 años más no lo supere y no me enseñe cómo hacerlo.*

¿De qué manera se vincularán estas características con el miedo que la profesora ha mostrado a ser mala profesora? ¿Tendrán alguna relación con el temor expresado por la entrevistada de dañar a los niños? ¿Existirá algún monto de agresión poco elaborado en la docente, que se haya convertido en fuente de malestar en el ejercicio de la enseñanza? ¿Habrá encontrado la profesora una salida a esto, al construir otros ideales desde las imágenes de hombres con quienes identificarse y describirse como firme o dura?

##### ***Subcategoría 5. El sufrimiento de las dinámicas y las relaciones sociales, las diferencias entre las relaciones entre hombres y mujeres.***

A pesar de lo que se ha descrito en el relato de la participante en relación a su formación social, experiencia compartida con su madre, de quien señala recibir apoyo a través de sus vivencias, y guiándola en poder comprender las claves sociales, las

experiencias de dificultades en el ámbito de las relaciones y conflictos permanece como parte de su sufrimiento hasta la actualidad, incluso en su espacio laboral.

Estas situaciones relatadas por la entrevistada en su totalidad se relacionan con conflictos con otras niñas, mujeres o colegas, es decir, personas del mismo sexo.

*Por eso es tan difícil, la verdad es que yo desde chica siempre me llevaba mejor con los hombres que con las mujeres.*

*La enseñanza básica, socialmente, fue súper difícil, fue súper complicada, porque a pesar, o sea, además de que yo tenía algunas dificultades, tenía una compañera que tuvo de pre kínder a cuarto medio que me hizo la vida imposible, siempre, siempre, siempre, siempre se encargaba de encontrar cualquier cosa que yo hiciera y poner a la gente en contra mía. Como que esa compañera siempre estuvo ahí.*

Estos conflictos ella los adjudica a su dificultad para comprender algunos aspectos sociales, hasta que va descubriendo que el mensaje en sí mismo no bastaba para comprender lo que se dice y se quiere decir a través de las palabras. La posición de la entrevistada respecto al lenguaje, y su posición subjetiva, parecen estar entrampadas en una la dificultad social de comprender algunos códigos. ¿Tendrá alguna relación con aquel síntoma inicial que aparece como una dislexia heredado de su madre? ¿Será más bien aquello, una posición distinta respecto del habla, las palabras y todos aquellos códigos culturales que se tejen entre ellas?

*Lo que yo entendía era solo el mensaje.*

*Como que dependía de la persona, no sé, para esta persona estaba bien hacer esto, en esta otra persona no estaba bien hacer eso.*

*Con mis compañeras como que, no, ahí tú tenías que ser popular, tenías que eh, vestirte bien, tenías que, que no sé (risas).*

*Tenían que contar secretos tus amigas, tenían que saber qué niño te gustaba, eh, tenías que contarles todo, en el fondo, y eso como que, o tenías que tener el mejor cahuín.*

Por otra parte, se hace llamativo que este posicionamiento se haga más visible en su relación con mujeres, particularmente mujeres pares. Es allí donde emerge de modo frecuente en su relato, las ofensas que ella no percibe como ofensas, las malas interpretaciones y el valor de unas por sobre otras generando una diferencia de las

interpretaciones dependiendo del valor social que tienen esas distintas mujeres respecto de ella.

*Me empecé a hacer cierta fama, en el sentido que ya había gente como que no quería trabajar conmigo porque se habían sentido ofendidos en alguna vez que habían trabajado conmigo. Entonces, como que cuando me empecé a dar cuenta de eso fue ¡hoy! Ya, mejor me quedo callada.*

*Ella lo interpretó de esa forma, y en realidad, y le pregunté a otra amiga que, que si en algún momento tuvo dramas con su peso, y le dije 'oye, pero ¿esto se puede interpretar así como mal?' y me dijo 'sí, sí'. No, de todas maneras eso le debió haber caído como patada en la guata.*

Sin embargo, pareciera ser que su historia singular no sólo sostiene la escena del conflicto con otras, sino que también, se abre la posibilidad y la interrogante respecto del mundo y los mundos de las feminidades en relación con su posición con el lenguaje, las palabras, y lo simbólico de aquellos mundos. Tanto la profesora, como su madre, habrían quedado restadas de él. Es así como diferentes experiencias de este tipo, podrían ser interpretadas como experiencias del malestar, tanto en la escuela, como en la universidad y en su trabajo.

*En general, siempre los rollos más grandes siempre los he tenido con mujeres. Es que yo creo que justamente a veces me sentía más cómoda con los hombres porque también son más, un poco más como, eh, o quizás era más el caso de mis compañeros, en realidad, como que los sentía menos complicados (risas), menos complicados de entender o de relacionarse.*

*No sé, bastante frustración en realidad. De hecho, no sé si me lo aceptó mucho, porque como que no me logró perdonar mucho por esas cosas.*

*Por lo que sufro más en mi trabajo es por el conflicto con las personas.*

## 6.- DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El análisis de los dos casos evidencia que el malestar respecto del ejercicio de la docencia se situaría en la dimensión del lazo social (Freud, 1930); es decir, en la relación de y con los otros. Esto ocurriría de este modo tanto con los otros actuales, como con los otros internalizados, quienes se encuentran enunciados en ambos relatos, como relevantes en la construcción de las feminidades de las profesoras. Este hallazgo es relevante en términos de la importancia asignada a la figura materna como una primera figura de enseñanza, la que se construye y actualiza en las figuras de hermanas, abuelas, jefas y colegas.

Sin embargo, en los relatos para explicar la experiencia desde la identificación con la feminidad, también cobran relevancia las figuras masculinas. Estas construcciones se establecen en relación con la diferencia con las masculinidades; es decir, las feminidades devendrían en la relación entre hombres y mujeres, y las diferencias culturalmente establecidas entre ambos sexos (Lamas, 2007).

Por otra parte, los resultados tienden a corroborar los principios que Freud (1930) propuso respecto de la relativa posibilidad del bienestar como un estado que emergería de la admisibilidad de los deseos y valores sociales respecto de aquellos internalizados por los sujetos. Tal como se señaló en el análisis categorial, especialmente en el primer caso, la obediencia y adoctrinamiento sobre los valores sociales predominantes de la feminidad – como sumisión y entrega por el otro-, no parecen haber sido suficientes para establecer un bienestar. Esto se observa, ya que queda un resto que es entendido como efecto de la represión de la hostilidad y la libertad en relación con las vivencias con otras niñas y/o mujeres; movilizándolo a la entrevistada, de modo insistente, a tomar diversos caminos empujados por sus deseos. Entre estos caminos se encuentra viajar a otro país; cambiarse de establecimientos educacionales; pasar del sufrimiento al acto, luego a la queja y, finalmente a la palabra; hasta poder enunciar su malestar, y dar un nuevo rumbo a su deseo en nuevas claves educativas.

Estos hallazgos, en términos de la tramitación posible del malestar en la escuela, son descritos por Recalcati (2016) como la oposición, la sublimación y la resistencia. Estas formas de tramitación aparecen en los relatos de la primera entrevistada, quien, a través de los tres procesos mencionados, estaría en vías de construir un nuevo posicionamiento

como mujer en la escuela. Este posicionamiento se expresaría a través del cuestionamiento, así como de acciones coordinadas con otras mujeres. Algunos ejemplos de esto son: desobedecer aquello carente de sentido, incorporar el teatro al aula como posibilidad para el placer, y la valoración de las singularidades, experimentando diferentes posiciones respecto de sí misma.

Lo anterior, devela la dimensión política del malestar (Radiszcz, 2016), dado que el desarrollo singular de cada sujeto estaría atravesado por las diferencias, y los efectos de esas diferencias, respecto del marco socio político económico y cultural. Estos elementos pudieron ser observados en ambos casos. Ser profesora, en distintas dependencias administrativas, daba cuenta de demandas y exigencias tanto explícitas como implícitas de diversas construcciones de feminidad, teniendo mayor valor unas sobre otras.

Corroborando lo planteado por Freud (1930) en relación a que las normas sociales no necesariamente beneficiarían a todas las personas y tampoco del mismo modo, se observa en ambos casos, malestares propios de la feminidad, de la docencia y del tipo de enseñanza impartida, entre otros. Este elemento, al mismo tiempo, muestra la imposibilidad de separar la categoría de ‘género’ y ‘diferencia sexual’, con otras como ‘clase social’ (Rubin, 1986; Butler, 2012; Lamas, 2007; Segato, 1998). Para ambas profesoras se observan demandas diferentes dependiendo dónde y con quienes desempeñan su trabajo. Mientras que en el colegio privado la valoración se relacionaba con un posicionamiento de la feminidad como objeto sexual y estético, en la escuela particular subvencionada el cuidado era crucial, especialmente para evitar el reclamo de los padres. Por su lado, en la escuela municipal, lo maternal se construía como algo necesario para compensar la falta de la vulnerabilidad del contexto de procedencia de los estudiantes.

A pesar de estas similitudes entre ambas profesoras y sus historias biográficas en relación con los contextos culturales y sociales, también existen diferencias importantes; particularmente, en relación con la experiencia de bienestar. En el segundo caso, caracterizado por una familia religiosa y con valores más bien tradicionales, las construcciones de feminidad se sustentan en imágenes bíblicas, y en las abuelas de la familia. Esto, en parte, refleja valores compartidos con la sociedad y los grupos de dominio, lo cual sostendría de algún modo, el malestar. Así, se posibilitaría, más que su

tramitación, una suerte de bienestar momentáneo que permitiría que el resto pulsional circule de manera constante, no siendo éste evidenciado por quien enuncia su historia. En este caso, se observa una dicotomización de la feminidad construida en dos imaginarios más bien opuestos, los cuales estarían al servicio de identificarse con ellos de modo alternado, pasando de un posicionamiento más masculino a otro más femenino.

Otro de los aspectos que tienden a diferir con algunos supuestos teóricos, es lo que aparece en ambos casos, en relación con la propuestas del quiebre en el lazo social y de la figura de autoridad (Aceituno et. al., 2010; Zanini & Recalcati 2016); asociadas al malestar individual como expresión de un malestar de la época. En ambos casos, la queja no está orientada a la falta de autoridad o a la dificultad de ser autoridad para el otro, sino más bien, ambas profesoras parecen verse desfavorecidas en encarnar el lugar de la autoridad respecto de sus compañeros hombres, sólo por su presencia en tanto cuerpo hombre. Esta presencia, sería atribuida por las profesoras en relación con el estudiantado, como obediencia, al verles como autoridad.

En este sentido, se observa lo que Freud (1925) desarrolló como las consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. Éstas serían resultado de los significados culturales situados de aquella diferencia, lo cual establecería las condiciones del devenir de mujeres y hombres, dependiendo de las relaciones socioculturales a las que se pertenece.

De un modo similar a lo descrito en el párrafo anterior, la posición de las masculinidades también estaría atravesada por la clase social. Mientras que la posición de hombres en sectores de educación privada, favorecería y validaría la autoridad a través del uso de la fuerza; en las escuelas subvencionadas pareciera construirse una experiencia subjetiva de un posicionamiento femenino amenaza – o ley-. En la experiencia subjetiva femenina de trabajar en una escuela municipal, la posición que emerge parece ser más bien de autoridad frente a sus pares, y de entretención para el estudiantado, como si ser profesora significara volver a ser una niña.

Lo anterior, permite inferir que el valor de las construcciones de feminidades y masculinidades podría estar dependiendo del entramado social y político, desde y hacia el cual se dirija el deseo y la pulsión. Con ello, emergen diversos malestares de la docencia, permitiendo entonces, sustentar el supuesto instalado en la pregunta de investigación de esta tesis. Es decir, la evidencia de esta tesis parece estar a favor de la

idea de que sí existen relaciones particulares y singulares entre las feminidades construidas y el ejercicio de la docencia realizado por profesoras mujeres, y los malestares que emergen de él.

Estas construcciones actuarían como dispositivos de poder (Butler, 2012), los cuales parecen establecer, de alguna manera, parte de los ideales del ejercicio de la docencia. Éstos demuestran encontrar asidero en los elementos singulares de las marcas y deseos de cada una de las historias de ambas profesoras, marcas instaladas por un Otro primordial a través de la inscripción en el lenguaje, una primera lengua: la lengua materna.

Respecto de la diferencia antes señalada del logro de la autoridad, en ambos casos la vía aparece construida como establecer un vínculo con sus estudiantes a partir de la entrega de cariño. Estos son aspectos asociados a la feminidad por parte de las entrevistadas, que se construye bajo la figura de cuidar -primer caso- y de nutrir -segundo caso-. Por lo tanto, pareciera ser que es a través de esta vía, el ejercicio de la autoridad contribuiría al fortalecimiento del lazo social, y no desde la vía de la dominación del otro como forma de autoritarismo. Este aspecto es más bien explícito y declarativo por ambas profesoras, quienes comparten esta visión en sus ideales de enseñanza. Esto, además, parece verse favorecido respecto de la proyección de sus estudiantes en ellas como figuras maternas (Cordié 2007).

Sin embargo, lo anterior podría ser entendido más bien desde una imagen del yo ideal, ya que este ideal entrañaría tras él un deseo de dominación sobre el otro. Este deseo se devela en los juegos infantiles de ambas profesoras, así como en los ejemplos de su quehacer actual a través de mandar y dirigir. Es interesante como ambas relatan este aspecto con pudor. La profesora del caso 1 lo reinterpreta de modo posterior, mientras que la profesora del caso 2, lo expone risueñamente, comunicando una suerte de pudor. Estas fantasías representadas en el juego infantil muestran el imaginario construido de las profesoras como figuras de poder y autoridad, quienes tendrían la facultad de mandar a otros. Otro elemento relevante al respecto, es que en ambos relatos, el juego tiende a ser con niños varones más pequeños, elemento que podría ser relacionado con los hallazgos de Freud (1919), quien muestra cómo la construcción de fantasías sádicas en las niñas responderían a las desigualdades vivenciadas en relación a

su sexualidad, y que a partir de la represión de éstas, se instalaría la culpa como regulador de dichos deseos.

Lo anterior permitiría inferir que las construcciones de feminidad descritas en esta tesis, podrían estar al servicio un trabajo docente basado en las figuras de entrega, mujeres bondadosas, y mujeres cariñosas, y así, revertir la culpa de aquellas primeras vivencias. De esto modo, se construiría el trabajo docente como una vocación, un llamado de un otro, una entrega, y un sacrificio para y por otros (Cordié 2007). En otras palabras, el trabajo docente pareciera quedar establecido como una demanda de otro, y una entrega al deseo de ese otro. En ambos casos se trataría de un otro primario, dando cuenta del llamado del Deseo-de la madre. Este argumento guarda relación con los hallazgos de Burin (1987) en las investigaciones que realizó con mujeres, y la elección de sus profesiones, concluyendo que las mujeres que presentaban dificultades en sus procesos de diferenciación en la relación madre-hija, solían escoger profesiones que tendían a representar a la feminidad estereotipada socialmente como dominante y/o a maternalizar sus roles (Tubert, 2001).

Desde los planteamientos anteriores se podría deducir que las construcciones imaginarias de feminidad de ambas profesoras pueden verse cargadas de construcciones socioculturales respecto de las mujeres y lo femenino, desde uno de los estereotipos dominantes de la cultura occidental. Éste facilitaría que las profesoras no sólo enseñen contenidos, sino que al mismo tiempo, desarrollen la tarea de restituir, fortalecer y dar continuidad al lazo social a través del costo de su propia represión respecto de las pulsiones que se alejan de ese estereotipo. Así, al mismo tiempo parecieran estar sosteniendo la reproducción de la dominación masculina (Bourdieu, 2006), a través de la figura que muestran a sus estudiantes respecto de lo que es ser una mujer. Esto queda construido en estos casos, en gran parte, como una cuidadora y una madre.

Este aspecto podría permitir instalar la interrogante de la relación de la feminización (Segato, 2003) de la enseñanza como una estrategia social que facilita la reproducción de la dominación masculina, a través de las construcciones de feminidad asociadas a lo maternal, los afectos y el vínculo; permitiendo favorecer la asociación entre las características hegemónicamente masculinas con otros roles más valorados socialmente.

Otro de los elementos en común en ambos relatos, se relaciona con la relevancia de las diferencias y el valor de la singularidad de éstas respecto de sus estudiantes, siendo

esto un elemento central de sus ideales de enseñanza. De manera opuesta, en ambos casos se manifiesta un malestar por la demanda de igualdad y homogeneidad en los resultados de aprendizaje. Ambos aspectos se pueden vincular con el malestar de la universalidad de la escuela (Recalcati, 2016), es decir, la solicitud de que todos realicen lo mismo (Cordié, 2007). Este aspecto es crucial de ser interpretado a la luz de la feminidad, desde la perspectiva que la sitúa como lo “otro” de la cultura, es decir, lo diferente; siendo las mujeres quienes la encarnan (Tubert, 2001). Se podría pensar que la posición subjetiva como la “diferente” en el primer caso, y la “excluida” en el segundo caso, son enunciaciones a partir de su devenir singular, y estarían atravesadas por la posición de la feminidad como lo otro excluido. Esto podría develar, a través de sus ideales de enseñanza, un intento de tramitación del malestar de encarnar esa diferencia. Acá se puede observar el deseo de dar valor a las diferencias individuales de sus estudiantes, como respuesta al malestar que estaría generando la homogenización.

Por otro lado, uno de los aspectos más relevantes de ambos casos es la alusión a la figura de las madres de ambas entrevistadas, cuando construyen el relato de cómo llegaron a ser profesoras. Desde allí emerge el encuentro “uno a uno” como un aspecto preferencial de la enseñanza por parte de ambas, así como las prácticas de sus propias madres con ellas. Esto podría llevar a concluir que el deseo de enseñar se vincularía en alguna dimensión con la relación madre-hija pre-edípica, así como con la posición de las madres como el Otro primordial que constituye las marcas de deseo en el recién nacido, a través de la inscripción del lenguaje. Desde esta perspectiva, las madres, en términos culturales, son la primera figura que enseña, y su enseñanza es ley. Se trata de una ley que nutre y estructura, pero que a la vez, amenaza con devorar al otro. Estos aspectos se encuentran a modos de estragos maternos, especialmente en el segundo relato, en el que se observa una madre que pasa de ser toda para su hija – a través del apoyo y la escucha-, a desbordarse en ira e impulsividad. Esta característica es parte del malestar de la segunda entrevistada, al identificarse con su madre, y al enunciar la identificación de su madre con ella. Esto podría estar dando cuenta de un sufrimiento respecto de ser iguales, y cómo esto implica no poder ser del todo la profesora que ella construye como ideal: maternal y nutricia.

Respecto del primer caso, se muestra una madre que en ausencia de padre en términos del relato, estaría posicionada en el lugar de la “sobrepotección” y al mismo

tiempo, la “prohibición”. Esta prohibición de la libertad e independencia de su hija se observa como una relación madre-hija poco diferenciada, en tanto, la participante del primer caso toma el deseo materno y lo hace suyo, quedando atrapada por el mandato de cuidado. Éste aparece como fuente mayor de su malestar como docente.

A partir de lo anterior, se podría decir que parte del malestar del ejercicio de la docencia es un malestar de la construcción de la feminidad, respecto de la relación primaria con la madre y su proceso de diferenciación, así como los deseos y goces marcados por ella en estas profesoras. Esto se evidencia en el deseo de cuidar y el deseo de aprender. Desde este punto de vista, no es casual que la mayor parte de las profesoras mujeres se encuentren en la educación inicial y en el primer ciclo de enseñanza básica, período escolar en el cual los grandes objetivos de aprendizaje se relacionan con el establecimiento del lazo social y la adquisición de la lectoescritura. Muchas veces, ambas tareas han sido iniciadas en la relación de las madres con sus hijos. De esta manera, se podría inferir que la elección de la enseñanza y la práctica de ser docente podría ser un medio a través del cual, deseo y malestar respecto de la relación madre-hija, se repetiría y en parte, también se repararía. Así, se estaría sosteniendo a través de este ejercicio, una lealtad a la demanda de ese ‘otro madre’, manteniendo la no diferenciación a través de la identificación con la función materna del trabajo docente, y al mismo tiempo, obturando el devenir de otra mujer: la propia.

Respecto de las limitantes de esta tesis, se podría mencionar que finalmente el estudio se logró realizar sólo con dos casos, por lo tanto los resultados obtenidos son de difícil transferibilidad. Probablemente un mayor número de casos con mayor profundidad habría sido más provechoso al respecto. Además, y a pesar de cumplirse el criterio de saturación de la información, se presenta una desproporción en la producción de información respecto de un caso y otro, aspecto que eventualmente podría haber mermado la visibilidad de una mayor diversidad en las posiciones y construcciones de feminidad por parte de la primera entrevistada. Desde otra perspectiva, se identificó como limitante de este estudio la diversidad de perspectivas epistemológicas bajo los supuestos de las distintas teorías utilizadas como marco interpretativo, lo cual dificultó el diseño y definición de la metodología y el enfoque que predominaría en la interpretación de los resultados, quedando de este modo, difusos el enfoque

psicoanalítico y biográfico, así como algunas bases metodológicas de las ciencias sociales en el análisis

En relación con las posibles líneas de investigación que podrían surgir a partir de algunas de las interrogantes que no quedaron resueltas por el presente estudio, o en la profundización de algunos de sus hallazgos; se propone profundizar el desarrollo de esta pregunta de investigación incorporando a hombres, para comprender desde una perspectiva más relacional el devenir de la feminidad, y al mismo tiempo, las propias construcciones y vivencias desde la feminidad por parte de cuerpos sexuados como hombres en relación con la práctica de la enseñanza y el malestar docente. Así también, queda como interrogante la feminización docente como posible estrategia social para consolidar y perpetuar lo que Bourdieu (2006) llamó ‘la dominación masculina’. En esta tesis, sólo se alcanza a esbozar como una inferencia inicial a partir de los hallazgos, pero podría ser una pregunta posible a desarrollar por las ciencias sociales y las teorías feministas. Finalmente, la investigación acá presentada podría ampliarse otros niveles de enseñanza, o realizarse con mujeres situadas en diversas interseccionalidades en términos de clase, etnia y con hijos, con el fin de observar las diversas construcciones de feminidad y contrastar con los análisis propuestos respecto de la relación madre-hija visibilizados, siendo el psicoanálisis y el diseño biográfico alternativas pertinente para revelar la singularidad del estudio de las feminidades.

Los aportes de esta investigación se relacionan con la relevancia de incorporar, a través del enfoque psicoanalítico, la singularidad de los sujetos y su devenir, para robustecer análisis que, de otro modo, podrían llegar a ser homogenizante y universalistas.

Otro aspecto importante de esta investigación fue abrir la posibilidad de interrogar la existencia de un malestar diferente en el ejercicio de la docencia, y de esta manera, desplegar un dispositivo investigativo que permitiera dar espacio social y científico a las experiencias de las mujeres desde su singularidad.

Finalmente, esta investigación aporta en el desafío de la articulación teórica del psicoanálisis con otros ámbitos de producción de conocimiento, posibilitando puentes que faciliten abrir las fronteras en disposición a procesos multi y trans disciplinarios, permitiendo acercar el complejo entramado que deviene en la relación entre subjetividad y sociedad, en la experiencia humana.

## Referencias

- Abarca, G., Arensburg, S., Radiszcz, E. & Vásquez, T. (2017). Malestar y género: una aproximación a la experiencia onírica de jóvenes chilenos. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46689>.
- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aceituno, R., Miranda, G., & Jiménez. (2012). Experiencias del desasosiego: salud mental y malestar en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, (3), 87-102. <https://dx.doi.org/10.5354/0717-8883.2012.21730>
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa: Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 293-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100018>
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 73-87.
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio: acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 903-926. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300010&lng=es&tlng=es).
- Bernal, A., & Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Revista Cuestiones Pedagógicas* (22), 259-285. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4514819>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burín, M. & Bleichmar, D. (1996). *Género, psicoanálisis y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Meler, I. (1998). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. (1987). *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan—sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, España: Paidós.
- Canales-Vergara, M. A., Valenzuela-Suazo, S. V., & Luengo-Machuca., L. H. (2018). Calidad de Vida en el trabajo en profesores de colegios públicos de Concepción, Chile. *Enfermería universitaria*, 15(4), 370-382. <https://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.544>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322017000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322017000200005&lng=es&tlng=es).
- Casey, K. (1990). Teacher as Mother: curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301-320. <https://doi.org/10.1080/0305764900200310>
- Chatel, M. (1996). *El malestar en la procreación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Claro, S. & Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 131(2), 159-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000200005>
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2000). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y subjetividades de los/las docentes en el Chile Neoliberal*. Tesis de doctorado en Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista docencia*, 35, 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>.

- Cornejo, M.; Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cuadra, D.; Jorquera, R. & Pérez, M. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Ciencia & trabajo*, 17(52), 1-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>
- Egaña, M.; Núñez, L.; Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. Santiago: Arces-Lom.
- Esteve, J. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona: Plaza.
- Francke, D. & Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 361-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100021>
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey, *Obras Completas de Sigmund Freud* vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1918[1917]). El tabú de la virginidad. En J. Strachey, *Obras completas de Sigmund Freud* vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919[1917-1919]). Pegan a un niño. En J. Strachey, *Obras Completas de Sigmund Freud* vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos. En J. Strachey, *Obras Completas de Sigmund Freud* vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud S. (1930). *El Malestar en la Cultura*. Madrid: AKAL.
- Freud, S. (1931). Sobre la sexualidad femenina. En J. Strachey, *Obras Completas de Sigmund Freud* vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1933[1932]). 33° Conferencia. En J. Strachey, *Obras Completas de Sigmund Freud* vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1908[1906-1908]). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. En J. Strachey, *Obras completas de Sigmund Freud* vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1895). Proyecto de psicología. En J. Strachey, *Obras completas de Sigmund Freud* vol. I. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gomes, C. & Ribeiro, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Revista Latino-am Enfermagem* 17(2), 1-6 Recuperado de [https://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/es\\_19.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/es_19.pdf)
- González, M. & Napolitano, S. (2015). Beyond phallic domain: Female otherness as a resource for liberation. Some notes from Lacanian psychoanalysis and poststructuralist feminism. *The Psychoanalytic Review*, 102 (3), 365-388. <https://dx.doi.org/10.1521/prev.2015.102.3.365>
- González, R. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&nrm=iso)
- González, M. (2011). Escribir la falta de (la) madre: Un conjuro contra la melancolía del femenino. *Revista Objetos Caídos*. Recuperado de <http://www.objetoscaidos.cl/revista/ediciones/edicion-ii/>
- Guel, J. (2019). Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el magisterio potosino. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 00006. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712019000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100006&lng=es&tlng=es).
- Guyomard, D. (2013). *Nace una madre*. Santiago: Catalonia.
- Haddad, J. (2011). Mal-estar docente: o (des) amparocomo un a escuta da indisciplina escolar. V Coloquio Internacional educacao e contemporaneidade, Brasil. Recuperado de [http://www.janehaddad.com.br/arquivos/mal\\_estar.pdf](http://www.janehaddad.com.br/arquivos/mal_estar.pdf)
- Kristeva, J., & Arendt, H. (2000). *El genio femenino: la vida, la locura, las palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1973). *Seminario 20. Aún*. Barcelona: Paidós.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24 Recurado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

- Lamas, M. (2007). El género es cultura. V Euroamericano Campus de Cooperación Cultural. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php)
- Lamas, M. (2013). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- León-Paime, E. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 91-110 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=818/81819025008>
- Lesme D. (2011). Agentes de prevención de comportamientos autodestructivos en la escuela, *Eureka*, 8(1), 48-54. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2220-90262011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100006)
- Levinton, N. (2000). *El superyó femenino: La moral en las mujeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, D.; Collazo, M. & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200005>
- Martínez-Abascal, M. & Bornas, X. (1995). Tratamiento del malestar docente mediante solución de problema. Un espacio experimental. *Studies in Psychology, Estudios de Psicología*, 53, 89-95 <https://dx.doi.org/10.1174/021093995321237185>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Meler, I. (1996). *Psicoanálisis y Género. Aportes para una psicopatología. En Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendes-Rodriguez, L.; Campelo, E.; Aparecida, C.; Pires, I. & Vasconcelos, G. (2020). Estrés y depresión en docentes de una institución pública de enseñanza. *Enfermería Global*, 19(57), 209-242. <https://dx.doi.org/eglobal.19.1.383201>
- Mora, L. (1991). La educación profesión imposible. *Revista Tramas, UAM*, 3, 179-186. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/13.pdf>

- Moreau, M., Osgood J. y Halsall A. (2007). Making sense of the glass ceiling in schools: an exploration of women teachers discourses. *Género y educación*, 19(2), 237-257, <https://doi.org/10.1080/09540250601166092>
- Morel, G. (2012). *La ley de la madre. Ensayo sobre el sinthome sexual*. Santiago: Fondo de cultura económica.
- Muñoz, M. & Lucero, B. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 151-162. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01382013000200005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382013000200005&lng=es&tlng=es).
- Murcia, M. (2015). Pasando del malestar al sufrimiento. Lo no dicho que se escucha a través del síntoma de un docente. Estudio de Caso presentado como requisito para optar al título de Especialista en Psicología Clínica con orientación psicoanalítica. Universidad de San Buenaventura, Colombia, Cali. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/2884/1/pasando\\_malestar\\_murcia.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/2884/1/pasando_malestar_murcia.pdf)
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. Documento PIIIE. Recuperado de <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Brasil: Fino Traço.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿Una tarea posible? Valparaíso*: Ediciones Universitarias.
- Pujó, M. (2001). Malestar en la institución. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 1(1), 73-93, Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482001000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482001000100005)
- Radyszcz, E. (2016). *Malestar y Destinos del Malestar*. (Vol. 1). Santiago: Sociales Ediciones.
- Radyszcz, E.; Sanhueza, D. & Zúñiga, J. (2017). *Malestar y Destinos del Malestar. Artes del Descontento* (Vol. 2). Santiago: Sociales Ediciones.

- Recalcati, M. (2016). *La hora de Clase: Por una erótica de la enseñanza*. Madrid: Anagrama.
- Reyes, L.; Cornejo, R.; Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis (Santiago)*, 9(27), 269-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J.; Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es).
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre “la economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 7(30), 95-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Savio, N. & Cuello, M. (2009). Mudanzas epocales en los posicionamientos subjetivos. Aportes del psicoanálisis para abordar el malestar docente. *Fundamentos en Humanidades*, 10 (2), 77-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189240>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Pometeo.
- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México D.F.: Instituto de la mujer Oaxaqueña Ediciones.
- Schick, C., Galaz, R. y Urrutia G. (2015). Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Revista Estudios Feministas*, 23(3) 803-815. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p803>.
- Sierra, C. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Poiésis*, (31), 79-90. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article/view/2095>
- Soler, C. (2008). *Lo que Lacan dijo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico metodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria, Revista de Metodología de las ciencias sociales*, (15), 53-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045003.pdf>

- Trigueros, A. & Martínez, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En M. Area (Ed.) *Educación en la sociedad de la información* (Cap. 7, 215-248). Descleé Brouwer, Editors.
- Tubert, S. (1996). Psicoanálisis, Feminismo y Posmodernismo. En S. Tubert (Ed.) *Género, psicoanálisis y subjetividad* (289-313). Buenos Aires: Paidós.
- Tubert, S. (2001). *Deseo y representación. Convergencias de psicoanálisis y teoría feminista*. Madrid: Síntesis.
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Tubert, S. (2010). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 161-174  
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.760>
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastias, G., Milicic, N., Morales, A. & Sharager, J. (2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología y Medicina. Facultad de Ciencias Sociales y Medicina. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf)
- Vucínovich, N., Romero, R., Poves, S., & Otero Rodríguez, J. (2011). Otra época, otro malestar en la cultura: vigencia del psicoanálisis como crítica social. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(3), 505-511.  
<http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352011000300008>
- Zanini E., Mouriño J. & Dieter C. (2010). O Mal – estar na Docencia em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade- Foratleza*, 10 (3), 865-885 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271/27117236008>
- Zawady, M. (2012). La clínica del estrago en la relación madre-hija y la forclusión de lo femenino en la estructura. Desde el jardín de Freud, 2, 69-189 Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/35721/1/36136-149971-1-PB.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1: Consentimiento informado

#### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Malestar docente y feminidad, formas de tramitación en profesoras de educación inicial.<sup>1</sup>

#### INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Malestar docente y feminidad, formas de tramitación en profesoras de educación inicial. Su objetivo es analizar el modo en que se vinculan las construcciones de feminidad de las profesoras de educación inicial con el malestar en el ejercicio de la docencia y sus posibles modos de tramitación. Usted ha sido seleccionado(a) porque es profesora de educación inicial que ejerce la docencia en algún nivel de enseñanza comprendido entre 1° a 4° básico.

La investigadora responsable de este estudio es la Psicóloga Tabisa Arlet Verdejo Valenzuela quien lleva a cabo esta investigación de tesis para optar al grado de Magíster Psicología Clínica Adultos mención psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile conducida por Danilo Sanhueza como profesor guía.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su participación consistirá en ser parte de un estudio narrativo con enfoque biográfico, a través de relatos de vida. Para ello se solicita participar en entrevistas en profundidad, las cuales se llevarán a cabo de modo presencial, siendo relevante para los fines de la investigación un diálogo cara a cara que facilite que usted pueda narrar episodios de su vida y construir relatos junto a quien lleva a cabo la entrevista. Las entrevistas a modo general abordarán hitos relevantes respecto del ejercicio de la docencia y las vivencias más significativas para las entrevistadas respecto de la construcción de sus feminidades. Sin embargo, es posible que emerjan otras temáticas a partir de sus propios relatos. Usted cuenta con el derecho de negarse a contestar cualquier pregunta si así lo desea, así como tener en todo momento la libertad de desistir de continuar en la investigación.

---

<sup>1</sup> Este era el nombre del proyecto de tesis, el cual ha cambiado respecto de la tesis final. Este documento fue firmado con las profesoras a partir de la propuesta del Proyecto de Tesis.

Para llevar a cabo las entrevistas en profundidad se sugieren al menos tres encuentros los cuales tendrán como objetivo, abrir la narración y desplegar los temas que trae la persona que narra; un segundo encuentro en que se introducen preguntas de profundización; y un tercer encuentro de cierre de la historia narrada y de la relación de escucha. Existe la posibilidad de que en la segunda entrevista los objetivos de profundización respecto a las narraciones iniciales no sea logrado de todo, por lo cual se podría requerir un mayor número de encuentros. Cada entrevista se estima que tendrá una duración de 60 a 90 minutos y estas serán llevadas a cabo en un lugar que resguarde la comodidad y confidencialidad de usted como participante, contando con la dirección de dicho lugar con anticipación, la cual sólo se llevará a cabo con su previa autorización. Las entrevistas serán grabadas para luego ser transcritas cambiando nombres de personas, lugares u otro antecedente relevante que se asocian a su identidad. Riesgos: Dado el carácter personal de las entrevistas, en el caso de que emerja un sentimiento de malestar en relación a los temas tratados, se pondrá a su disposición contactos de espacios a los cuales pueda recibir atención psicológica, si así usted lo desea.

Se propone como medida para aminorar tales riesgos luego de cada entrevista llevar a cabo un espacio de evaluación junto a usted, con el fin de identificar posibles malestares y/o sensaciones que podrían ser generados producto de las conversaciones realizadas, a través de este monitoreo post entrevista evaluar junto a la investigadora la pertinencia y/o necesidad de que estos malestares sean trabajado en un espacio distinto al de la investigación con un profesional de salud mental. De ser así la investigadora se compromete a acompañarla a través de un proceso de derivación.

De forma independiente a la propuesta anterior, se llevará a cabo en la última entrevista realizada, un cierre de la historia narrada y de la relación de escucha junto a la participante.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. Sin embargo eventualmente su participación a través de las entrevistas podría dar la posibilidad de ordenar la propia experiencia a través del relato de sus propias vivencias e historia de vida. Respecto de los beneficios indirectos, a través de la contribución social que significa esta investigación, se encuentra la posibilidad de que los testimonios de sus vivencias puedan significar un aporte para la comprensión de malestar de las profesoras en el ejercicio de la docencia y las peculiaridades de este ejercicio en relación a los aspectos de la feminidad.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular y sólo se mantendrán datos como edad, tipo de establecimiento educativo, nivel educativo en el que se desempeña, sin embargo se resguardará que estas características sean presentadas de forma general, de modo tal, que no sea posible inferir su identidad. Para resguardar la confidencialidad de la información de las entrevistas, las transcripciones serán llevadas a cabo por la investigadora, quien al realizar dicha transcripción cambiará los nombres, por nombres ficticios, tanto de personas, ciudades, como cualquier otro dato que pueda ser asociado a la identidad de las participantes. Además los encuentros se llevarán a cabo en espacios que resguarden la confidencialidad, en tanto las conversaciones no puedan ser ni presenciadas ni escuchadas por otros.

Una vez terminada la investigación los archivos (audios) serán eliminados.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, la devolución de éstos será llevada a cabo con usted de modo individual, y corresponderá al análisis final de la investigación. La devolución será de modo oral y también escrito a través de la entrega de un informe breve que sintetice los principales resultados de acuerdo a los objetivos propuestos.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Tabisa Arlet Verdejo Valenzuela

Teléfono: +56 952077293

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [tabisaverdejo@gmail.com](mailto:tabisaverdejo@gmail.com)

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Oficina 20. Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [comité.etica@facso.cl](mailto:comité.etica@facso.cl)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio Malestar docente y feminidad, formas de tramitación en profesoras de educación inicial, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha:

Correo electrónico para la devolución de la información \_\_\_\_\_

Este documento consta de número de páginas del documento páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

**Anexo 2: Matriz de análisis de contenido**

**CASO 1**

Categoría	Subcategoría	Código	Cita
ESTAR CONECTADA CON EL SENTIR Y SER REFLEXIVA ES CONTRACULTURAL A LAS EXIGENCIAS DE LAS ESCUELAS.	Valoración de la sensibilidad “estar conectada” para identificar las diferencias.	<p>A Demandas de ser más directiva a elegir ser más acompañadora de procesos</p> <p><u>B</u> Centrarse en lo que te pasa con el otro y sus emociones, y luego enseñar y aprender.</p> <p>C Ser profesora hacerse cargo de sus afectos</p> <p>D sensibilidad para identificar emociones en los niños</p> <p>E Uno tiene que ser sensible.</p> <p>F Somos una familia nos tenemos que querer</p> <p>G sensible, diferente</p> <p>H Más sensible</p>	<p>A Entonces en un comienzo en el col (corte) cuando era profesora, trataba de hacer lo que se me pedía (tos) y, y ahora estoy tratando de generar como un equilibrio entre las cosas que me piden y las cosas que los niños finalmente van como... viviendo, en la medida de que uno los va conociendo y uno ya conoce más , eh como que cambia un poco el rol del profesor en el sentido de no tan directivo sino un poco más acompañando los procesos y a y como... me llena así el alma, ver como ellos van creando cosas entre ellos...P.9</p> <p>B y como, y pienso que... es súper fome, porque las profesoras están como muy centradas en... en... como en enseñar y y transmitir y no en lo que le está pasando, porque es importante cuando uno trabaja con niños eh ir viendo que te pasa a ti respecto al otro, ir empatizando y así uno va también enseñando y uno va aprendiendo a como son ellos, como leerles sus emociones, cuando llegan tristes, cuando están contentos... y eso también permite que ellos vayan aprendiendo más po. P. 6</p>

		<p>I Sensibilidad frente a las diferencias</p>	<p>C la mejor profesora se encarga de sus afectos y su desarrollo p.6</p> <p>D El poder ser lo suficientemente sensible para identificar algunos como detalles emocionales de los niños, de las niñas, p.15</p> <p>E entonces uno tiene que ser lo suficientemente sensible como pa identificar que necesita cada familia</p> <p>F Como bien como construyendo familia un poco, y eso le hablo a los papás y a los niños, como que somos un equipo, que nos tenemos que querer, que todos somos diferentes, igual yo les hablo de creó al mundo, y que soy un poco antisistema, al tiro. p.24</p> <p>G Porque yo desde chica, yo recuerdo de chica , en el colegio, yo era diferente a los demás . Pero no era una cosa así de encerrarse, soy diferente y too... que pena la diferente no , siempre súper querida pero era diferente y como que...p.19</p> <p>H Era como más sensible, era comooo no sé... como que todos hablaban y yo sentía que... que estaba en un lugar y todos hablaban puras tonteras, pero yo igual tenía que estar ahí porque como que, si no lo estaba tampoco</p>
--	--	--	---

			<p>I Entonces todas esas cosas que me fueron pasando desde chica yo ahora la las entiendo queee que son porque me hacen hoy (ruido) lo que soy no ma po, y todos somos diferente.</p> <p>I como los alumnos, es como unos necesitan esto, otros necesitan otro, otro, otro ( muy rápido) entonces uno tiene que ser lo suficientemente sensible como pa identificar que necesita cada familia (las palabras anteriores con rapidez en el habla) y cómo uno tiene que hablarle a cada familia, porque hay algunos muy académicos y otros muy informales, y otros que le gusta como el humor, otros como meo amargaos (risas pequeñas de ambas: P.22</p>
	<p>La docencia como un acto de transmisión ¿posible?</p>	<p>A Ellos me transmiten alegría</p> <p>B Funciona lo que a uno le gusta al transmitirlo</p> <p>C El afecto se transmite</p> <p>D Las exigencias del colegio generan angustia que se transmite</p> <p>E Transmitir como parte de su labor</p> <p>F Dificultad en transmitir a otros lo que son las familias</p> <p>G Transmitir para</p>	<p>A como que ellos se divirtieran, como que, como que me sentía mejor que ellos estuvieran felices, eso me da(corte) como que la transmisión de que ellos estuvieran contentos a mí me generaba alegría. P.8</p> <p>B Porque me he dado cuenta con el tiempo, que las cosas que más resultan con los niños son las que tienen que ver con lo que a una le gusta y así como que la puede la puede trasmitir...p.3</p> <p>C Como el afecto uno lo transmite inmediatamente y también cuando hay como... P.21</p>

		<p>ganar confianza</p>	<p>D muchas demandas de cosas en el colegio respecto a, no sé, que hay que preparar actos, que hay que preparar miles otras cosas, también uno se siente más angustiada y luego eso lo va transmitiendo.P.21</p> <p>E entonces como que uno va ahí manejando eso, porque la idea es poder transmitirles a todos lo que uno le quiere decir, pero que lo entiendan...p. 22</p> <p>F es como difícil poder transmitir todo lo que necesita la las familias po, p.23</p> <p>G ? Entonces es como... que los papás y las mamás sepan que te están hablando el mismo idioma, porque así uno puede generar una confianza po. p.23</p>
	<p>La reflexividad como una salida al malestar</p>	<p>A reflexivo y "estar conectado" te permite ver.</p> <p>B La reflexión te encuentra con otros y creas.</p> <p>C Reflexionar permite cambiar</p>	<p>A“los niños como son tan transparentes siempre van, si uno es reflexivo y si uno está como bien conectao, siempre te van mostrando cosas y eso es súper bonito.p.16”</p> <p>B.Teníamos las mismas reflexiones respecto a la educación, a una mirada de la infancia y a el el, y estábamos, como nos encontramos como en un camino personal así como de descubrimiento y ahí ya abrimos un nuevo espacio eh... que es en donde</p>

		<p>D Crítica en mi mente.</p> <p>E Crítica pero lo puedo decir</p> <p>F Preguntarse por lo que le hace bien</p> <p>G Hacer un trabajo personal (autoconocimiento)</p> <p>E Ser profesora hacerse cargo de su desarrollo personal</p> <p>F Saber leer el contexto</p>	<p>nosotras hacemos talleres y trabajamos también eh vinculándola con educación.</p> <p>p.17</p> <p>C.Mm, yo m siempre he sido muy reflexiva como te decía (tos) siempre me pregunto todas las cosas y como que escucho igual también lo que dicen de mí, en relación no como a ya martirizarme, sino a entender cómo por qué cómo me ve la gente y ahí como haciendo el quite? en algunas cosas, pero yo creo que no me he tenido a mirar mi vida, como en mi infancia, la relación con mis papás, la relación con mi hermana ) eh, como me vinculo con las personas y eso ha hecho que vaya generando como algunos cambios.p.18</p> <p>D Emmm como que, yo siento que en un comienzo era muy... yo cuando chica era muy tímida, entonces como que siempre muy apegada a las reglas y también tratando de cumplir como con lo que me pedía en el coleegioo, en la universidad, pero siempre muy crítica en mi mente.p.9</p> <p>E Ahora creo que soy crítica, pero lo puedo exponer.p9</p> <p>F Ahora estoy como generando conciencia de las cosas que me hacen bien y que me hacen mal, en toodo ámbito, así</p>
--	--	--	---

			<p>como en las personas, en algunas personas, con la alimentación, en las relaciones con en mi trabajo, en las elecciones laborales que hago y... también, sí po, yo creo que eso tiene que ver, con la vinculación con el placer.p. 16</p> <p>G Es que, yo he hecho como un trabajo personal de... de conocimiento personal ).p. 17</p> <p>E la mejor profesora se encarga de sus afectos y su desarrollo p.6</p> <p>F porque como es como leer un poco el contexto, como que yo creo que un profesor, una profesora tiene que saber leer el contexto. p.23</p>
	<p>La exigencia académica como una carga</p>	<p>A Chequear aprendizajes de modo apresurado</p> <p>B Los requerimientos académicos como un peso</p> <p>C La gente te “encarga” y “te carga”</p> <p>D La evaluación no agrada</p> <p>E ser antisistema</p>	<p>A van generándote cargas y cargas y cargas, porque uno tiene que estar todo el tiempo, eem... casi chequeando algunos aprendizajes que tienen que tener los niños, que quizás ) podrían ellos descubrir en un tiempos más largo.p.10</p> <p>B pero existen los semestres, existen las evaluaciones sumativas, las evaluaciones... eh finales, entonces como que... eso va generando un peso. p.11</p> <p>C. Sí po, claro entonces como que yo decía “que yo</p>

		<p>F Me imponían y tenía que hacerlas</p> <p>G Los colegios de exigencia no son para mi</p> <p>D Tu vida en función de otro.</p> <p>E Más contenidos mejor</p> <p>F No hay tiempo para las diferencias</p> <p>G cuando uno tiene su línea hay cosas que no tranza</p> <p>H Tenía que adaptarme</p> <p>I la escuela quiere que sean iguales</p> <p>J desobedecer ante las exigencias</p>	<p>puedo encargarme de hacer esto” (imita voz) como que la gente te encarga, yo hacía.p.14</p> <p>D Mm... luego entré a la universidad y... y ahí me empezó a gustar todo, como que todos los ramos en la universidad me gustaban, menos los de evaluación.</p> <p>E y mm... yo siempre he sido muy idealista y... y pienso que no me resultaban las cosas, porque también pienso que a veces soy un poco antisistema, entonces como que yo quería hacer toodo, yo quería hacer ...m, que los niños lo pasaran bien, no trabajar tanto el libro, eh...p.2</p> <p>F no me gustaba que me impusieran cosas, pero igual las tenía que hacer, lo que me generaba como harta frustración y tenía que hacerlas y no me resultaban...p.2</p> <p>G Creo que los colegios de exigencia no son para mí, porque como que ese tipo de colegios hacen que uno vuelque su vida en eso...p.3</p> <p>D Ese colegio, como era católico además uno tenía que meterse en la catequesis, todos nos teníamos que meter, no sé, las misas del domingo, entonces como que mm... tu vida iba en función de otro. P.3</p> <p>E Para ellos es la mejor profesora, en el sentido de que es la profesora que...</p>
--	--	---	---

		<p>K Frustración por tratar de adaptarme</p>	<p>transmite más contenidos a los estudiantes</p> <p>F Pero eso no es tan bien visto en... en general en los colegios, porque en los colegios hay asistentes que a uno no... como que tú tienes que ser más o menos igual a la media, como que pareciera ser que todos tienen que ser iguales, todos tienen que tener los mismos ritmos, porque todos tienen que tener los mismos resultados, entonces si uno como que.. se alarga en algunos procesos mirando a los niños, viendo cómo juegan y todo eh... ahí van generando como que uno, van generándose cargas y cargas y cargas, porque uno tiene que estar todo el tiempo, eem... casi chequeando algunos aprendizajes que tienen que tener los niños, que quizás ) podrían ellos descubrir en un tiempo más largo. P.9</p> <p>G estoy tratando más de generar conciencia de esto y también uno se conoce más cómo es como profe y tiene su línea y... cosas que no tranza tanto como antes ) que yo con esas cosas me generan.. mucha ansiedad.</p> <p>H Y de aceptación a cómo soy, porque a veces pienso que para el sistema no soy tan como... funcional , porque yo no soy una persona así como... a ver cómo te lo explico, como... muy organizada y estructurada, muy ( no</p>
--	--	--	---

			<p>conozco absolutamente) todas las que hay que hacer eh (...)Entonces, mm... como que al principio yo pensaba que yo tenía que adaptarme. P.17</p> <p>I Lo que pasa es que la sociedad, y es ahí como volver a la escuela trata de hacer un modelo de todos que sean iguales, entonces por eso a mí me gusta en el colegio, por ejemplo, eh no sé los P.19</p> <p>J : Y había una exigencia muy grande en el sentido académico ... con los niños haciendo las pruebas y cosas que, a mi juicio no tiene que tener un niño. Yo igual tenía que hacerlas y no, y la verdad es que mis niños no tenían tan buenos resultados (pequeña risa), porque yo a veces hacía otras cosas. p.26</p> <p>K Entonces ahí como, entre esta sensación de tratar de adaptarte y hacer las cosas que uno quiere, había mucha frustración de mi parte (cambio en el tono) y entonces llevaba como una disposición que claro, yo parecía ser que estaba contenta, pero en realidad estaba muy angustiadaa (□), mm... y habían informaciones que no se daban, cosas que se ocultaban en relación a la informaciones que uno tenía que entregar a los apoderados, así que eso a mí no me acomodaba estar en un espacio así</p>
--	--	--	--

	<p>Estar para el otro, calmar y contener a las familias.</p>	<p>A Necesitan ser escuchadas</p> <p>B Que se vaya calmado, contenido y escuchado</p> <p>C Si yo estoy mas bajita no resulta</p> <p>D Anticiparlos y contenerlos</p> <p>E Son igual que niños hay que anticiparlos</p> <p>F Un subcontrato con cada familia</p> <p>G Uno accede a lo que ellos quieren</p> <p>H No soy igual con todos</p> <p>I Unos necesitan esto, otros necesitan otro</p> <p>J proceso de vinculación y conocimiento</p>	<p>A Siento que necesitan ser como escuchadas, no sé. Bueno , cualquier papá o mamá que quiera ser escuchada yo voy a extender la entrevista al máximo como pa tratar de ehp.21</p> <p>B siempre el objetivo de mi entrevista es como que ese papá esa mamá se vaya como calmado y como contenido como escuchado .p. 21</p> <p>c siempre el objetivo de mi entrevista es como que ese papá esa mamá se vaya como calmado y como contenido como escuchado .p. 21</p> <p>D empezar a relajarse un poco en la relación con los papás y explicarles un poco y anticiparlos a que hay procesos que pasan los niños y que unoo simplemente tiene que comprenderlos y relajarse al respecto. p.6</p> <p>E Pero ahora yo estoy como como en una postura como más relajada, y como más... y como más empática también entiendo que ellos son seres humanos, que se equivocan y y desde la primera reunión explicando al tiro como son los niños, las cosas que pueden pasar, de que no se angustien por tal cosa, de que si pasa algo por favor decirlo, como las reglas así súper claras respecto a y anticiparlos igual que los niños porque finalmente son como igual que los</p>
--	--	--	---

		<p>K Estar para otro en sus diferencias para generar vínculo.</p>	<p>niños. (pequeña risa) p. 21</p> <p>F Por lo tanto, este año, ha sido como un año muy muy bacán con los papás... y lo que y lo que sí ha transmitido como es que las exigencias de cada familia o como que uno pareciera ser que hace un un subcontrato con cada familia, entendiendo que hay papás muy aprensivos y otros papás que no lo son tanto.</p> <p>p21</p> <p>G. entonces con algunos se que uno ya cuando va pasando cosas, 56:46 eh... uno vaa...accediendo a lo que ellos solicitan po P.22</p> <p>H No , u yo ya no soy igual con todos, antes yo era igual con todos, ahora no. Hay algunos que necesitan más y otros que necesitan menos, no es como.. ser injusta pero...P.22</p> <p>I precisamente poder (corte) igual como los igual como los alumnos po como los alumnos, es como unos necesitan esto, otros necesitan otro, otro, otro ( muy rápido) P.22</p> <p>J porque tú ya tienes como un trabajo con esa familia y un proceso de vinculación y de conocimiento. p.23</p> <p>K pero sí eh... ver cómo son las personas hay algunos que les gusta por ejemplo, que u yo a veces cambio la silla y me pongo cerca y los abrazo y otros ¡Olvídate que me van a</p>
--	--	---	---

			<p>dejar abrazarlo! ¿cachai? Entonces así uno va generando como un vínculo y eso permite que los papás sientan confianza, y ya papá siente confianza, puede pasar cualquier cosa, pero van a saber que están con una persona eh... que no les va a mentir ¿cachai?, y eso a mí, a mí me genera mucha tranquilidad. Entonces lo que yo falta algo y uno al otro tiene que abordar ese problema y y comenzar a trabajar en este vínculo y ahí ya si uno hace como un colchoncito bien fuerte de cariño ya después saben que... la cosa se va pasar. p.23</p>
--	--	--	--

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
EL DESEO DE TRABAJAR CON LA INFANCIA, POR UN PLACER NEGADO. “ALGO HABRÁ QUE REPARAR”	Juego y Placer	<p>A Ser educadora para jugar</p> <p>B Jugar con más pequeños</p> <p>C Juego e infancia periodo lindo</p> <p>D jugar como acto placentero</p> <p>E Jugar para relajarse</p>	<p>A A mí me gustaba como jugar, pasarlo bien y... creía que todo eso estaba incluido en (pausa) ser educador.p.1</p> <p>B Bueno yo, en la villa donde vivía, bueno tengo una hermana con ella jugaba, pero más recuerdo que jugaba con unos amigos que eran mis vecinos.</p> <p>C. Jugábamos a la chilota, jugábamos... a correr, en el jardín me acuerdo jugaba a los ponys y... yo recuerdo mi infancia como un periodo bien bonito.p. 7</p> <p>D es que jugar es como... un acto placentero. p. 10</p> <p>E es muy... como angustiante )</p>

		<p>F: Un placer negado.</p> <p>G La pieza de los juguetes</p> <p>H Jugar a la profesora</p> <p>I Replicar pre-kinder en casa</p> <p>J El estereotipo de la profesora</p> <p>K Mandar y ser protagonista (juego de la profesora)</p> <p>L Las muñecas no podían decir nada</p>	<p>estar a veces en estas exigencias, entonces es ver como ofrecer una alternativa de juego para los niños incluso para los para los profes a veces en los consejos, algunas dinámicas y todo hace que se disten distienda (con tono de inseguridad) el ambiente y que va en beneficio del aprendizaje de los niños y que uno esté más tranquila también p.11</p> <p>F Yo creo que mm, es como la vinculación también con el placer, porque... porque a mí como que se me negó un poco eso po , p.16</p> <p>G Sí, como bien era como a veces un poco sobreprotegida , pero mi mamá siempre estuvo como..., por ejemplo, en la casa había una pieza de los juguetes donde también había una mesa...P. 7</p> <p>H y ahí también como que ahí, yo ahí empecé como a jugar a la profesora y hacía esas cosas... como así ah ) ah bueno mi mamá es asistente de párvulo</p> <p>I Sí, sí y debí haber estao desde muy chica ahí, porque he repetido como mil veces pre-kiiindeer, entoncees, como que eso era parte de mi realidad. Yo creo que también replicaba eso que veía en los juegos. Ella era mi tía, en el jardín, claro... P. 7</p> <p><b>J Eh, era bien estereotipado mi juego para ser sincera, porque era como muy muy directiva yo creo, porque era como estaba yo muy feliz, sí ) con los niños eh... pareciera que me gustaba que hicieran lo que yo quería que hicieran...</b></p> <p>K Ahora como que los miro más, los escucho más, pero antes era</p>
--	--	---	--

			<p>así como “Hagamos esto” ya todos tenían que hacerlo, no los retaba si no querían hacerlo, pero era como que yo siempre proponía... más pareciera ser como que yo tomaba un rol más protagónico y eso era lo que me hacía sentir bien y no sé.</p> <p>L Pero también jugaba con muñecas y las tenía ahí como inventando cosas y las muñecas obviamente no podían decir naa’ (pequeña risa, compartida con la entrevistadora) (no se escucha por las risas) eh, y eso es lo que me acordaba de los juegos.</p>
	Inventar y hablar como un juego	<p>A placer jugar e inventar</p> <p>B Hablar de tu a tu</p> <p>C placer: inventar y transmitir</p> <p>D hablar y reflexionar también era una manera de jugar</p> <p>E el placer de hablar.</p> <p>F inventar me hace vibrar</p>	<p>A desde que yo era muy chica, recuerdo haber tenido conciencia de haber inventado como... obras de teatro, bailes y cosas con mis... con mis eh primos (p.1</p> <p>A me gustaba inventar, inventar, inventar cosas, era como la, recuerdo que era como la que inventabas las cosas y se las llevaba p.2</p> <p>B me gustaba conversar con los niños, siempre me comuniqué más como de tú a tú que una cosa tan masiva o de grupitos chiquititos eh...p. 2</p> <p>C Y las cosas que a mí me gustaban así como que me generaban un placer máximo, era cuando yo inventaba algo y lo transmitía. p. 11</p> <p>D como que de hablar y reflexionar ) también era una manera de jugar para mí (.p. 12</p> <p>E quizás yo no era de jugar andar corriendo, corriendo, pero sí sentarme, conversar y ahí como uuuuy ) botarse y hablar de otras era como una instancia eh</p>

		<p>G un encuentro con otra, basado en la creación, invención reflexión</p>	<p>también como placentera.p.12</p> <p>F porque... eh eso es lo que me a mí me hace como vibrar (básicamente) así como inventar, yo siempre me ofrezco, y me ofrezco así no porque quiera figurar sino porque a mí realmente me gusta mm... p.17</p> <p>G en ese año que estuve en otro colegio conocí (pausa) a una compañera de trabajo, que es mi amiga ahora y con ella (pausa) enganchamos en lo mismo, teníamos las mismas reflexiones respecto a la educación, a una mirada de la infancia y a el el, y estábamos, como nos encontramos como en un camino personal así como de descubrimiento y ahí ya abrimos un nuevo espacio eh... que es en donde nosotras hacemos talleres y trabajamos también eh vinculándola con educación. p.17</p>
	niños y desarrollo	<p>A Me gustan los niños</p> <p>B juego y desarrollo y familias</p> <p>C Desarrollo y deseo</p> <p>D ser niño</p>	<p>A y desde ahí como que... siempre me gustaron los niños, como el j, como el juego todo eso. p. 1</p> <p>siempre quise estar ahí estudiar educación parvularia, porque m me gustaban los niños,p.1</p> <p>B Mm, me gustaba el de juego, me gustaban los... eh, todo lo que tenía que ver con el desarrollo de los el trabajo con las familias, eh, me encantaba trabajar en equipo con mis compañeras p. 2</p> <p>C encontré un espacio también para desarrollarme, eh... como a descubrir más bien las cosas que me gustaban dentro de ser profesora, como eh... como hacer eh obras de teatro con los con los profes, mm... trabajar m más de</p>

		<p>como parte del rol</p> <p>E Comprenderlos desde su etapa del desarrollo</p>	<p>la forma en que a mí me gustaba, un poco más libre en relación a mis compañeras, p.6</p> <p>D pareciera que el rol de uno también va siendo un niño, pero uno sabe que uno es adulto y puede ir mediando sus aprendizajes.p.9</p> <p>E Como más colaborativa, entendiendo que su etapa de desarrollo n no es tan tendiente quizás a a generar cosas entre ellos por por un tema como de desarrollo, p.9</p>
	Jugar con otros	<p>A jugar con niños más pequeños</p> <p>B Experiencia de bienestar en la escuela: placer compartir, con otros.</p> <p>C disfrute con otros en el juego</p> <p>D el juego incluye dirigir a otros</p> <p>E Explicación y negación de sólo dirigir como juego</p> <p>F Jugábamos de a dos y ella interrumpía</p>	<p>A Yo siempre jugaba con los niños más chicos de, de la villa donde yo vivía, mm... fui, soy la más grande de de los primos por parte de mi mamá y siempre estuve, siempre P.1</p> <p>B entre los profesores se generaban como hartos espacios así de... de salir, de pasarlo bien, de los consejos eran como súper horizontales en relación eh, la directora con nosotros, nosotras entre nosotros, entonces se podía como discutir, jugar de repente... y eso era como p.4</p> <p>C Y mm entonces... yo disfrutaba mucho jugando con con mis amigos, p.11</p> <p>D vamos a organizar este juego, tú aquí, tú acá, tu acá, tu acá y todo el mundo me hacía caso y lo hacíamos y lo pasábamos súper bien . p.11</p> <p>E era como una propuesta que se iba transformando en la medida que íbamos jugando p.12</p> <p>F Entonces nosotros jugábamos, recuerdo que no sé jugábamos con una pelota, nunca voy a</p>

			<p>olvidar eso, y nos tirábamos la pelota entre los dos y nosotros dos estábamos muy chatos de que mi hermana... siempre nos embarrara el juego, porque nos entraban, nos entraban a las casas, “ya hay que entrarse” (imita una voz) porque jugábamos afuera y había que entrarse porque mi hermana lloraba (tono disconformidad). entonces a veces no les prestábamos los juguetes , no le prestábamos , porque estábamos muy embalados y ella es más chica, p.12</p>
	Empezar a ser otra	<p>A Adoptar un rol una actitud</p> <p>B Placer de actuar</p> <p>C preguntarse por lo que le hace bien</p> <p>D buscando espacios de disfrute en el aula</p>	<p>A yo adoptaba un rol, yo creo que ahí (pausa) como que hay algo que que queda ahora en mí, que es como todo lo que tiene que ver con la actitud así como por ejemplo, ah de la actuación por ejemplo p.12</p> <p>B me generaba mucho placer, hasta el día de hoy cada vez que puedo, lo hago.p.12</p> <p>C hora estoy como generando conciencia de las cosas que me hacen bien y que me hacen mal, en toodo ámbito, así como en las personas, en algunas personas, con la alimentación, en las relaciones con en mi trabajo, en las elecciones laborales que hago y... también, sí po, yo creo que eso tiene que ver, con la vinculación con el placer.p.16</p> <p>D Como un espacio dentro de lo que me gusta que es trabajar con los niños, con la familia, con todos desde como eh el arte, el teatro... pero todo lo que me gusta también em haciéndolo que yo lo disfrute.p.17</p>
	educadora: deseo de infancia	A ser profesora deseo de	A yo desde que era chica como en séptimo básico que tengo

		<p>infancia</p> <p>B una cosa de vocación</p> <p>c vocación v/s economía</p> <p>D por algo trabajo con la infancia algo habrá que reparar</p>	<p>conciencia, de que quería ser profesora, educadora.p.1</p> <p>B siempre quise, fue una cosa de vocación, desde que tengo uso de razón. Y incluso recuerdo que quería estudiar otra cosa, pero... porque yo siempre he sabido que los profesores ganábamos poco en un colegio, pero al final decidí por mi vocación.p.1</p> <p>C Estudiar psicología, pero hacer un curso de asistente de párvulo, entonces ya trabajar 3:10(algo que no se entiende) en un jardín, iba a ser psicóloga, pero también pensé que podía ser...mmm... cómo se llama... esto de de los planos, ¿arquitecta?¿arquitecta? y eso simplemente no se por qué, pensé que quizás un arquitecto podía ganar plata p.2</p> <p>D Porque por algo estoy trabajando con la infancia , , algo habrá que reparar , algo será ahí.... hay que mostraa p. 16</p>
--	--	---	--

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
DESEO Y DEMANDA DE CUIDAR , UNA LEALTAD ENTRE Y PAR MUJERES	Ceder frente a la demanda del otro	<p>A rol protectora-con hermana posterga el juego</p> <p>B Deber de cuidar</p> <p>C Ceder, ceder en todas</p> <p>D Apegada a las reglas</p>	<p>A siempre tuve que tener un rol más protector porque mi hermana era súper disruptiva p.11</p> <p>B Y yo entonces la tuve que cuidar.p.11</p> <p>C y... trataba de ceder, ceder en todas... pero era pequeña m y yo como que me daba cuenta de esas cosas p.13</p> <p>D Emmm como que, yo siento que en un comienzo era muy... yo cuando chica era muy tímida, entonces como que siempre muy apegada a las</p>

		<p>E Obedecer</p> <p>F La demanda de jugar</p> <p>D frustración y rabia por la interrupción del juego demandado por la mamá</p>	<p>reglas y también tratando de cumplir como con lo que me pedía mi mamá, en el colegio, en la universidad</p> <p>E Entonces en un comienzo en el col (corte) cuando era profesora, trataba de hacer lo que se me pedía (tos)</p> <p>F y mi mamá nos llamaba nos trataba de conversar así como “pero es que uds. saben cómo es entonces por favor, permítanle jugar” (imitando voz) y teníamos que cambiar toda la dinámica todo en relación a ella.</p> <p>D En ese momento yo... hacía caso, pero yo creo que me haber dado un poco de frustración, y me daba mucha rabia con mi mamá.</p>
	cuidar para cuidar a otras mujeres	<p>A cuidar y estar en familia :la misma dinámica</p> <p>B desde ahí me fui para dentro para que no se cansara</p> <p>C hermana demandaba su energía</p> <p>D Guardiana de su energía</p> <p>E armar la rutina a su hermana</p> <p>F cuidadora de</p>	<p>A Pero fui igual en la misma dinámica como viviendo con una familia, mm... cuidaba a unos niños que tenían era un programa de intercambio donde una niña tenía tres y unos niños que tenían siete. p.4</p> <p>B siempre fui muy sensible... no quería como que ella se cansara más porque mi hermana... siempre era más (frojita) entonces yo ahí siempre estuve ahí como bien pa dentro y desde ahí, yo creo que mi... (tose) ¿puedo tomar agüita?p. 13</p> <p>C Sí, sí y claro, entonces como que yo sentía que ella demandaba mucho de su energía.p.13</p> <p>D entonces yo era un poco la guardiana de su energía en ese momento cuando era chica.p.13</p>

		<p>mi mama</p> <p>G sensibilidad y cuidado hacia mama</p> <p>H guardiana de las asistentes, haciéndoles ver lo que no ven</p> <p>I Asistentes como hermana</p> <p>J caer en tomar un rol activo con los niños</p> <p>K imagen de mama enferma y cansada</p>	<p>E Sí po (tose) Claro, porque yo como que le armaba un poco el su rutina para que ella no se descompensara y estuviera todo bien. p.14</p> <p>F Yo creo que también soy cuidadora deee mi mamá hasta el día de hoy. p.14</p> <p>G entonces yo ahí como mi mamá siempre como bien sensible, y yo como cuidando todo que todo estuviera como calmo... sí, sí. p.14</p> <p>H y yo tengo que estar todo el rato como guardianas de ellas, como como haciéndoles ver las cosas que no que no están viendo en el trato y como que ellas no se dan cuenta.p.15</p> <p>I Como un poco mi hermana (pequeña risa), como que estuviera mi hermana ahí y yo todo el rato “oye pasa esto, oye, oye” y no... cuesta que que cambien.p.15</p> <p>J Pero a veces igual caigo en eso de, de yo tener que generar el ambiente ) en en la sala , el ambiente que es un trabajo como lúdico, generar este rol de tranquilidad, de paz que le da a los niños como... un una seguridad.p.15</p> <p>K Mmm... Ella tiene una enfermedad, entonces como desde chica siempre estaba como cansada, pero siempre muy tratando de... preocuparse por nosotros, pero.. siempre como que yo la veía que estaba cansada.</p>
	el malestar de cuidar	A Angustia por	A lo que me pasa a mí a veces

	<p>y estrategias para sobrellevar el malestar</p>	<p>cuidar</p> <p>B Rendir sobre los cuidados</p> <p>C O son muy aprehensivos o muy liberales</p> <p>D Cuidar a quienes no piensan en nada</p> <p>E asistentes poco profesional en el cuidado de los niños</p> <p>F Conflicto con hermana, ahora puede colocar límites</p> <p>G aprendió a no hacerse cargo de todo y buscar apoyo e otros para que las transformen</p> <p>H cansancio por hacer lo que otras no hacen</p>	<p>que una de las cosas que no me, con las que no me gusta ser profe tiene que ver con... en La angustia que uno siente por tener que estar cuidando a los niños , enseñándoles p.5</p> <p>B y... como uno tiene que rendir frente al sistema en relación a que ellos aprendan, que se vayan a su casa tal como llegaron, que no se vayan ni mordidos ni naa, que.. y mm...p.5</p> <p>C era como una visión súper distinta de la relación con los niños, porque primero eran demasiado respetuosos con los niños, eh... después no eran tan aprensivos, por ejemplo de repente salíamos a la nieve, salíamos... hacía frío y todas esas cosas hacían como que... igual a mí me impactaba un poco, porque acá mm p.5.</p> <p>D y mi hermana que no pasaba una como que ella vivía el mundo y y vivía la vida así como a concho... y no le importaba nada de lo que le pasara a los otros cachai p.14</p> <p>E eo que la el rol de la asistente es muy... poco profesional en el sentido del cuidado de los niños</p> <p>F o por ejemplo ahora ya... puedo hablar, puedo enfrentar la situación con las con las personas que que que ocupan ese rol digamos de mi hermanap.15</p> <p>G también como mm... también</p>
--	---	---	---

		<p>I proteger y cuidar a las mamás más jóvenes</p> <p>J Necesitan ser escuchadas</p>	<p>eh brindarle como más como técnico En el sentido de de... buscar apoyo en el colegio de otros profesionales que eh generen este cambio en en esas personas. p.15</p> <p>H Sí. Y eso me genera emm... mucho cansancio ( ) estar pendientes y decirles lo que tienen que hacer p.15</p> <p>I También me es más fácil porque yo ya soy como... más segura, eh... Me pasa también nuevamente como esta cosa de cuidar que me pasa algo con las con las niñas que son mamás jóvenes, que me dan ganas como de...como de protegerlas, como de cuidarlas, de enseñarles así y con ellas tengo más entrevistas...P.21</p> <p>J Siento que necesitan ser como escuchadas, no sé.</p>
	deseo de cuidar	<p>A jugar a cuidarlos</p> <p>B Ternura y deseo de cuidar</p> <p>C A los niños no siempre se les respeta</p>	<p>A Pero, lo que más recuerdo en relación a que a mí me gustaba jugar con... niños más chiquititos es que, era en relación como al cuidado.p.8</p> <p>B Como a la... como a la ternura que u... que transmiten los niños, como que siempre he querido como cuidarlos, como habl (corte) les hablaba así como p.8</p> <p>C muy afectuosamente, porque las personas como que a veces (corte) los niños como que no los respetan tanto de hecho como que les hablan como cualquier cosa,p.8</p>
	Interrupción del placer por cuidar	A interrupción y cambio por su	A nos cortaban el juego mi mamá porque (pequeña risa)

		<p>hermana (ceder)</p> <p>B Jugaba libremente sin tener que cuidar</p> <p>C jugabamos dos, y la hermana interrumpe el juego</p> <p>D Pasarla bien e interrumpir</p>	<p>tenía que, porque se metía mi hermana y mi hermana era altamente frustrable entonces teníamos que transformar el juego en beneficio de ella.p.11</p> <p>B Esas son, esos son algunos recuerdos que que me vienen a la cabeza y eso, pero cuando yo no estaba con mi hermana... jugaba libremente a cosas así como en relación a los monitos animados que veía o cosas así.</p> <p>C Entonces nosotros jugábamos, recuerdo que no sé jugábamos con una pelota, nunca voy a olvidar eso, y nos tirábamos la pelota entre los dos y nosotros dos estábamos muy chatos de que mi hermana... siempre nos embarrara el juego, porque nos entraban, nos entraban a las casas, “ya hay que entrarse” (imita una voz) porque jugábamos afuera y había que entrarse porque mi hermana lloraba (tono disconformidad).</p> <p>D Como que, otra vez (risa pequeña) estábamos pasándolo bien y tenemos como que interrumpirlo...</p>
	<p>El cuidado ¿ autoimpuesto?</p>	<p>A Yo puedo encargarme de esto</p> <p>B Me impuse ese rol</p>	<p>A í po, claro entonces como que yo decía “que yo puedo encargarme de hacer esto” (imita voz) como que la gente te encarga, yo hacía. p.14</p> <p>B Porque yo creo que me lo impuse un poco ese rol. Como que yo lo ocupé porque yo la veía a ella cansarse, mi papá que trabajaba todo el día.p.14</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
No ser hombre en la escuela, el submundo de las mujeres y la valoración de la maternidad como estereotipo de la educadora.	La valoración de la maternidad por sobre la experiencia profesional	<p>A no soy mamá</p> <p>B Devaluación por parte de los apoderados por no ser mamá</p> <p>C Invalidación por ser joven y no ser mamá</p> <p>D Valoración del cariño y de una tutora para aprender a ser profesora (imagen de otra mujer/mamá)</p> <p>E Ideal moral de la educadora maternal</p>	<p>A Pero tenía que hacer reuniones de apoderados, y entonces... me era muy difícil porque... de partida yo no le podía hablar de sus conocimientos empíricos porque no soy mamá p.20</p> <p>B hay algu y cuando uno empieza amm a trabajar (corte) ahora ya no me ha pasao, pero cuando uno es más chica ) con algu me pasó , no sé si le ha pasado a a otros profes eh... los papás te dicen “usted por qué me dice eso si usted no es mamá” (cambia tono) p.20</p> <p>C entonces como que te invalidan y también si yo no me sentía contenta tampoco podía transmitir mucha seguridad, entonces tenía mucho, mucho miedo porque... los papás no entienden algunas cosas entonces (pausa) Yo ahora tengo muchos también papás que son de mi edad o un poquito más jóvenes, si un poquito más...y ya no me dicen tanto lo de la mamá, igual me lo dicen p.20</p> <p>D Y... esa profesora era muy muy cariñosa mu entonces yo creo que en un comienzo siempre busqué... alguien que fuera como mi tutor ¿cachai? Entonces al principio, yo creo que eso es importante cuando uno es más chica y entra a un colegio, una imagen algo así como tu mamá sin ser como mamá obvio, alguien que te enseña. Y yo en ese colegio también tuve mi tutora, que no era mi tutora, pero yo</p>

			<p>como que yo la catalogué como tutora. p.25</p> <p>E uno debía como o yo sentía que tenía que cuidar mucho mi rol y era muy chica en ese tiempo. tampoco iban a querer ver a la tía, no sé, carretiando, que no, no me buscaba tampoco encontrarme con apoderados en otros espacios porque eh... estaba mi rol casi como deee de la mamá de los niños, muy maternal dulce, muy cuidadora de todo y eso, mmm, sentía yo que podía ser contradictorio si me veían en otro rol.p.3</p>
	<p>Los hombres pueden saltarse las reglas: excepción y privilegios</p>	<p>A favoritismo a hombres líderes</p> <p>B evadiendo su responsabilidad como director</p> <p>C Las grandes decisiones las tomaba él</p> <p>D Protegidos</p> <p>E Establecen una diferencia</p> <p>F Ser hombre independiente de sus características</p> <p>G Los niños son diferentes con los profesores</p>	<p>A Y había como uuun favoritismo, de los directivos hacia algunos profesores, en especial como mm... algunos hombres que eran como líderes (tono de duda) p.26</p> <p>B como evadiendo su responsabilidad porque él era el rector del colegio, había una directora de ciclo, pero...</p> <p>C las cosas, las grandes decisiones las tomaba él. p.29</p> <p>D O lo hombres estaban más protegidos, no sé... qué sé yo, no sé. Perooo... mm habían diferencia entre hombres y mujeres en este colegio.p. 30</p> <p>E Como trataban a los profesores hombres y a las profesoras mujeres, porque</p>

		<p>hombres</p> <p>H Obedecen más a los hombres</p> <p>I independiente de las características de estos hombres</p> <p>J Sólo su presencia</p> <p>K Les hacen caso en todo</p> <p>L Al inspector nadie le decía nada</p> <p>M Era protegido</p> <p>N no se le exigía igual que a los demás</p> <p>O Algunos con más garantías</p> <p>P Profesor como figura de poder</p>	<p>percibo o escucho que en este colegio, establece esta como relación o diferencia. p.31</p> <p>F aun cuando esos profesores no utilizan ninguna estrategia como lúdica para llamar la atención de los niños ni naa, el solo hecho de su presencia ya genera algo. p.32</p> <p>G yo igual siento que... o sea, en el colegio de ahora nooo... No he sentío ningunaa diferencia, pero si en los niños. p.32</p> <p>H hacen más caso a los hombres que a las mujeres...p.32</p> <p>I aun cuando esos profesores no utilizan ninguna estrategia como lúdica para llamar la atención de los niños ni naa, p.32</p> <p>J El solo hecho de su presencia ya genera algo. p.32</p> <p>K Pero esos profesores, los dos profesores tienen un estilo súper ) diferente (interrupción entrevistadora con una pregunta, pero sigue la entrevistada) hay uno que es muy cariñoso , sí, hay uno que es muy cariñoso, muy afectuoso, se agacha para hablarle a los niños, cuando les llama la atención les explica y el otro es muy directivo (tono cerrado). Ahora al directivo le hacen caso, todos y al otro también le hacen caso, aun cuando es... es así más amoroso</p>
--	--	--	---

		<p>Q ellos lo son ellas deben ganarlo (poder)</p>	<p>(cambio tono de voz), es muy dulce y todo. No entiendo por qué. p.32</p> <p>L Pucha no sé qué... no sé, pero por ejemplo había un profe que a todos nos exigían como un lenguaje más formal ) y todo, y un cierto trato con los niños y a ese profe que era el inspector, lo hacía todo diferente y nadie le decía naa.p.33</p> <p>M era como ) súper, súper... emm... protegido por la directora y que él tan simpático ) (imita una voz) y que hacía las cosas tan bien, (cambio de tono) p.33</p> <p>N pero yo veía que no era naa que ver con con la exigenciaaaa de todos, porque ahí en ese colegio también habían muy poco profesores hombres... eso yo no lo entendía p.33</p> <p>O Claro, como que tienen más garantías en algunos, de algunas cosas. p.33</p> <p>P Me da un poco de rabia (pequeña risa), me da un poco de rabia porque... Mmm... porque pareciera ser que el (corte) bueno, hay muchos en en general en en en las escuelas, todavía, está como eso de hacerle caso al profesor por una cosa como de poder,</p> <p>Q Me refiero a que... con las amenazas o con los gritos, no sé, te hacen caso . Mm... o algunas profesoras que son más gritonas o no sé qué y esas que si ellas se paran y</p>
--	--	---	--

			<p>los niños se sientan, ya, pero tenemos que buscar estrategias ( ), yo nunca he logrado eso en mi clase . A mí todo el mundo me pasa a llevar obviamente entro y todo el mundo me pasa a llevar y la cuestión p.32</p>
	<p>El submundo de las mujeres</p>	<p>A Valoración de ambientes laborales basados en el cariños</p> <p>B las amigas fueron un refugio</p> <p>C Refugiarme en otros</p> <p>D Confiar y hablar con otras que viven cosas similares</p> <p>E Aprendí a hablar</p> <p>F Miedo de los profesores ¿ más miedo de las profesoras?</p> <p>G Nos es más permitido mostrar las emociones?</p>	<p>A Y... ahí pude ir como integrándome de a poquito así como un ambiente como de más cariño, como más acogida, porque hay colegios que tienen como una dinámica mucho más vertical , como mucho más autoritaria, eso a mí no me gusta,p.25</p> <p>B Y ahí como teníamos un equipo que generamos como d de harto cariño, ahí como que había como un espacio para... me parece que (me hice amigas)ahí .y con las (amigas)</p> <p>C Pero con las amigas que hice ahí, fue como increíble lo que (corte) como fue tan intenso uno logra como fácilmente refugiarse en otros y...p.28</p> <p>D na po y confiar también en los otros po porque los otros están viviendo cosas similares y nadie las hablaba p.28</p> <p>E Y yo como... aprendí a hablar ) (pequeña risa) les decía lo que yo pensaba po, en relación a las a las reflexiones, cómo había sido mi experiencia... en otros colegios ) Y claro, eso sirve también un poco para abrir</p>

		<p>H submundo de mujeres</p>	<p>los ojos y yo cuando me fui le escribí una carta al director exponiéndoles todas las cosas que pensaba respecto a esa situación (-,_) p.28</p> <p>F o siempre percibí en ese colegio un temor muy grande de los profesores, en general quizás era más de las mujeres que de los hombres,</p> <p>G no sé si porque las mujeres... n nos es más permitido como... así como mostrarnos más... más nuestras emociones, no sé...p.30</p> <p>H Yo... me he observado (corte) la verdad es que como... en el colegio que trabajo ahora, es como un submundo de casi puras mujeres, p. 31</p>
	Las otras mujeres y las diferencias	<p>A favoritismo por ser bonitas</p> <p>B el valor del trabajo no debería estar basado en las características personales</p> <p>C invisibilización de la agresión y maltrato a mujeres</p> <p>D Diferencia de</p>	<p>A y... algunas mujeres que eran como modelos , como más bonitas y eso se notaba. p.26</p> <p>B Y eso era... súper injusto , porque se supone que (paua) la valoración del trabajo tiene que ver con las características personales p. 26</p> <p>C Yo vi por ejemplo, profesores que... que le gritaban del patio a otro lugar del patio a la coordinadora “Oye no sé</p>

		<p>trato con mujeres dependiendo de su apariencia física</p> <p>E hablar subido de tono a las profesoras. era chistoso para algunos</p> <p>F rabia por la diferencia en los tratos</p> <p>G culpar a la coordinadora</p>	<p>qué” (imita una voz) o sea, hablándole como gritándole y y no sé... mmm... no respetándola y todo y... podía pasar el rector y eso era como invisibilizado, como le daba lo mismo. p.27</p> <p>D Y lo de las profesoras, eso de verdad que era como muy insólito, porque... se notaba . El director (rectifica) uno de los directores andaba así como, eh... abrazaba así a algunas profes ) y a otras las saludaba así como “Hola” (imita voz) o se notaba el favoritismo, en el sentido de, de (pausa) darle algunas horas en en no sé... horas extras en tal cosa y todo el mundo . hablaba de eso, pero nadie decía nada.p.27</p> <p>E ... hablaban con las profesoras como un poco subido de tono (pausa) y nadie les decía nada porque todos lo encontrábamos chistoso. Y yo no lo encontraba chistoso ( ). Pos otros ya estaba tan naturalizado eso que todo el mundo lo hacía, no sé p.27</p> <p>F para mí, era más que nada, era como insólito, a veces me da como rabia, pero... n n no sé, no podía entender cosas así, como que... no, no sé, algunas formas en los tratos como, no sé..., lo el director queee... que no te saludara, pero si saludara a algunos Ah!, y algunos profes eh... que eran como profesores hombres , eran muy...eh casi lo felicitaban</p>
--	--	--	---

			<p>porque... tenían a los cursos muy ordenados, porque hablaban fuerte (imita un voz) y todos le hacían caso y podía como golpear la mesa en un consejo y eso era como... lo máximo Y yo no lo encontraba lo máximo, porque... para nada. p.27</p> <p>G m, él me dijo... él me dijo casi cuando yo le dije las cosas, eh... él quería todo el tiempo que yo culpara a... a la directora del ciclo, por las cosas que habían pasao, p. 29</p>
	Los Hombres como amenaza	<p>A Voy a decirle al papa, le voy avisar a tu papá</p> <p>B hombres como amenaza</p> <p>C me amenazan con el papá a mi como profesora</p> <p>D algunos papás me dan mas temor pero no son los únicos</p> <p>E temor más a los hombres</p>	<p>A No entiendo por qué. Yo como que a veces me explico así como cuando las mamás le dicen a los niños “voy a avisarle a tu papá” (imita una voz) o incluso las mamás te dicen a ti , p.33</p> <p>B y yo “venga con el papá pues” ) (imita una voz) como ¿es una amenaza? Me pregunto )p.33</p> <p>C como profesora, “ay voy a tener que decirle al papá” (imita una voz), así como “voy a tener que venir a la próxima entrevista con el papá” (imita una voz),p.33</p> <p>D Hay algunos papás que de verdad a mí me dan más temor Pero también hay mamás que me dan temor...p.33</p> <p>E No es como la figura del papá que tem (enredado), no. Eh... pero no sé, eh... eso me pasa como con, con, con el rol de los... de los hombres ( ), pero en el otro</p>

			colegio era diferente. p.32
--	--	--	-----------------------------

**CASO 2**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	CITAS
DOS VOCACIONES: LA DOCENCIA Y LA MATERNIDAD. ESCUCHAR EL LLAMADO	. El llamado desde la infancia, la vocación por el sector público y la admiración a la docencia.	A La historia comienza en la infancia  B aprecio por profesoras  C Me ponía en su lugar de profesora  D No sólo observarlos también evaluarlos a las profesoras y me preguntaba qué haría yo  E primero quería ser profesora de arte  F Trabajar en el sector público un deseo de niña  G Preocupación y valor al sector de enseñanza pública	A Yo creo que esta historia parte desde que yo soy muy muy muy muy muy chica P.2 e 1  B emm, y siempre emm desde pequeña ehh miré a mis, a mis profesores primero como, con mucho aprecio p2. E 1  C desde muy chica también me empecé a poner como en su lugar como tratando de de de de ver cómo ellas pensaban en su, en su posición como, como profesores, p.2. E.1  D entonces cuando decían cosas, cuando hacían como juicios o del, de los actos de mis, de mis compañeros o cuando ehh usaban ciertas estrategias en lugar de otras como yo me ponía a pensar ah yo sé por qué está haciendo esto, porque o si no pasaría tal cosa p.2. E.1  D Como de empezar a, a evaluar a mis profesores, por decirlo así, lo empecé a hacer por ahí como en tercero básico  E Profesora de arte, decía, porque era buena para dibujar.p.2 E 1  F Entonces, ( ) claro, yo si siempre tuve como esta visión de que emm (.....) de

		<p>H Admiraba a profesora que hacía clases en un municipal</p> <p>I Mirada social de la educación</p> <p>J Visión crítica de las historias de los colegios públicos</p> <p>K La pega estaba ahí.</p>	<p>que, si un, si que, si iba a ser profesora en algún momento iba a tener que trabajar en el sector público. Ya sea porque, o no iba a haber pega en, en el sector privado, o tam- y también como, como por un tema como de probarme a mí misma , como de que soy capaz de estar en, en ese ambiente y hacer algo bueno ahí.p 6 E. 1</p> <p>G Sí. Emm, pero siempre tuve como cierta como curiosidad o como cier... (..). O más que curiosidad, en realidad, era como una preocupación como genuina como por, como por mi país (risa) en, por decirlo así, como que emm yo sabía que ehh (...), que era muy, era de mucho valor que un profesor estuviera trabajando en el sector público.p6 E. 1</p> <p>H Desde muy chica. Yo me acuerdo una profesora que tenía en quinto básico que nos contaba que ella también trabajaba en otro colegio que era municipal. Y, y nos contaba sus experiencias, y yo la admiraba mucho por eso, decía uy qué bacán esta profe que además como que hace clases ahí, siendo que, uno se imagina que es terrible po p. 6 E. 1</p> <p>I Que, que, oh, que oh no así, como que uno ve cosas o se, como en las noticias, que los niños se portan súper mal y no sé qué. Que eso es lo que pasa cuando uno no tiene conocimiento po, cuando, cuando uno está en, vive</p>
--	--	--	---

			<p>solamente como en un lado del, de la sociedad y como que nunca se encuentra con el otro. (..) p. 6 E 1.</p> <p>J Y en esa iglesia ehh había como mucha interacción, o sea, como, habían grupos de jóvenes y cosas así, y ahí conocí como a gente de otros contextos. Y ahí me hice muy amiga de una niña que, que, que, que había estudiado siempre como en colegios públicos, y claro, ) ella también me contaba un poco la misma historia ( ) así de que tenía compañeros su-como muy complicados y que se portaban super mal y todo eso. Pero ) también como que a veces les gusta contar esas cosas como por decir oh yo soy bacán porque yo estoy en (risas), porque puedo pasar por todas esas cosas (suspiro) emm. p. 6 e.1</p> <p>K Porque, como que sentía que no había mucho, mucho, como, como que (..) la pega estaba ahí, en el fondo. (..) Porque yo sabía que en, en mi colegio, una gran parte de la pega la hicieron mis papás, más que mis profesores. Tuve muy buenos profesores, pero también tuve muy malos profesores, profesores pésimos, muy, muy, muy malos p . 6 E1</p>
	<p>La vocación por enseñar es el deseo por aprender</p>	<p>A Aprender para conocer el mundo.</p> <p>B Lo que más gusta de ser</p>	<p>A Pero también como fuera de, fuera de la escuela emm había algo también que, que quizás como que me llamó también a mi carrera Ehh, un poco (...) El, el interés que tenía como por conocer el mundo. p. 2 E 1.</p>

		<p>profesora es aprender.</p> <p>C Aprender es la pasión máxima</p> <p>D Enseñar todas las asignaturas para no perder ninguna</p>	<p>B Entonces emm como que creo que (..) bueno, y una, y una, ¿por qué, por qué hablo de la curiosidad si es que estoy diciendo como mis orígenes como docente?, porque en realidad una de las más, cosas que más me gusta como de ser profesora es, es, es el tema de aprender. p 3. E 1</p> <p>C Aprender es como mi, mi pasión máxima. Ehh Y, entonces ehh (...) me gusta enseñar porque me gusta aprender, y eso es como lo que quiero transmitir, en el fondo, como el amor al aprendizaje p. 2 E. 1</p> <p>D yo le decía me gusta la idea de todas las asignaturas porque con cualquiera, con cualquier asignatura que yo haga siempre voy a sentir que me voy a estar perdiendo la otra, porque me gustaban todas,p. 8 E. 1</p>
	<p>Vocación y miedo van juntos , lo que te da miedo te importa.</p>	<p>A Jamás me vi con niños chicos.</p> <p>B Terror a los niños.</p> <p>C Evitar a los niños.</p> <p>D Rechazo a que se coloquen melosos</p> <p>E No soy de piel Nunca me vi con niños.</p>	<p>A Como que ahí uno como que va, va mirando hartas cosas y, pero la verdad es que con niños chicos, jamás me ví con niños chicos. p.6 E1.</p> <p>B Nunca. Porque, de hecho, les tenía terror. (risas) Si, si yo iba a alguna casa donde habían niños chicos yo hacía lo posible como por casi que caerles mal a los niños para que no me pescaran. p. 6. E1</p> <p>C, D Si, si yo iba a alguna casa donde habían niños chicos yo hacía lo posible como por casi que caerles mal a los niños para que no</p>

		F Miedo a dañar a los niños. traumarlos	me pescaran. Porque, porque no había nada que, que me cargara más que después estuviera un niño así como ) ahhh ( ) y que me persiguiera y que se pusiera meloso conmigo. p. 5 E1
		G Sentirse incapaz frente a los niños	F Como, como que les tenía miedo, como que sentía de que oy cualquier cosa que les diga como que oy les va a afectar para toda la vida y van a quedar como
		H Los niños realmente te escuchan	traumados o no sé qué, como que cualquier error que uno cometa con un niño chico yo decía no, cualquier error con un niño chico va a ser muy grave p. 7 E. 1
		I hay cosas que te hacen el día, el mes, el año.	G Entonces, emm (....) claro, me gustaba esa idea, pero (...), pero yo le decía me da terror trabajar con niños chicos (..), me da terror, me siento totalmente incapaz. p. 8. E1
		J Disfrutar con las anécdotas de los niños	H mm (..) pero no sé, como que tienen formas de pensar tan entretenidas. Entonces, esa fue una de las cosas que me encantó y aparte, como el hecho de ver, ver el aprendizaje de los niños yo encuentro que es una experiencia (...) bacán.
		K Los niños un mundo aparte	Como, como ellos pasan de no saber algo a saberlo (risa) (...) o, o de no saber hacer algo o, como que también como que hay, hay momentos que te lo, que, que te hacen como el día, por decirlo así, que es como momentos en que tú, tú ves la cara del, del niño y tú
		L miedo a lo desconocido	
		M Rechazo a lo que no se entiende	
		N miedo de meter la pata,	

		<p>una etapa importante</p> <p>O miedo a lo desconocido miedo a los niños porque son impredecibles</p> <p>P conocer la única forma de perder el miedo</p> <p>Q te da miedo lo que te importa</p> <p>R Si sufres por algo que te sale mal esa es tu vocación</p> <p>S La vocación es lo que te da miedo</p> <p>T aún hay nerviosismo al entrar al aula</p> <p>V si pierdes el miedo deberías</p>	<p>sabes que está grabando, por decirlo así.p. 10 E1.</p> <p>I Y eso, y esas cosas así como que ya, te hacen (_), te hacen el día, te hacen el mes, te hacen el año (risa). Como que eso, yo creo que esa es como de las mayores satisfacciones de de la carrera, en realidad p. 10 e.1</p> <p>J Pero uno si ve como algunos, algunos como aprendizajes con los niños y hay momentos en que uno lo pasa super bien p.11 E.1</p> <p>K Entonces, emm (...), como que (..) fui conociendo esto que era como un mundo aparte en, para mí. Como que, porque nunca me había acercado mucho a quienes eran más pequeños que yo, o no tanto más pequeños P. 13. E1.</p> <p>L Sí . Si en el fondo como es-esos miedos siempre van por desconocimiento po, lo que le pasa también a la gente cuando ve ehh niños como con síndrome de Down o cosas así, como que también lo que, la sensación es miedo.p. 13 E. 1</p> <p>N. entonces, por eso como que me da susto a veces acercarme a ellos para, por meter las part... o sea, como por meter las patas, porque encontraba que estaban en una etapa tan ) importante (_ ) que emm que le tenía miedo.p. 14 e. 1</p> <p>O Es miedo a acercarte al niño. No saber, no saber lo que va a pasar, como a o</p>
--	--	---	--

		<p>dejar la carrera figura del papa</p> <p>W si no hay miedo ya no es tan importante</p> <p>Y me empecé a preparar practicar</p> <p>Z escuela dominical</p> <p>A1 rol del perfect</p> <p>B1 acompañar y cuidar niños</p> <p>c1 confirmé mi vocación</p>	<p>impredecible. p. 13 E. 1</p> <p>P Entonces, emm, yo creo que una vez como conociendo el, al conocer uno le pierde el miedo, que es también lo que pasa en la universidad, también, cuando empecé a hacer prácticas como en, en, en colegios públicos también les perdí el miedo.p. 13. e. 1</p> <p>P. Entonces (...), había que tirarse a conocer nomás po, no, es la única forma de, de perder el miedo. p. 13. E1.</p> <p>Q . Está como en lo que te da miedo porque es lo que te importa, como por qué yo le, yo tenía tanto miedo a estar con los niños, porque en el fondo me importaba, me importaba mucho como su (.), como su (.), su bienestar, como su, su aprendizaje,p. 14. E1</p> <p>R o sea me refiero como a, pero a qué me refiero con el miedo como que, en el fondo (....), como que me iba, mi papá una vez me dijo como algo (..) ehh (...) como que me quedo, que me quedó muy grabado, porque encontré que tenía mucha razón. Yo le estaba hablando de un amigo que emm que tocaba la, la guitarra y yo, y yo, y les contaba que era como súper perfeccionista que, que no sé qué, como que, o sea, como que, que se, que se lo tomaba como muy en serio y me decía ah va a ser músico y yo y por qué lo dice si él quiere estudiar otra cosa y, y me decía no,</p>
--	--	---	--

		<p>porque si sufre tanto cuando una canción le sale mal, si le importa tanto que, que emm (..) que la música sea, sea buena emm (..) es porque está su vocación ahí po (...)</p> <p>p. 13-14 E1</p> <p>S Y ahí yo entendí que efectivamente como que la vocación está como en lo que te da miedo p. 14. E 1.</p> <p>Tpero igual siempre hay como un cierto miedo o un cierto nerviosismo cuando uno entra a la sala.p. 14</p> <p>T Entonces, emm, bueno, igual nunca le perdí mucho el miedo a los niños (risas), todavía les tengo como un poquito de, p. 13. E1</p> <p>V Sí. Pero es porque y, ehh, y yo me acuerdo que en algún momento lo contaba como, como algo malo que me pasaba, y mi papá me decía pero está bien po, cuando pierdas ese miedo deberías salirte de la carrera (..).p. 14 E 1</p> <p>W Como que, porque significa que ya no te están importando (..). Como que era, era así de (risa) de, de cuático con el, con el tema.p. 14</p> <p>Y Pero mmm, bueno ahí como que tomé, tomé como la decisión y como que me empecé a preparar un poco. Entonces, en el colegio yo ten-, habían como instancias en las que uno podía emm como practicar como el trabajo con los niños. p. 11. E 1</p>
--	--	--

		<p>Z Entonces, me anoté en eso, empecé a hacer como escuela dominical. Y ahí como que me fasciné con el, con el trabajo, me encantó, me encantó. Simplemente fue así (risas), como que me, (...) me gustó mucho como (..) o sea, me di, me di cuenta que (..), o sea, le aprendí, o sea le pude perder el miedo a los niños, en el fondo. (...) Como,...p. 9. mE 1</p> <p>A1 En el colegio en el que yo estaba. Existe, existía una cosa que se llama, de hecho, todavía está, es algo como institucional (...) que se llama los prefect.</p> <p>Ya...</p> <p>Prefects es como un ehh son alumnos de cuarto medio que postulan y son seleccionados como por notas y por cosas así emm para apadrinar un curso de la básica. p. 11. E1</p> <p>B1 Entonces, ¿cuál era el rol del prefect? Como estar con los niños en el recreo, acompañarlos a veces a los paseos de curso, como preocuparse por ellos ehh y llevarlos a la enfermería cuando un niño se cae. Como, no sé, cuestiones, cuestiones así, po. Entonces, ehh, ahí yo, yo me, me metí en, en eso, y estuve con un quinto básico.p .12 E. 1</p> <p>C1: Entonces, emm, bueno, ahí como que confirmé bastante mi vocación, porque me, me gustó mucho el, el trabajo que estaba haciendo, me tomé cosas bien en serio, p. 13 E1.</p>
--	--	--

	<p>Mi relación con Dios es directamente proporcional a mi calidad de profesora</p> <p>Puedo ser una muy mala profesora</p>	<p>A relación entre su profesión y su relación con dios</p> <p>B relación con dios es directamente proporcional a mi calidad de relación como docente</p> <p>C alimentarse bien, nutrir la relación con dios</p> <p>D Más nutrida la relación con dios más atenta más</p> <p>DD crítica en mi quehacer como cristiana desafiarse</p> <p>E ser cristiana es muy importante para mi trabajo</p> <p>F mi vocación, el llamado Mi llamado viene de una persona y ese es dios</p>	<p>A mmm, y en el fondo siempre mi profesión la relaciono mucho con, con mi relación con, con dios. Como que cuando emme, me estoy como (..) ehh, de hecho, inf-influye mucho en, en mi trabajo, porque ehh (.....) Jesús fue el mejor docente, en, en mi punto de vista.p. 16</p> <p>B Como que va y busca lo que está adentro de esa persona. Entonces, emm (..), como que ehh, yo encuentro que (..) la calidad de mi relación con, con dios va en directa proporción a mi rela... a, a mi calidad como docente.p.17</p> <p>C Cuando emm (..), cuando me estoy alimentando bien ehh de, como que lo decimos así en realidad, como alimentarse emm de leer la biblia, de orar, de conversar como con otros cristianos, ehh, y como contarles como las, como nuestras experiencias p. 17</p> <p>D Entonces, emm (...), claramente ehh (..), cuando eso está pasando (..) yo estoy más atenta a mmm (...), a lo que está pasando con, con mis alumnos (..). Como que me hace tener más ojo, me hace ehh, preocuparme más, o me hace ehh ser más cariñosa con ellos, como, como que, sin, si estoy siendo como muy autoritaria o muy (..), porque también me ha pasado.p. 17</p> <p>DD Como, o, o, o de actuar más conforme a eso. Porque a veces sé lo que le está pasando, pero no necesariamente voy a hacer</p>
--	--	--	--

		<p>G veo todos desde allí mis relaciones laborales etc. dios te revela cosas</p> <p>H lo importante es la relación con dios no la iglesia</p> <p>I nos entiende mejor que cualquiera dios dios quiere que yo sirva esos niños</p> <p>J me miro internamente desde ahí el cristianismo ejercicio permanente de mirarse a sí misma</p> <p>K me observo evito que recaigan en los niños</p>	<p>algo al respecto. Entonces, como que (..) emm, mi (..), mi, mi cualidad como, como cristiana, en el fondo, me llama todo el tiempo a desafiarme en ese aspecto.p. 19</p> <p>E Entonces, como que ahí (..) como que también emm, el grupo es como la instancia como para conversar de esas cosas, orar y, también, ehh, también ellos me decían oye, pero también puedes hacer esto, puedes hacer esto otro, como, entonces yo creo que (...) ehh toda mi vida como, como cristiana ha sido super importante para, para mi trabajo.p. 21</p> <p>E Como que real-realmente ehh es como, es un pilar fundamental para mí en la, en la docencia. p. 21</p> <p>F, y también como, como que las cosas se fue, se fueron, se fueron dando, o sea, mi vocación para mí, mi vocación como profesora es, es, en el fondo, como el, la palabra vocación significa como llamado.p. 21 . E 1 F Para mí ese llamado no es el, no es del universo (risa), no, como que ese llamado viene de una persona, y, y esa persona es, es dios, en el fondo p. 21</p> <p>F En el fondo ehh, yo sé que estoy, que estoy ahí, o sea, que estoy donde estoy porque ehh mi dios quiere que, que yo sirva a esos niños p.16</p> <p>G. Entonces, emm, lo, como</p>
--	--	--	---

		<p>I yo puedo ser agresiva</p> <p>M orar para no ser agresiva que se transforme</p> <p>N podría llegar a ser muy mala profesora</p> <p>O me cuesta empatizar, lo racionalizo</p> <p>P me cuesta sentir lo que está sintiendo el otro</p> <p>Q Es redimible? los pecados son la maldad interna, los "defectos"</p> <p>R dios redime rescata de esa maldad</p> <p>S lo que uno siente se lo</p>	<p>que trato de perfeccionarme y de hacer bien mi trabajo de, de mmm (...), emm (..) de ver como bien a los chicos también incluso como mis relaciones como laborales, como con mi jefa, con mis colegas, todo eso como que siempre lo estoy conectando , en el fondo, con , con mi (..) ehh (..) con mis creencias,p. 21</p> <p>H Ehh, pero en realidad como que lo importante ahí no es tanto la, la iglesia como (..) como (..) lo que llamamos como, más, más que un, más que una religión, es como una relación, por decirlo así. p. 16 E 1</p> <p>I Entonces, emm (...), claramente ehh (..), cuando eso está pasando (..) yo estoy más atenta a mmm (...), a lo que está pasando con, con mis alumnos (..). Como que me hace tener más ojo, me hace ehh, preocuparme más, o me hace ehh ser más cariñosa con ellos, como, como que, sin, si estoy siendo como muy autoritaria o muy (..), porque también me ha pasado. De hecho, yo creo que inter..., como que, muy en el fondo de mí, yo puedo ser una persona super agresiva. p. 18</p> <p>J Pero cuando uno lleva como mucho tiempo en este proceso de decir así como uy, esto que me está pasando, de hecho emm (..), como que pa-parte de lo que creemos es que ehh (...) es dios mismo el que te va re-revelando como de repente las cosas, como en el sentido</p>
--	--	---	--

		<p>transmite a los niños</p>	<p>de que ehh de, como que te, te, te muestra de repente emm como aspectos como ehh de ti que son como, como o como acciones, sentimientos que son como pecaminosos, por decirlo así, eso suena super feo la palabra, pero en realidad l... como es lo que un, todo, todos tenemos como alguna visión de lo que es el bien y el mal.p. 22</p> <p>K Como que me, me voy, me voy observando y, como que, ehh (...) como trato de que esas cosas no afecten, en el fondo, o sea, es que sí o sí van a afectar pero, pero en la medida como, como de lo posible ver que (..) ehh (...) de que ehh sentimientos así como que no lleguen a arruinar como relaciones laborales. O, o también, eso finalmente siempre termina como, como recayendo de alguna forma en los niños. p. 22</p> <p>M - Entonces, emm (..), cuando, cuando me doy cuenta que esas cosas como malas, internas que tengo ehh empiezan a aflorar, ahí es cuando yo como que me pongo de rodillas así como señor (risa), sácame de esto (risa), como p...p. 18 E. 1</p> <p>N Sácame de esto (risa), como p... y, y ahí, yo creo, yo creo que si no fuera, si no, si no tuviera esto ehh , podría a llegar a ser una muy mala profesora.p. 18</p> <p>O Como conociéndome y, y sabiendo también lo que, lo que tengo adentro también, no sé, como, por ejemplo si,</p>
--	--	------------------------------	--

		<p>m-me cuesta a veces como empatizar con las personas (risa), como que la empatía no es algo fácil para mí. Siempre la racionalicé mucho.p. 18 E. 1</p> <p>P. ... pero como muy, muy racional, como que tengo que pensar mucho lo que voy a hacer. Entonces, emm, o, me, me cuesta como, como tratar de sentir lo que la otra persona está sintiendo. Entonces, emm (...), como , como, como cristiana yo sé que eso ehh (..) es algo redimible, por decirlo así.p. 18 E1</p> <p>Q Como que ehh, como, como cristiano uno cr..., como, creemos que emm el pecado más que, más que ser como cosas que uno hace que así como robar, mentir o cosas así, es, está como en el origen de uno. Como, como que, es como un cier..., una cierta como mal-maldad interna que, que aflora en nosotros, de repente siendo egoístas o, o siendo desconsiderados ehh, siendo flojos o siendo, como que se manifiesta en muchas cosas, no como las cosas necesariamente las cosas como tan graves como matar a una persona o, a veces, creernos más que el resto.p.18 E. 1</p> <p>R Como que, eso es algo que ehh en el fondo está en todas las personas y (..), y que mmm, y que el señor vino a redimir, en el fondo, como, como a rescatarnos un poco de, de esa como maldad interior.p.18</p>
--	--	--

			<p>S Porque sí uno tiene como una mala relación con una persona como que da como (balbuceo), hay como una cierta oscuridad así alrededor de (risa), de uno que se pone cuando está como cerca de alguien que le cae mal o alguien que le hace la vida imposible, no sé, y eso como que uno siempre se lo va a transmitir a los niños. p. 22 E. 1</p>
	<p>Lo materimal también es algo vocacional, los mismos temores de la enseñanza</p>	<p>A ser mamá es algo muy vocacional</p> <p>B la vocación es algo que te importa desde muy chico</p> <p>C le tengo terror a la maternidad</p> <p>D terror porque me importa</p> <p>E más que terror es como respeto</p> <p>F perder el miedo a equivocarse.</p> <p>G se equivocaron tanto conmigo y sobreviví.</p> <p>H aprender a perdonarse con los errores con los niños</p> <p>I culpa por dañar a un niño</p>	<p>A como que lo sentía parte de mí, no porque me lo hubieran tanto como que me lo hubieran metido tanto a la cabeza, yo creo que yo sola me lo armé, como que algún momento dije, en algún momento quiero ser mamá y lo veo como en algo como vocacional también p.13 E.3</p> <p>B como que algo que yo encuentro particular de la vocación es algo que tu construyes desde muy chico, algo que te importa mucho desde que tu eres muy chico como que p. 13 E. 3</p> <p>C : es que con la maternidad me pasa un poco lo mismo igual también le tengo terror p. 13 E3</p> <p>D pero yo sé que le tengo terror porque me importa p.13 E 3</p> <p>E más que terror es como respeto, como p.13 E 3</p> <p>F- G si es verdad, le he perdido un poco el miedo a equivocarme a pero en el</p>

			<p>fondo me he dado cuenta que, se equivocaron harto conmigo y sobreviví (risas) p.14. E3</p> <p>H hay errores que no me gustaría cometer igual pero pero también esas mismas cosas son como las que nos terminan construyendo en el fondo entonces como creo que también he aprendido a perdonarme un poco en ese sentido porque ya he cometido errores así grandes con los niños (...) p.14. E3</p> <p>I y... y la verdad solo si resulta solo si llega a resultar como eso puede dar fruto pero o si no resulta deja un daño pero terrible y eso fue lo que yo me di cuenta que deje un daño terrible (...) como (...) una niñita se ´puso a llorar así pero terriblemente y yo no supe qué hacer no supe qué hacer porque en porque como que como que me di cuenta que le había generado un dolor tan grande porque yo estaba desconfiando de ella p. 15. E3</p>
--	--	--	--

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	
LA ENSEÑANZA COMO LA NUTRICIÓN MATERNA: CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE, EL ALIMENTO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE EXCELENCIA.	Madre, profesora y terapeuta	<p>A Problemas de aprendizaje: Dislexia temporal</p> <p>B Mamá también problemas de aprendizaje</p> <p>C ella se identificó</p>	<p>A porque especialmente mis primeros años, tuve como problemas de aprendizaje, tenía algún tipo de dislexia, parece que tenía dislexia temporal, algo así era. p.3E1</p> <p>B mi mamá también había tenido hartos</p>

		<p>conmigo.</p> <p>D Forma de enseñar particular para mi</p> <p>E Estrategias eficaces, claves con lápices de colores</p> <p>F Era algo en común con mi mamá</p> <p>G relación mamá-enseñanza-aprendizaje: ambiente cálido</p> <p>H Enseñó en parte como ella me enseñó a mí</p> <p>I mamá pintora pero también profesora. enseña a otras mujeres</p> <p>J el taller es como una terapia</p> <p>k mamá escucha lo emocional</p>	<p>problemas de aprendizaje. De hecho, es de la generación donde recién, recién, recién, recién, recién se estaban conociendo, o sea, se estaba empezando la investigación en Chile sobre los problemas de aprendizaje. Ella también tenía una dislexia, pero en la suya era más severa que la mía.</p> <p>C a ella le costó mucho aprender, le costó mucho. Entonces, desde yo chiquitita que ten... tuve como algunos problemas de aprendizaje, yo creo que ella se sintió identificada conmigo, p. 4 E. 1</p> <p>D porque emm la forma en que me enseñaba ella (..) era particularmente adecuada para mí. (...) p. 4 E. 1</p> <p>E Como que sabía encontrar estrategias para, para, para, para lograr que aprendiera, y de hecho, no sé, hoy día tengo muy buena ortografía (...), y tengo muy buena ortografía porque mi mamá me enseñó un montón de claves con lápices de colores p. 4 E. 1</p> <p>E cada vez que había una palabra difícil</p>
--	--	---	--

			<p>tenía que, todas las cosas difíciles que tuviera la palabra las tenía que hacer con el color indicado. Entonces, no sé po, si, de hecho todavía me acuerdo de los colores, el verde era para la be larga y el naranjo era para la ve corta ehh p. 4 E. 1</p> <p>F Todo lo que tenga relación, todo lo relacionado con el aprendizaje, con, con o con, con la, con las mismas cosas como escolares fue algo como, era algo que yo tenía como en común con mi mamá.p. 4 E. 1</p> <p>G Con los colores y todas esas cosas. Entonces, eso ehh también como esa relación que tenía con mi mamá, con el aprendizaje, con el colegio emm siempre hizo que pa, para mí como que esos ambientes fueran cálidos. p.4 E 1</p> <p>H Aparte que ehh todas las estrategias que ella me enseñó (..), o sea yo creo que gran parte como de mi interacción con mis alumnos, (bocina auto) va un poco con la intera..., o sea, es bastante similar a la interacción que tenía mi mamá conmigo.</p>
--	--	--	---

			<p>I Mi mamá es pintora ehh, pero ella también es profesora, porque hace como, hace como un taller de pintura para, pero como para mujeres adultas, como que van un día en la mañana y se quedan ahí todo el rato.p. 15</p> <p>J Es como una terapia casi (risas), todas pintando y ohh hablando sus problemas.p.15</p> <p>Así que por ese lado, así que es media entre que, que pintora y profesora y consejera y muchas cosas. Emm, sí, así que no, si la docencia está super como a flor de piel en mi familia, aunque no hay tantos profesores en mi familia, pero, pero sí, es como, siempre fue como muy valorada.</p> <p>K mi mama siempre se preocupo o siempre escuchó mucho como toda la parte emocional p.2 E 2</p> <p>Sí. Entonces, emm, bueno eso, eso es importante, el tema con, con mi mamá. (..) ¿Puedo parar un ratito? Porque para... descansar un poco. p. 5. E1.</p>
	<p>Visión de enseñanza, Autoridad, vínculo,</p>	<p>A la autoridad del profesor se funda en</p>	<p>A entonces ehhh en eso se funda la</p>

	<p>diversión en la enseñanza</p>	<p>la experiencia del caso a caso , en la interacción</p> <p>B el vínculo es muy importante cuando no les gusta la disciplina si hay vínculo puedes lograr que le guste la asignatura</p> <p>C Ser mandona es parte de ser profe</p> <p>D algunos tienen una barrera con la asignatura porque la tienen contigo cuesta romper esas barreras</p> <p>E el trabajo en equipo es de todos.culpa, error y corregir</p> <p>F jesus fue el mejor docente</p> <p>G la palabra indicada en el momento indicado</p> <p>H llegar al corazón de las personas</p>	<p>autoridad de un profesor en el aula po casi todo se funda en esas cosas que uno no puede explicar que es algo más racional mas interactivo como que es pura casuística que uno no puede explicar nada P. 17 e2</p> <p>B va por el vinculo (...) el vinculo es muy importante especialmente cuando no les gustacomo que si hay un vinculo tu puedes lograr que a un niño que no le gusta la asignatura aprenda pero si no hay un vínculo no lo va hacer no lo va hacer . p.18 e 2</p> <p>C a parte que yo creo que yo igual soy media mandona y soy media pintamonos (risa), ) yo creo que ya, siempre hay algo de eso en un profe (risas), entonces me encantaba esa cuestión de estar ahí como, como arriba de la pelota, por decirlo así (risa) ( ). Como que, dirigiéndolos en sus locuras, como ) ¡Ya! ¡Ahora tienen que tirar todos con papeles para ese lado! ¡Ahh! ( ) Y esa cuestión de, de armar como ese, ese griterío y esa, y esa emoción, como ser de los gestores del (risas) del caos (risas) lo encontraba genial (risas).p. 11 E1</p>
--	----------------------------------	--	---

		<p>I su modelo ideal de docente Jesus equilibrio entre justicia y cariño</p> <p>J Acumular experiencias conectarse con su niño interior</p> <p>K Uno a uno con mamá, valora</p> <p>L Mal visto estar en el banco</p> <p>M Evalúan que los mire</p>	<p>D porque va a tener una barrera contra la asignatura porque tiene una barrera contra ti (..) y eso ya me pasa con algunos niños si y y cuesta mucho romper esa barrera mucho muchísimo</p> <p>ehh (...) bastante frustración en realidad y a veces como como que en en algun momento tambien he sentido como rabia por eso por ese curso incluso como por esos niños p. 18 E. 2</p> <p>E o que te voy a decir es muy importante y lo tienes que aprender para toda tu vida (..) y como que me quedó mirando así (..) y, y yo le dije, en un trabajo en grupo nunca el error es de uno, siempre el error es de todos (..), ¿ya? Porque (...) si él se equivocó tú estabas ahí para corregirlo (..), y si tú no lo hiciste, también es tú culpa. p. 10. E1.</p> <p>F Como que cuando emme, me estoy como (..) ehh, de hecho, inf-influye mucho en, en mi trabajo, porque ehh (.....) Jesús fue el mejor docente, en, en mi punto de vista. p. 17 E. 1</p> <p>G Como, ¿por-por</p>
--	--	--	--

		<p>qué? Porque sabía decir la palabra indicada en el momento indicado. Sabía como llegar al corazón de las personas, más que a lo que estuvieron diciendo externamente. De hecho, hay muchos pasajes en la biblia en que el, como que la persona le hace una pregunta y él le responde otra cosa.</p> <p>H Y después te das cuenta que en realidad, lo que la persona le quería preguntar era eso, lo que él le estaba respondiendo. Entonces, por, porque podía ver el corazón de las personas, entonces, emm, como que todo, todo eso ehh (...), como, como que ese, ese es el modelo que yo, que yo busco aplicar. Como ese equilibrio entre ser justo y ser amoroso al mismo tiempo, y mmm, y, y no ser permisivo tampoco, o sea, como que ehh, Jesús en el algunos momentos fue super duro.p. 17</p> <p>I Y después te das cuenta que en realidad, lo que la persona le quería preguntar era eso, lo que él le estaba respondiendo. Entonces, por, porque podía ver el corazón</p>
--	--	---

		<p>de las personas, entonces, emm, como que todo, todo eso ehh (...), como, como que ese, ese es el modelo que yo, que yo busco aplicar. Como ese equilibrio entre ser justo y ser amoroso al mismo tiempo, y mmm, y, y no ser permisivo tampoco, o sea, como que ehh, Jesús en el algunos momentos fue super duro.p. 17</p> <p>Fui acumulando experiencias y, también, como acumulando como conocimientos de los niños, porque en realidad ehh (baluceo), o sea, cada vez lo veo como más cercano (risa), porque me encuentro también con mi niño interior, por decirlo así (risa), me pongo super infantil de repente con ellos y es muy entretenido, lo paso muy bien. Como mis obsesiones con las cosas con tierra, si me encanta llevarles cosas con las que se manchen mucho (risas). Como que lo, lo paso muy bien porque ahí soy una más..p. 13. El.</p> <p>Cuando, cuando apre..., o sea, ense... cuando enseño (...), o sea cuando estoy en ese como uno a uno, porque uno tiene como</p>
--	--	---

			<p>esa parte como a todos y tiene una parte también uno a uno, y esa parte uno a uno (...) con mis profesores en el colegio no tuve tanto eso, yo me acuerdo una profesora que lo hacía hartó (..), pero del resto como que eran, eran, era más como frontal y después uno hacía el ejercicio y después te lo ibas a corregir.</p> <p>Pero, pero con mi mamá todo ese uno a uno y ahora, en la escuela en la escuela en la que trabajo, ahora estoy empezando a perder un poco (risas). En la escuela en la que trabajo emm (..) se valora mucho eso. p.5. E1</p> <p>Sí. De hecho, es como mal visto que uno esté sentado en el banco mientras los niños están trabajando. (bocina auto) (risas).</p> <p>Sí, como que uno tiene que estar paseándose por la sala y todo eso. Eso es una de las cosas que miran.</p>
	<p>Escuela municipal y de excelencia: las demandas de un que hacer el profesor es el responsables.</p>		<p>los temas más complicados en general han estado relacionado con ehm con el (...) manejo de grupo, eso especialmente al principio últimamente</p>

			<p>no he tenido tanto problemas con eso especialmente ahora que tengo un curso super piola no no hacen tantos p.19</p> <p>B1 el tema es que ehhh el tema es que ese un problema que yo tengo que resolver (..) y en mi escuela son supere en enfático en eso si uno le hecha culpa a las necesidades de aprendizaje de ) algún niño ( ) en los resultados eres mediocre y en p. 18. E 1</p> <p>porque todo eso en el fondo recae en ti, tienes que resolverlo claro</p> <p>p.19.E1</p> <p>es super alta pero considero o sea y y es harta presión o sea yo en realidad en a veces ) realidad es harta presión pero también si no fuera por eso yo ya me estaria excusando en la ya me compraria el discurso de que lo que pasa es que a este niño le cuesta mucho entonces no me voy a esforzar con él o no lo que pasa es que pucha es que con esta mamá que va a prender este niño (..)p. 19</p> <p>y en realidad uno especialmente en el contexto en el que uno esta tiene que ser así si quieres lograr que que estos niños salgan</p>
--	--	--	--

		<p>adelante y que y que eh que estén a nivel de competir con otros que tuvieron mucho más privilegio que ellos (..) tienes que ser macabro también contigo misma p. 19</p> <p>duro si porque tienes que ser super duro contigo misma porque en el fondo todo depende al final de cómo uno haga llegar el eh la asignatura y ese es un peso super grande p.19</p> <p>sí y en eso creo que mi jefa le da en el grano con eso (..) quizás sea como estresante para nosotros y todo eso pero (..) pero ella está velando por sus niños no por nosotros así que osea igual por nosotros porque tiene que velar por sus niños pero pero me refiero a que (..) tiene que lograr que o sea todos tenemos que lograr (..) cómo nivelar la cancha de eso se trata en el fondo (..)</p> <p>B ) o que se generó un conflicto eh hubo un accidente y que te tiren toda la culpa a ti todo eso lo encontraba terrible, terrible terrible este año casi no me ha pasado porque en realidad mi curso es tan tranquilo que podría dejarlo solo y no pasaría na (risas)</p>
--	--	---

			<p>P. 22</p> <p>B lo que pasa es que especialmente en en un año tuve ma como ma problemas ehm lo que esperaba mi jefa era que yo estuviera al tanto de todo lo que estaba pasando en la sala P. 22</p> <p>B como que yo no le pida decir a un apoderado que yo no lo vi y pero yo le decía no tengo ojos en la espalda y me decía pero es que tu tienes que estar atenta de todo a todo lo que está pasando en la sala y yo P. 22</p> <p>B eso está fuera de mis capacidades físicas como que no no puedo y me decía no si puedes tu tienes que encontrar la manera entonces no se po ... ehmm (...) es que en realidad la manera era no concentrarse mucho en ninguno P. 22</p> <p>C eos fue de lo que de apoco me fui dando cuenta que si yo me concentraba en un solo niño siempre iba a perder la visión general del curso (...) pero habían momentos en que yo me tenía que concentrar bien en un solo niño P.22</p> <p>C claro y lo otros se avisaban cuando yo</p>
--	--	--	---

			<p>estaba como con alguien en particular entonces ehmm eso fue como al final como traté de darle la razón y pero como en un momento dije no esto no es posible .. pero pero si tengo que estar más atenta nomas P. 23</p> <p>C :no si todos dicen no si es el principio claro tení que aprender un montón y cuando estas en tercer año y sigues con la misma cuestión risas y a veces sigues como mandandote las mismas embarra y es como uy</p> <p>C : si y aparte mm.. es bien es bien distinto cada vez como que cambia con el día cambia con la hora cambia de un niño a otro (..) entonces es como hacerse mmm (...) como leyes o teorías generales aquí no funciona (...)</p> <p>D como por ejemplo cuando uno tiene rollos con los apoderados, los apoderados es la parte que menos me gusta de mi trabajo risas p. 22 E 2</p> <p>D como que aunque entiendo que es muy necesarios y que hay resultados que uno no</p>
--	--	--	---

			<p>puede lograr si no esta trabajando bien con los apoderados y creo que es una de las cosas que que si o si tengo que trabajar más (..) ehmm como que cuando me dicen reunión de apoderados es como (..)uy no que terrible P. 22</p> <p>lo que pasa es que lo apoderados que tengo ahora no son no son difíciles pero los que tenia antes (...) era tan complicado tan complicado como que siempre había una señora que le gustaba meter problemas en todo. o que se armaban cahuines o que andaban pelando pelando a uno especialmente porque te mandaban comunicaciones porque (..) no se y como que venían hacer problema (..) por cosas que pucha justo no lo viste en ese momento como que (...) como que lo que me daba lata era cuando no se po como que cometía errores por ejemplo no se po una situación que se dio entre los niños (..) ehm y el apoderado tampoco puede entender que uno no necesariamente lo puede haber visto</p> <p>Eno yo siempre me lo he tomado como algo a lo cual yo tengo que responder en el fondo</p>
--	--	--	---

			<p>ehh de hecho ese año hacía como un promedio de seis horas extras semanales risa como porque en realidad sentía que no lo estaba siendo lo suficientemente eficiente a veces con mi trabajo porque como era mi primer año me demoraba el doble de lo que se demoraba la mayoría en tener el mismo resultado y yo no quería rebajar el resultado .. porque yo decía estos niños les toco una profe primeriza y como que no pueden verse perjudicados p. 20 E 2</p> <p>E ¿en mi trabajo en general?, si, si bastante quizás es el ambito de la escuela en la que estoy quizás es bastante competitivo porque igual es como una escuela de excelencia y todo eso entonces hay profesoras que son particularmente competitivas p. 15. E 2</p> <p>E :no si todos dicen no si es el principio claro tení que aprender un montón y cuando estas en tercer año y sigues con la misma cuestión risas y a veces sigues como mandandote las mismas embarra y es como uy p. 22</p>
--	--	--	--

			<p>F ehmm si es que yo creo claro que en mi escuela yo creo que el grupo de las secas por decirlo así en general son mujeres (...) los hombres no están en el grupo de las secas por decirlo así (risa)p. 15. E 2</p> <p>G uno que tienen super buen dominio de grupo eehh tienen buenos resultados logran hacer cosa sobra entretenidas concursos y cuestiones así y.. mmm p. 15. E 2</p> <p>H o sea como como buenas clases o yo voy después a sus cursos y en realidad sus cursos están super bien así como como que realmente los estimulo, transformé un curso de despelote en un curso bacán es que en ese sentido yo las admiro mucho en ese sentido pero también tengo como mi mis como reparos en ehh en cómo se proyecta hacia el resto, al resto como a los colegas p. 16 E2</p> <p>H claro como que todo se tiene que ajustar a a la misma vara pero la verdad es que a veces no todos tenemos (...) o la misma experiencia o o nose no hemos encontrado la América como lo encontraron ellas risas</p>
--	--	--	---

			<p>como que no p. 16 E2</p> <p>I ehhh yo no diria en todos los casos así no como como profesoras no tengo nada que criticarles o sea realmente se preocupan mucho del avance individual de cada uno se preocupan de sacar adelante a cada uno a al que más le cuesta de de potenciar también al que al que como se llama al que logra nose el que tiene muchas capacidades p. 16 E2</p> <p>I ehh no es que es que en general es como te decía admiro mucho su trabajo realmente hacen muy bien su trabajo y y sus niños están bien y eso es lo que uno no ve los niños están bien están contentos y los apoderados también entonces uno dice ¡waw! realmente descubrió américa risas pero ..p. 16 E2</p> <p>J lo que a mi me complica a veces es como eh el trato con quienes no hemos descubierto américa todavía</p> <p>K veo como como ehmm en general ellas buscan tener como una buena relación o sea no es como que quieran generar problemas no</p>
--	--	--	--

			<p>porque no se a veces ehh ehmm nose te van a preguntar de tu fin de semana, te van a preguntar cómo estás y ehhh si hay algún tema de conversación se van a incluir y como que su super buena como la convivencia pero cuando alguien mete las patas (...) no es como que vayan a cooperar .quizás entre ellas si se se cubren.p. 16 E2</p> <p>k2 una receta entonces es como bien complicado bien complicado yo me acuerdo asi en algún momento como que hay una que tiene mucho este discurso de no yo no le dejo hacer eso no yo no lo permito no lo tolero o sea como malas actitudes ponte tu y yo en algún momento le pregunte que es no dejarlo que es no tolerar lo que haces P. 17 e 2</p> <p>L tenemos que presentar esos resultados entonces hay algun hay algún niño, algún niño como la mitad del curso que simplemente no le interesa y marca todo al azar y después les va mal les va pésimo y yo presento esos resultados y me dicen (..) pero que hiciste mal tu porque los niños aprendieron tan</p>
--	--	--	--

			<p>poco y en realidad esos resultados no necesariamente reflejan (..) el aprendizaje de los niños, p. 18 E 2.</p> <p>M : finalmente es lo que ellos respondieron al azar y yo no puedo sacar ninguna información de eso como que me sirve de nada tengo que estar tabulando un montón de pruebas presentarlo ehh mostrar la vergüenza enfrente de todos risas y no hay ) ninguna validez en esos datos p.18. E 2.</p>
	<p>Lo maternal como criterio de valoración y desvalorización en las escuelas municipales.</p>	<p>A1 De mamá a profesora</p> <p>A con los más chicos trabajamos solo mujeres.</p> <p>B es probable que me miren con ojos de su mamá.</p> <p>C me dicen mamá a veces</p> <p>D mi perfil de profesora no es maternal</p> <p>E trato de ser más firme no tan cariñosa</p> <p>F uno aprende a quererlos.</p>	<p>A1 no y un montón de de mujeres que también son mamás y entonces deciden ser profesoras, como que les quedó gustando tanto esto de los niños que como que no quieren terminar nunca p.13 E3.</p> <p>A es que me cuesta pensar algo que no pase también con los hombres, es que lo que pasa en la escuela en donde yo trabajo por lo menos con los más chicos trabajamos solamente mujeres. p 13. E 3</p> <p>B o sea es que lo más probable que me miren como con los ojos de su mamá la verdad es que a mi me me me cuesta porque</p>

		<p>G te colocan en el lugar de madre.</p> <p>H un vinculo mas emocional.</p> <p>I Maternal: dar cariño entregar amor.</p> <p>J el cariño cambia el bienestar y la capacidad de aprender.</p> <p>K es muy maternal dar valor individual. hacerlo ver su valor</p> <p>L importancia de las figuras masculinas formadoras.</p> <p>M la gran pandemia de chile los padres ausentes</p> <p>N los niños proyectan sus problemas con sus papas en los profesores hombres</p> <p>O el vínculo con los hombres gua distinto!!</p> <p>Juicios a las apoderadas madres:</p> <p>P también enjuician a los apoderados. el juicio más común hacia los apoderados es por la maternidad abandonados los hijos</p> <p>Q normalmente es la apoderada (mujeres,mamas)</p>	<p>yo no no mi perfil de profesora no es tan maternal p. 13. E 2</p> <p>C es que no se si lo siento pero si me dicen mamá de repente (risas) la verdad es que a mi me me me cuesta porque yo no no mi perfil de profesora no es tan maternal p. 13. E 2</p> <p>D la verdad es que a mi me me me me cuesta porque yo no no mi perfil de profesora no es tan maternal la verdad es que a mi me me me cuesta porque yo no no mi perfil de profesora no es tan maternal p. 13. E 2</p> <p>E como que de hecho yo tiendo a ser como más firme por decirlo asi no a no tratando de ser como no ser cariñosa o por ese estilo, como que siempre trato de irme hacia ese lado que naturalmente no necesariamente estoy tan ahí (risas)p. 13. E 2</p> <p>F si si igual como que a veces lo aprecio también (risas) sí como que uno aprende a quererlosp. 13. E 2</p> <p>G : es que si o si yo creo que te colocan más cercano como al lugar de la madre como que</p>
--	--	--	---

		<p>R cuando es hombre no se juzga</p> <p>S El perdón y el reto de la jefa:</p> <p>T mi jefa me perdonaba muchas cosas.</p> <p>U estrés por decepcionar a las jefas.</p> <p>V Relación jefa utp retar y luego hacer clases.</p> <p>WLa vuelven a retar. bajó de nuevo a retarme.</p> <p>X decepcionada por decepcionar</p> <p>Y desilusionada por la reacción de la utp utp perdió los estribos.</p>	<p>rápidamente generan un vínculo con uno como que quizás como un vinculo mas (.....) mas emocionalp. 13. E 2</p> <p>H - J - K mm.. yo creo que en lo maternal está eso de ser como, ser uno de cariñoso de entregar cariño entregar amor entregar valores en el fondo porque cuando uno como que el cariño no se interpreta solamente como un cariñito nomas o sea el cariño es como ehh como que te valoro a ti a ti como persona como eso alimenta mucho a los niños entonce ehmm esos es algo super potente muy muy muy potente o se cambia radicalmente ehh el bienestar del niño y su capacidad para aprender ehmmm eso eso yo considero que es algo muy maternal como dar una valor individual y...</p> <p>M porque es como la gran pandemia de chile los padres ausentes p. 12 E 2.</p> <p>N entonces como de hecho lo lo profesores hombres los sufren mucho tambien como</p>
--	--	---	--

		<p>Z Todavía me afecta el reto) le expliqué y me perdonó remordimiento.</p> <p>A 1tendencia a confiar y seguir lo que dicen otras mujeres mayores.</p> <p>B 1Lo maternal es más necesario en colegios de vulnerabilidad</p>	<p>que los niños proyectan como su rabia contra sus papás con ellos cómo que en el colegio tenemos hartos casos así que profesores que son una blanca paloma en realidad que son demasiado buenos y demasiado tierno y como que se se son demasiado buenos en su trato con los alumnos y todo y que de repente les agarran mala así como por nada uno cree y claro ese niño tiene tremendos problemas con sus papá y en realidad la única explicación que le podemos dar es que es hombre porque con todas su profesoras no tiene problema (...) entonces p. 12 E2</p> <p>O yo diría que con los hombres el vínculo tiende a ser más ¡guau! más de juego aaah nose como que no no se es distinto p. 13. E 2</p> <p>P como que quienes pelan mas a los apoderados como que en el fondo somos casi siempre como especialmente tirándose contra el tema de la maternidad, así como. p. 14 E. 2 uy esta mujer que tiene abandonado a su hijo</p>
--	--	---	--

			<p>Q normalmente es a la apoderada</p> <p>R y cuando es hombre no se juzga p. 14 . E2</p> <p>S mi jefa pasaba metida conmigo en la sala todo el rato asi como iba y hacia clases como pa enseñarme estrategias si había momentos como para conversar para ver como planificaciones del semestre no se que conmigo era con la que se tomaba más tiempo p. 20. e 2</p> <p>T o me perdonaba muchas cosas si me mande un monton de embara especialmente en el libro y a mi me las perdonaba como particularmente ) mucho p. 20 E. 2</p> <p>U l año que paso tambien pero fue más estresante porque sentí que tuve mas momentos que sentí que las había decepcionado p. 20</p> <p>V entonces yo ahí así media escondida modifique algunas cosas y y mi jefa se sintió muy traicionada porque yo no le dije y en realidad</p>
--	--	--	---

			<p>probablemente yo lo podría haber conversado con ella y ella me habría entendido pero no no lo hice me quede calla entonce eh eh eso fue eso pero me mato realmente me mató porque especialmente la jefa utp es la que me ha puesto más carta por decirlo así incluso más que la directora ehmm como que estaba pero furiosa furiosa furiosa yo nunca la había visto tan enojada al punto en que después me había retado me sacaron de una clase cosa que yo odiaba con todo mi ser y me sacaron de una clase me sacaron de una clase para retarme y yo después tuve que volver a la clase y tuve que seguir la clase p. 20-21 E. 2</p> <p>X entonces yo estaba así como ay (..) yo no un poco como que en parte me sentía mal porque la había decepcionado pero también estaba super desilucionada de ella por la forma en que había reaccionado (...) p. 21</p> <p>Y estaba demasiado enojada o sea yo decía pa que ella perdiera los estribos así realmente tiene que</p>
--	--	--	--

			<p>haber estado muy enojada (..) porque perdió los estribos eso para mi es que perdió lo estribos interrumpir una clase solamente para como</p> <p>z no, sabes que quede tan mal como que me da verguenza saludarla y como que ella se dio cuenta de eso y mm.. (..) todavía como que me afecta un poco ehmm a y ella como que me agarro y me dijo ya laura que pasó (... ) como, estas demasiado afectada por esto y asi, como no quiere que este afecta, como que pensaba para dentro (..) pero claro ahi le explique como todo (...) (..) y como en parte entendió y me perdonó p. 21 como que pensaba para dentro (..) pero claro ahi le explique como todo (...) (..) y como en parte entendió y me perdonó</p> <p>B1 yo creo que el el lo maternal es necesario con niños de alta vulnerabilidad de hecho por eso yo no estaría de acuerdo por ejemplo que en una escuela pública ehh los profesores duraran solamente un año con los niños porque especialmente en un lugar vulnerable uno tiene que generar un vínculo con los niños si o si porque o si no</p>
--	--	--	---

			p. 14 E 2
	<p>La enseñanza como la nutrición materna del cariño y la valoración del otro.</p>	<p>B las mujeres que tienen hijos dejan de existir.</p> <p>C estamos capacitadas para salir de nosotras y habitar en otro y allí encontrar nuestra realización.</p> <p>D ese otro lo logre, eso es un encuentro femenino entregarse, levantarlos como personas,</p> <p>la educación como cualidad femenina</p> <p>E cuando un profesor es hombre aplica el nutrir el alma</p> <p>F tienes dejar casi de ser para alimentar a alguien, eso hacen las mamás</p> <p>G Los niños necesitan alimentarse.</p> <p>H Más cariños a la profesora con quien más aprenden</p> <p>h 1 la necesidad del ser humano es aprender, del mundo o de sí mismo</p>	<p>B - C - D - que es un poco lo que hablábamos antes que es lo que les pasa a las mujeres cuando tienen hijos, no existen dejan de existir y probablemente eso eso es algo que ehh para lo que estamos particularmente capacitadas como que tenemos eh esa esa capacidad como de salir de nosotras y por decirlo así como habitar en un otro encontrar nuestra ehm.. nuestra realización también en un otro como en lo que ese otro que nosotros estamos cuidando lo logre entonces eso es como algo que encuentro como bien femenino p.8 E 3</p> <p>como que, es que en el fondo (...) de eso se trata en el fondo como de de nutrirlos en su alma en su mente como y y de levantarlos como personas entonces es como de esa capacidad que yo llamo un poco femenina de de de entr.. de entregarse por eso por esos niños es como eso en el fondo es la enseñanza eso es la educación como en en levantar esa persona y ahí está como la real realización ahí es donde uno se siente</p>

		<p>I Uno como profe se enamora de ver cómo los niños se van alimentando la función nutricia no solo alimento físico</p> <p>J Nutre: nutrir, relación con las mujeres en la biblia, mujeres en educación</p> <p>K la mujer tiene más desarrollo de ese don y el ADN</p> <p>L las mujeres mezclan la maternidad con el trabajo.</p> <p>M Parvularias más embarazos y básica de mamá a profesora</p> <p>N Menos leche</p>	<p>como realizado como profesor cuando tu vez como cuando el otro se levanta entonces eh yo lo atribuyo mas como a una cualidad femenina p. 8 E3</p> <p>E pero también cuando un profesor eh hombre también aplica ese mismo ese mismo concepto o tiene esa misma esa misma vocación ehm.. es cuando se aplica eso, como el nutrir el alma, el nutrir la identidad de ese niño cuando cuando se logra el aprendizaje p. 8 E3</p> <p>F es que desgasta mucho porque tienes que hacer eso que hacen las mamás po, teni que olvidarte, con que tienes que dejar de ser casi para poder alimentar a alguien tan hambriento, entonces ehm.. claro con este con este niño eh cuando empecé a ver como como iba cambiando como sus reacciones eh.. yo me di cuenta que algo lo estaba alimentando o sea que estaba resultando lo que estaba haciendo, pero p. 8 E3</p> <p>G se mismo alimento como que, necesitan eh alimentarse ellos como en su identidad y en su en su aprendizaje p. 9 E3</p>
--	--	--	--

			<p>H de hecho algo que me he dado cuenta es que en los niños como que le toman más cariño al profesor la profesora con la que más aprenden p. 9 E3</p> <p>h1 porque en realidad él, la necesidad como del ser humano eh es aprender po es aprender ya sea como del mundo o o de uno mismo pero eso es lo que te va eso es como lo que te alimenta el alma en el fondo como que no como que están están en nuestra esencia nose como el querer conocer aprender el darte cuenta de que ¡oh! antes yo no sabía hacer esto y ahora si se hacerlo y en primero básico pucha que se nota eso p. 9 E3</p> <p>I bueno por eso yo creo que los profes, aunque sea demasiada pega porque primero básico es mucha pega, como que se terminan enamorando un poco de ese curso porque es como, porque es donde uno más ve ese (...) ese cambio como (...) ese paso tan grande que dan lo niños y como que lo alimenta tanto (...) p.9 claro la función nutricia, yo creo que ahí está la tra.. la traducción p.9 E 3 no tiene que ver sólo con el alimento físico p.10 E 3</p>
--	--	--	--

			<p>J nurture, entonces era era como que ese es un rol que en la biblia se muestra muy femenino como que esta esta muy como dentro de la de la identidad de la mujer y yo creo que una de las razones por las cuales somos tantas mujeres las que estudiamos carreras relacionadas con la educación o relacionadas con los niños. p.10 E.1</p> <p>Kde ese orden natural original, bueno en qué eh eh él, la mujer tiene como un poco mas mas eh.. mas eh desarrollado por decirlo así este don y el hombre tiene el don de amar y de derretirse en el fondo por esta mujer y es es lo que se ve en la biblia un poco como la parte del hombre más que la que este hombre autoritario</p> <p>K que va un poco más allá yo encuentro que la de la que el constructo social, que el constructo social yo creo que apoya o sea como que lo lo realza pero pero esta en nuestro en nuestro como ADN p10. E 3</p> <p>L- M ehh yo creo que las mujeres siempre mezclan la maternidad con el trabajo, cuando</p>
--	--	--	---

			<p>se trata de educación de hecho yo creo que no hay más que la carrera que tiene más embarazos durante la carrera debe ser básica o parvularia p. 13 E 3</p> <p>N todo el resto tuve que tomar relleno porque mi mama tenia mucho problema con la leche entonces emm de hecho de los cuatro creo que fui la que menos tomó P. 17 E. 3</p>
--	--	--	--

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	
ENTRE HOMBRE Y MUJERES LA FEMINIDAD EXISTE, DEMANDA Y MOLESTIA.	La feminidad se transmite. El lado paterno y El lado Materno	<p>A transmisión de identidades femeninas papa y mama transmiten la feminidad</p> <p>B Visión de papá: mujer fuerte, capaz, hábil y no se tiene que quedar en la casa</p> <p>C La gringa por el lado paterno Mujer fuerte Aguerrida</p> <p>D perfil gringa no de su generación (sumisa) medio rebelde la gringa</p> <p>E tercera generación de inmigrantes</p>	<p>A sí, o sea mi. mi historia yo creo que la construí como en base a a la historia como de las mujeres en mi familia, en realidad como que toda todas como que han ido f.. eh tienen como su su identidad como mujeres y son las identidades que han transmitido a sus hijas a sus hijos y que finalmente ellos llegaron a ser mis papás, entonces ehmm.. como que (...) yo creo que po.. podría partir por mis abuelas, mis dos abuelas,p.1 E.3</p> <p>Bi papá yo creo es una, entonces yo, partiendo por ahí, que eh lo que heredó mi papá de eso, como que, yo creo que mi papá nunca tuvo una visión de las mujeres como seres un poco inferiores (risa) que es como algo que a veces está en la cultura machista,P. 3 E 3</p> <p>C como que en mi lado paterno está mi.. mi abuela que no le decíamos abuela</p>

		<p>F rebeldes y liberales tío rebelde, magallanes, profesor, esposa también estudió era la que se las arreglaba no se iba a quedar esperando en la casa que su marido llevara el pan abuela asociada a figura proveedora. hacía muchas cosas proveedora y satisfacción personal abuela mente inquieta se formaba su propia opinión ella me hizo ambiciosa, ambiciosa de ser ambición como esa rebeldía que me transmitió abuela paterna hambrienta intelectualmente respeto por el matrimonio y ambición de ser lo tomó de este lado</p>	<p>ella era la “Grengr” porque gringa ella era, se llamabaXXXXX era bien gringa pa sus cosas po, y también ehmm como que en el sentido, haber que ra.. raro decir que era bien gringa quizás eh como quizás como en el aspecto también en sus gustos y sus cosas pero pero ella era una mujer como muy fuerte, ella fue como eh un pilar un pilar fundamental en su familia y era una mujer muy aguerrida como que no.. no se si ella estaba en el perfil como de la mujer de su generación que era como más sumisa o ma ehm.. nose, yo creo en lo que cree mi marido, como cosas así no, no ella era. p. 1. E3</p> <p>D no, ella no era muy, yo diría que todo mi familia por ese lado no era muy tradicional para la época eran todos como medio rebelde</p> <p>E ella era la tercera generación de inmigrante F mm.. y en realidad eh es otra era otra, ahí había como otra visión del género yo creo , como a aparte que en general, ella y sus hermanos eran todos como bien rebeldes y bien liberales, de hecho ehm.. mis tios abuelos eh.. bueno.. todo todos eh tenían, estaba como harto el, mucho valor por el estudio</p> <p>G y los otros hermanos nose po uno fue profesor en la santa maria y.. claro ahí conoció a su, a la que fue su esposa que también era una de las mujeres que en ese tiempo, era de las pocas que podían eh que entraron a</p>
--	--	--	--

		<p>por parte de mamá abuela: más sumisa, más tradicional, la otra esfera derrotada por el machismo</p> <p>pero interiormente tenía un mundo tenía sabiduría (abuela materna) de lo que carecía la abuela paterna</p> <p>Actitud sumisa permite manejar las cosas a su marido no le gustaba que ella estudiara.</p> <p>en un acto de valentía decidió estudiar.</p> <p>estaban casado y decidió estudiar. Solo podía estudiar en el tren, no en la casa en su casa cuando él llegara no se estudiaba</p> <p>Mujer introspectiva la voz sabia de la familia</p> <p>abuela materna alimentó espiritualmente a</p>	<p>estudiar</p> <p>H mi abuela ehh no iba a permitir por ningún motivo que sus hijos pasaran hambre entonces ella era de las que de alguna forma se las arreglaba para eh hacer ma.. más plata para que sus hijos ehh pudieran eh.. comer bien, estudiar bien y como que no era de las que se iba a quedar en la casa esperando a que su marido trajera un pan, como que, no ella era super, en los tiempos de la UP, ella.. se hizo de una camioneta no se como y recorría todos los campos haciendo trueque</p> <p>I y después, llegaba acá a vender cosas y eh nose por una herencia también que recibió una casa y como que ehh siempre la estuvo arrendando como para también tener ese ingreso como que se se fundó unos talleres que fueron super populares en la epoca tambien y con esos talleres también se hacía ehh de como de su capital y mm.. ) nose como, siempre estuvo metida así en muchas cosas, como que nunca estuvo en una sola cosa</p> <p>J eh como proveedora pero también como como satisfacción personal yo creo K ella ella no estudió una carrera pero e.. era una mente muy inquieta</p> <p>L entonces eh siempre leyó mucho eh siempre se informo mucho de muchas cosas como que no nunca o sea era de formarse su propia opinión eh era como una mujer muy, o sea como</p>
--	--	--	---

		su marido	<p>lo he repetido un muchas veces, como muy fuerte muy aguerrida, también como un poco rebelde, en su época y sus hijos también eran un poco así</p> <p>M pero mi abuela, no se iba a dejar caer por eso (risas) entonces como que la visión como, como de mujer, de mujer que heredó mi papá era una cosa ma así como eh como que la mujer fuerte la mujer muy capá y la mujer quiere ehm.. muy hábil también</p> <p>profesionalmente como que no en el nunca estuvo el concepto de (...) de que la mujer se tiene que quedar en la casa porque no va a servir en el trabajo como que no tien.. tiene no era eso, porque su mamá, comillas, se quedó en la casa, pero su mamá tenía un imperio en (risas) en viña, así como ella ella era muy conocida entonces ehm.. no como que, eso me lo transmitió de bien chica como que siempre me hizo muy ambiciosa como que no no así como de plata, así como ambiciosa en el ser P. 3 E 3</p> <p>N mi abuela materna ella ehh, ella es un poco ma similar como a la otra esfera, como a la otra clase de mujer quizá como un poco más sumisa, muy católica ehmm y como que por fuera se podía ver como un una mujer quizá como muy de su época, quizá como un poco eh derrotada por el machismo P.4 E 3</p> <p>O pero eso era lo que se veía por fuera, porque eh interiormente tenía un</p>
--	--	-----------	--

			<p>mundo, tenía una sabiduría muy profunda y.. y eso eso era algo que carecía mi otra abuela (..) mi otra abuela era mucho más hacia afuera</p> <p>P ella yo creo que a través como de esa actitud un poco sumisa, esa templanza de esa como eh ) voz sabia como que ella supo ir manejando como la cosas en su vida,</p> <p>Q ehh ella claro su a su marido nun..nunca le gustó mucho la idea que ella estudiara o quizá no le transmitió mucho a mi mamá y sus hermanas de de que estudiaran pero (..) ella como que igual en un acto de como de valentía en algún momento decidió estudiar igual (...) y a mi tata no le gustó no le gustaba como que</p> <p>R estaban casados hace mucho tiempo hasta que ella dijo, yo voy a estudiar y el acuerdo fue así como, que no va estudiar en la casa, entonces ellas en el tren</p> <p>S yo creo también que ella muy introspectiva entonces como que se leía mucho como esta, en toda esta mmm... mm.. en todas las lecturas que ella hacía y hasta el día de hoy ella sigue como estudiando hartito como o sea como que le gusta leer de psicología, le gusta leer de espiritualidad y y eh es como la voz sabia de la familia P. e</p> <p>T yo creo que igual cosas que ella me ha contado o sea ella también, como mi abuelo era como bien perfeccionista y a veces</p>
--	--	--	--

			como que era bien cómo llevado a sus ideas pero ella como que logró en muchos momentos como alimentarlo espiritualmente
	Relación Hermanas Y el grupo de niños	<p>A Hermanas segunda opción ciencia, biología hermana bióloga peor se especializó en enseñanza</p> <p>B segunda médico hermanas entre ellas compartían todo</p> <p>C siempre me quise incluir con ellas tenía prohibido entrar a la pieza el campo minado del tesoro de las hermanas mayores</p> <p>D me enseñaban a estudiar la segunda era como una segunda figura materna</p> <p>E diferencias entre las hermanas admiración por su segunda hermana era estudiosa, amistosa, efectiva, siempre me quise identificar con ella la imitaba</p> <p>F Hermano el grupo de niños grupo de niñas y grupo de niños relación con hermano, peleaban mucho, después hermanables, mejores amigos</p>	<p>C ellas ehh bueno ellas siempre como que compartieron todo juntas o sea de hecho siempre compartieron pieza, siempre compartían juegos p. 15. E3</p> <p>C si po tienen muy poquita diferencia ehm... y yo de chiquitita como que me quise incluir en eso porque o sea después después viene mi hermano tres años después y tres años después vengo yo entonces ehm.</p> <p>C pero nunca me resultó mucho porque siempre estuvimos en etapas super distintas po entonces nose po como que tenía prohibido entrar a su pieza, no podía tocar sus cosas entonces era como toda como esta, este campo minado del tesoro de las hermanas mayores p.15 E3</p> <p>D entonces como eso era eso era un poco como como mi relación con ellas, de repente si como que me ayudaban a estudiar eh.. como todas esas cosas como modales y y en la mesa y todas esas cosas así me las enseñaron ellas, mi mamá ya como que (risas) yo creo que ya no tenía ganas de seguir enseñando eso p.15 E3</p> <p>D si si si eran como un poco como una segunda figura materna, especialmente una de ellas, la segunda p.15 E3</p>

		<p>eramos compañeros</p>	<p>E bióloga si, bióloga (risa) ehm.. entonce ehhs claro ella tenía como un perfil un poco ma piola y por eso mismo después en el colegio le fue un poco mejor con sus compañeros ella, yo creo que eso era algo que yo admiraba mucho de ella que tenía muchos amigos que que nose que era inteligente que mi mamá ella jamás le decía que tenía que estudiar que tenía que hacer las tareas o si le iba mal en alguna cosa nunca la iba a retar a mi si me iba a retar, mi mamá, porque decía que yo no había estudiado, porque yo era floja (risas) pero era distinto con ella, porque ella era muy estudiosa, ella era muy aplicada muy responsable muy eficiente muy efectiva como que era bien magica en hartas cosas (risa) entonces claro que siempre traté de identificarme un poco más con ella de hecho como la imitaba en muchas cosas, como si a ella le gustaba el rosado, a mi me gustaba algo rosado ehhs si a ella le gustaba nose una asignatura a mi tambien me gustaba esa asignatura, si a ella no le gustaba un deporte a mi tampoco me gustaba ese deporte, entonces como que siempre le copié mucho hasta la forma de hablar, la forma de ehhs pararme, de caminar p.16 E3</p> <p>F y mi hermano, mi hermano era como mi partner éramos como dos grupos en la familia, el grupo de las niñas y el grupo de los</p>
--	--	--------------------------	--

			<p>niños y yo era del grupo de los niños (risas) p.17 E3</p> <p>F éramos como yo y mi hermano que estábamos como más cerca etariamente, pero con mi hermano de chico igual peliábamos mucho mucho mucho mucho éramos super peleadores pero pero después así como en algún momento decidimos no pelear más desde ahí que fuimos muy muy hermanables, como que hacíamos pijamadas entre los dos así como ma en nuestro tiempo como de adolescente era era un poco así y nos quedábamos hasta las 5 de la mañana conversando en el verano como que éramos un poco mejores amigos en realidad, éramos compañeros</p>
	<p>Visión de género y las Imágenes de feminidad en la biblia</p>	<p>Visión de género:  A son complementarios los géneros</p> <p>B las características de uno están también presentes en el otro,</p> <p>C abuso de la función femenina desvirtuación de los roles. genera sobrecarga en la mujer.</p> <p>D La iglesia ha tenido la fuerza de corregir esas visiones enseñarle al hombre, compartir su don</p>	<p>A-B porque encuentro que cuando hay más como paridad de género como que es que igual aquí igual hay un tema porque yo no considero que los dos géneros sean iguales iguales hay cosas que aporta uno y hay cosas que aporta otro aunque siempre siempre como que de repente se mezclan un poco en el sentido que de que nose como que hay ciertas cualidades que uno tiende a ver más femeninas pero en realidad también están en lo masculino, algunos ( ) que más masculinos pero que también están en el lado femenino emm pero como que siento que estamos hechos para estar juntos hombre y mujeres y yo creo</p>

		<p>no sacar en cara que sabe más de los hijos</p> <p>E las mujeres tenemos una ventaja biológica hasta después del nacimiento recién cambian el switch</p> <p>F habilidad natural nutricia de la mujer y la ventaja biológica de la gestación</p> <p>dos figuras de mujer en la biblia</p> <p>G una emprendedora otra sumisa más emocional cuidadosa de palabra precisa</p> <p>H La mujer virtuosa siempre tenía bien provista a la familia, la mujer cuidadora</p> <p>I Ruth la extranjera</p> <p>J Ruth se entregó al cuidado de su suegra una mujer sola en ese tiempo no valía mucho ella se armó de fuerza y decidió cuidar a su suegra en vez de buscar marido</p> <p>K Ruth se negó así misma por cuidar a su suegra</p> <p>L Éster intercede por su pueblo para</p>	<p>que (..) es tan bueno para los niños, como ver también como figuras ehh masculinas formadoras y y como que ) les falta tanto, entonces p. 12. E2</p> <p>C quizá, claro yo creo que, es que yo creo que también como de cultura hemos abusado un poco de eso, se ha descansado un poco en esa función femenina entonces eh eso es como parte del (...) parte de lo que nosotros llamamos también, como el fruto del pecado en el fondo pero no como el pecado P10 E3</p> <p>C sí como que y yo creo que como que de la (...) de del la desvirtuación en el fondo de estos roles, es que también para la mujer ha salido tan pesado en el fondo porque no sí si el hombre realmente tuviera este como este amor y esa entrega por su mujer no la carga no sería tan pesada po y la crianza también sería más compartida porque habría más empatía entre los géneros p.11 e1</p> <p>D voluntariamente lo he estudiado mucho lo que pasa que como que como tu bien dices como que se ha desvirtuado tanto el tema como que hay tantas malas interpretaciones como del de esto como que a veces se abusa tanto de (..) de (..) de estos temas que que como que la iglesia ha tenido una fuerza importante como de corregir de corregir esas visiones p12. E3</p> <p>E no permitirle al, claro al</p>
--	--	---	--

		<p>parar los abusos casandose en la biblia la mujer siempre está relacionada con el cuidado</p> <p>M Nutrir a los suyo levantarlos, imagen de mujer en la biblia</p> <p>N Los hombres también tienen esas cualidades</p> <p>O Destaca en la mujer desde la biblia rol de cuidador, de nutrir el alma , la entrega</p>	<p>hombre a desarrollar también esa misma habilidad, entonces oh.. como tratar de sacarle todo el rato en cara de que la que más sabe del hijo es ella, entonces cla.. que que en realidad normalmente es así pero también hay que entender que tenemos cierta ventaja (...) cierta ventaja como biológica en que la mujer lleva al menos 9 meses de ventaja p.12 E3</p> <p>F hay dos cosas, yo creo esta esta como una habilidad para mí quizás natural como lo que hablábamos de la nutricea pero también está esto como (...) ehm.. también está la parte como biológica en el fondo, o sea hay muchas más sensaciones que pasan por la mujer que por hombre durante la gestación p.12 E3</p> <p>H entonces eh.. salomón hablaba como de la mujer virtuosa como, mujer virtuosa quien la hallara, como que es la mejor joya que tú puedes tener, así como eh.. o sea en cómo aconsejándole a sus hijos como que busquen a una mujer virtuosa porque eh es como es la mejor compañía que van a encontrar eh y ahí Salomón hablaba mucho de esta mujer,p.6 E.3 H siempre tenía como como bien provista a su familia, ehm.. siempre como, mantenía a su familia como bien cuidada y como que se ríe por el porvenir, que no, como que es segura, como</p>
--	--	---	---

		<p>que esa es como la figura que hablaba sa.. Salomón de la mujer virtuosa, como que en el fondo no era holgazana ni tampoco como que se se preocupaba tanto de ehm.. de la parte como más externa por decirlo así ehm... también hay algunos ejemplos como de mujeres en en el antiguo testamento, están Rut, Ester, está la mamá de un profeta que estuvo, que llamó a David a ser rey ehm..</p> <p>I Ruth, Ruth, ella era una mujer, Ruth fue como la bisabuela de David o la tatara abuela ella era extranjera y en Israel como eran super como mal mirados a los extranjeros como que había una mala visión de esa en realidad ehm.p. 7 E3</p> <p>J como que dijo: “yo te voy a cuidar” eh.. y... ire contigo a donde vayas, tu dios será mi dios, entonces eh... Ruth se se entregó a su, o sea ella también pudiendo haber ido a buscar como otro marido p. 7 E3</p> <p>K Ruth fu.. fue una mujer que que en el fondo como que se negó un poco así misma y y se preocupó como del del cuidado de su suegra y de qué, porque o si no su suegra se iba a morir en realidad, si estaba sola, porque tampoco iba a poder ir al campo a recoger cosas porque era muy anciana ehm..p. 7 E3</p> <p>L Éster que ese era un tiempo en que Israel estuvo cautivo, no se si fue durante el cautivo de babilonia fue</p>
--	--	---

			<p>algún otro en algún otro tipo de cautiverio ehm.. y la eligieron porque ella era muy bonita (risa) eh para casarse con el rey, con el rey extranjero y la cosa es que eh temiendo un poco por su vida ella intercedió por su pueblo a través de ganarse un poco como el favor del rey como como eh y con eso logró que cesaran como todos los abusos que se dieron contra su pueblo un poco con la habilidad que ella tuvo para persuadir al al rey de que ehm..p. 7 E3</p> <p>M de que cuidara también a los suyos como que hay hay una cosa ahí en el rol de la mujer en la biblia que siempre está como relacionado con el cuidado con el con eso que hablábamos la otra vez, como del del nutrir como el alma de las personas como de de ir hacia eh hacía eh.. hacía levantar a los suyos como que eso es algo que en la biblia se muestra muy femenino que es una cualidad muy femenina y es como ehm.. en el fondo dios dice que creó al ser humano a su imagen, hombre y mujer los crió, o sea lo creo (risas) p. 7 E3</p> <p>N dios como que no solamente puso a la mujer si no que como que en ella la enalteció un poco en ellas esta cualidad, porque no es algo que necesariamente no tengan los hombres como que los hombres también tienen esas cualidades P.8 E3</p> <p>O pero como es algo que se</p>
--	--	--	---

			destaca así como en la línea como del género femenino a través de la biblia ehm es este rol como del del cuidado, de cómo nutrir el alma, como de la entrega
	Relación madre e hija, desde la escucha hasta la explosividad.	<p>A Mamá escucha y se encarga de la formación social</p> <p>B mi mamá no era la clásica mamá</p> <p>C el perfil de la clásica mamá.</p> <p>D mi mamá siempre escuchó todo lo emocional todas las tardes me sentaba a hablar con mi mama</p> <p>E Horas conversando era la formación social</p> <p>F Mi mamá siempre estuvo ahí en la infancia</p> <p>G designados los roles, mamá estaba en la casa así que se hacía cargo de ellos</p> <p>H Mi mamá siempre era la persona más presente</p> <p>I Mamá ayudó en formación social y en el análisis interno</p>	<p>A orque yo creo que ella me podía ayudar particularmente porque ella le pasaba lo mismo y se sentia super identificada con todas las cosas que a mi me pasaban de hecho cuando ella me trataba de ayudar me explicaba todo lo que a ella le había pasado y también era un poco bien similar en realidad entonces eh claro que p.6. E2</p> <p>Ao sea ella me fue como transmitiendo todas las cosas que ella fue aprendiendo con en el tiempo eh hh yhhh eso como también lo agradezco mucho porque también ella también aprendió hasta cierto punto en algunas ocasiones he tenido he tenido que tambien eh cómo aprender yo también como medio a porrazos trabajo en grupo ella nunca aprendió mucho trabajo en grupo y en la universidad era todo trabajo en grupo p.6</p> <p>B mi mamá (...) es algo , a ver es que no se si tan difícil de explicar (...) mi mamá no era como la clásica mamá así como súper preocupada de cada detalle que siempre revisaba todas las tareas y todas las agendas y qué eh... o que iba a todos lo actos, todas las premiaciones a todas las cosas no, no era no era de de las que estaba asi como como en todas y</p>

		<p>J Mamá y yo similares un conflicto</p> <p>K tengo un tema con ella, me parezco mucho y choco</p> <p>L las cosas que me complican de ella son las mismas que tengo yo</p> <p>M no me da mucha esperanza que con 30 mas no resuelva aun este tema me tiende a distanciar</p> <p>N ver en ella sus propios "problemas"</p> <p>O desilusión de que ella no ha cambiado esas cosas</p> <p>P incluso en lo que hace bien soy muy crítica con sus cosas</p> <p>Q mi mama se</p>	<p>como si yo voy a ir apoyar a mis hijos nose que,p2. E2</p> <p>C pero (..) yo lo que siempre aprecié mucho de ella es que a pesar de que ella no era no era tan así tan mmm como abanderada por nos nosotros por sus hijos en en el sentido como de esa clásica mamá que a veces va a alegar a cada rato al colegio porque porque sus hijos maravilloso su hija maravillosa y como que o sea como el perfil de mamá que yo veo ahora, mi mamá era como esa mamá que mientras menos pudiera pisar el colegio o mientras menos se pudiera involucrar mejor como o se.p2. E2</p> <p>D mi mama siempre se preocupo o siempre escuchó mucho como toda la parte emocional (..)p2. E2</p> <p>D como que emm (..) yo siempre to to cuando llegaba a mi casa siempre todas las tardes me iba a sentar con mi mamá y le hablaba y le hablaba y le habla y le hablaba p2. E2</p> <p>E entonces ehhhh siempre hablaba con ella y pasábamos horas conversando y conversando y conversando y claro todo lo que era como mi formación más social p2. E2</p> <p>F si, si que mi mamá siempre estuvo muy ahí, especialmente como en esa etapa de la infancia súper súper cerca conmigo p2. E2</p> <p>G aparte mmm como es que como en el fondo mi familia osea en el matrimonio mis papas siempre tuvieron como súper designados sus roles como que mi mamá era la que estaba acargo de</p>
--	--	---	--

		<p>identificaba conmigo y me compartía su experiencia ella me transmitió sus aprendizajes</p> <p>R Mamá explosiva el reflejo busca que ella le de esperanza d cambiar a través de su propio cambio</p> <p>S heredé un temperamento muy explosivo</p> <p>T mama muy hiriente una cachetada, contener la rabia Mammá explosiones emocionales fuerte, incapacidad de adecuarse a contextos comentarios desubicados</p> <p>U Mamá impulsiva no lo piensa dos veces mamá</p> <p>V yo tampoco pienso dos veces digo y no lo pienso esperaba que su mama la ayudara a superar esto</p>	<p>nosotros lo cual no significaba que mi papá no se preocupara por nosotros porque ehh el tema era que mi mamá estaba más tiempo en la casa entonces se preocupaba de todo p2. E2</p> <p>H claro, entonces trabaja, en las mañanas estaba en su taller pero si yo estaba en la casa en la mañana yo igual podía ir y yo la acompañaba y de repente me sentaba ahí a conversar con sus alumnos (risas) como siempre andaba buscando conversación (risas) en cualquier parte entonces no mi mamá siempre era como la persona más presente, pero también por eso mismo cuando uno tiene una persona muy presente a veces como que no lo valora tanto p.3 E2 I, mucho muchísimo, si, ella ella fue importante en todo lo que era como fue mi formación social y como de mi parte como como de análisis interno como de poder como emm de ver realmente que me esta pasando ehmm así que yo creo que todo eso p.3 E2</p> <p>K pero también claro quizás a veces no hablo tanto de mi mama tengo yo creo que tengo un tema en que me parezco demasiado a ella tanto físicamente como psicológicamente mucho y ehmmm y también hay cosas de ella que yo choco mucho p.3 E2</p> <p>L entonces eee y mi pro mi problema ahí es que a veces</p>
--	--	---	--

			<p>me doy cuenta que en las cosas que choco son problemas que yo también tengo (risas) entonces ahí, cuando uno se da cuenta como las las clásicas cosas uno como que mas ehmm le le complican de su mamá así como las actitudes más como que ¡ay! te hacen reventar como que por lo menos en mi caso son las mismas que yo tengo p.3 E2</p> <p>M y lo que yo creo que más me revienta que ella tiene como 30 años más que yo y todavía le pasa lo mismo (risas) entonces como que no me da mucha esperanza para mi futuro (risas) en ese sentido , yo creo que eso como que me no sé, me tiende a (...) como que a veces trato de de separar de separar así como de distanciar</p> <p>N nose yo creo que me da cierta (...) como que de repente me viene ese tema así como oye mi mamá es así como ¡ay! que terrible nose que después me doy cuenta que yo tengo el mismo problema entonces eso como que me desalienta bastante p3-4 E 2</p> <p>O si si una cierta cómo (...) como de desilusión yo creo yo creo que esa misma esperanza de que ella también como que o sea yo creo que si uno ve una persona que ha pasado lo mismo que o sea tienen como los mismo dramas como personales como con con tu temperamento con tu carácter eeh y ha podido superar algunas cosas de eso como que da una cierta</p>
--	--	--	---

			<p>esperanza de que uno también como pueda superar ciertos temas de su carácter</p> <p>P incluso incluso en eso que que yo sí doy por sentado que ella lo hace muy bien de hecho siempre la alabo mucho sus cosas pero también soy crítica p. 4 E2</p> <p>Q</p> <p>R va por ahí lo que pasa es que mi mamá tiene un carácter y ese eh eh lo que yo heredé como un temperamento a veces eh muy muy explosivo (..) como que de repente cuando se enoja se enoja ¡ay! y muy fuerte y le da mucha rabia y a veces como que puede decir cosas hirientes, entonces no no llega como una agresividad física y si y si va a pasar eso ella siempre se contiene</p> <p>T cuando se enoja se enoja ¡ay! y muy fuerte y le da mucha rabia y a veces como que puede decir cosas hirientes, entonces no no llega como una agresividad física y si y si va a pasar eso ella siempre se contiene de hecho recuerdo una vez una sola vez que me debió a haber pegado una cacheta pero fue como un (ssss) como que me tocó (risas) porque yo se que ella se estaba conteniendo así porque tenía mucha rabia y se estaba conteniendo que no me iba hacer daño y pero emmm pero si tiene como esas explosiones como emocionales bien fuerte y a veces como cierta eeh como incapacidad para adecuarse a ciertos contextos como a</p>
--	--	--	---

			<p>como de repente hacer comentarios no sé (risas) como comentarios como no no se si muy correctos así como no se como que de repente se le salga un comentario como un poquito clasista y uno está así como en una lugar público y es como uy que vergüenza (risas) p.4 E2</p> <p>Uclaro entonces ehmm mm va un poco por ahí como un poco en el carácter a veces emmm en en la medida de la prudencia de.. de los comentarios y de las acciones porque a veces puede ser un poco impulsiva para hacer cosas o decir cosas y despues como que ay pucha no era la decisión más sabia</p> <p>V no logro no logro no lo pienso dos veces y como que llego y lo tiro asi nomas ay que</p> <p>si si tambien de repente como que cuando siento que una idea muy buena como que aveces no lo pienso mucho y digo cosas también de repente no lo no lo pienso bien como que siento que he ofendido algunas personas también por decir yo también cosas apresuradamente y no no pensar dos veces en lo que voy a decir, hay cosas de las que de repente en el mismo minuto digo así como uuuy porque risas como porque salgo con cosas así como uy chuta que como no me di cuenta que esto se podía interpretar de esta otra manera y es como p. 5 E 2</p>
--	--	--	---

			un poco porque yo creo que ella me podía ayudar particularmente porque ella le pasaba lo mismo p.6
--	--	--	--

	<p>El sufrimiento de las dinámicas y las relaciones sociales y la calidad del trabajo por sobre las relaciones</p>	<p>El sufrimiento de las dinámicas y las relaciones sociales:</p> <p>A dramas con las compañeras no entendía mucho las dinámicas sociales socialmente la enseñanza básica fue super difícil Una compañera colocaba a la gente en contra mía me metía en pelea ella se encargaba que todo el curso estuviera en contra mía me dolía pero no entendía</p> <p>B a uno siempre le afectan las cosas que la gente dice</p> <p>C siempre dudo cuando alguien dice algo así</p> <p>D no era buena para ceder esto le ocurría en básica</p> <p>E dificultad para leer el contexto y el sentido común</p> <p>F Pide ayuda a otras para saber si "metió la pata"</p> <p>G aprender a porrazo a trabajar en grupo problemas relacionales H en el trabajo sufro muchos con</p>	<p>A onda asi como y era así con todo con todo con todo o si nose en algún momento metí las patas con una compañera se encargaba de ) que todo el curso lo supiera y ) que todo el curso estuviera en contra mía y que oh y de y que dijeran cosas terribles así muy feas P.8</p> <p>A socialmente fue super difícil fue super complica porque apesar o sea además de que yo tenía algunas dificultades tenía una compañera que tuve pre kinder a cuarto medio que me hizo la vida imposible siempre siempre siempre siempre se encargaba de encontrar cualquier cosa que yo hiciera y poner a la gente en contra mio como que esa compañera siempre estuvo ahí. 9</p> <p>como que me duele un poco al darme cuenta que tenia eso conmigo de que de que tenía como un problema conmigo que siempre y yo creo que algunas compañeras también me lo hicieron bien, ver como que yo tenía mis dudas y algunas compañeras me decían oye pero ella siempre te ha tenido mala porque a mi como que me costó entenderlo y tampoco entendía bien porque entonces eh (..) si con el tiempo fui entendiendo que me tenía un poco de mala pero tambien aveces (...) no se po no tampoco para para mi nunca ha sido así como que ohh que no la pesque oh ya no la voy a pescar de hecho como que (..) no considero muy posible eso</p>
--	--	--	--

		<p>los conflictos con personas</p> <p>I Muy perfeccionista, acostumbrada a trabajar con otros similares pero menos avasalladores</p> <p>J defender mi postura y dificultad para entender los argumentos de otros</p> <p>K muy crítica con compañeras en la universidad.</p> <p>L No estaba dispuesta a ceder en la calidad del trabajo.</p> <p>M les decía lo que tenían que corregir</p> <p>N había que sacrificar para que el trabajo avance</p>	<p>(risas ) como cuando alguien dice a pero yo no la pesco (...)mmm (risas) no sé si eso es tan así p.10</p> <p>B-C como que no me afecta lo que diga esta persona mmm no (risas) como que siempre dudo cuando alguien dice algo así porque no no considero que que realmente sea tan así a uno siempre le afecta las cosas que la gente le dice entonces eh no no si eso con p.10</p> <p>E despues lo pense despues de ver la reacción y dije así como como que ahí pense uy en realidad (...) chuta o sea no se yo creo que , no sé fuera de alguna actitud ofensiva o algo así yo en en realidad ella ella tenía mucha obesidad entonces que yo le estuviera diciendo p.6</p> <p>F cosas que no necesariamente en realidad ella ella lo interpreto de esa forma y en realidad y le pregunté a otra amiga que, que si en algún momento tuvo dramas con su peso y le dije oye pero esto se puede interpretar así como mal? y me dijo si, si, no de todas maneras eso le debio haber caido como pata en la guata p6</p> <p>(...) ehh mmm (...) no sé bastante frustración en realidad (...) de hecho no se si me lo acepto mucho porque como que no me logro perdonar mucho por esas cosas</p>
--	--	--	--

			<p>G he tenido que tambien eh cómo aprender yo también como medio a porrazos trabajo en grupo ella nunca aprendió mucho trabajo en grupo y en la universidad era todo trabajo en grupo</p> <p>I estuve acostumbrada a gente a trabajar como con gente muy práctica y muy seca y que escribía super bien eeh entonce no porque me conocían y o a veces tenían personalidades menos avasalladoras que la mía (risas) y yo también a veces yo tendía a ser avasalladora y estas personas como que me lo aguantaban un poco P.7</p> <p>como ahh a defender mucho mi postura y a veces como no escuchar como los argumentos del otro y quizás como tener dificultades para entender los argumentos del otro</p> <p>J como ahh a defender mucho mi postura y a veces como no escuchar como los argumentos del otro y quizás como tener dificultades para entender los argumentos del otro p. 7</p> <p>K-L-M pero ehh entonces (....) claro a pe a pesar de eso ehh yo era muy critica quizas con las cosas que hacian como la forma en que escribían porque en realidad había muchos errores en la forma de la escritura y y efectivamente era así o sea ohh ohh ohh en el sentido en la forma de redactar algo eh eh en comprensión como en comprensión lectora también pero pero yo me</p>
--	--	--	--

			<p>iba un poco al chanco en el sentido de que (...) ehh (...) como que no estaba dispuesta a ceder a tanto en la calidad del trabajo ehh antes que ofender a un compañero o como que no me daba cuenta que algo los estaba ofendiendo que había mas información que ellos estaban captando aparte que lo que yo estaba diciendo o sea para ellos no era solamente eh que una compañera les estuviera diciendo que hay que corregir cierta parte del trabajo p. 8</p> <p>N para que el trabajo avance, al final decidí que ehmm (...) decidí que tenía que permitir que algunas cosas no que había que sacrificar un poco o sea a veces yo no iba a estar de acuerdo con algo o no me iba a gustar la forma en que una compañera que escriba ehh pero lo iba a tener que dejar así p8. E2</p>
--	--	--	--

	<p>El mensaje y la persona</p>	<p>A El mensaje y la persona entendía solo el mensaje ellos entendían el mensaje el contexto y la persona de quien venía</p> <p>B No basta con lo que digas también tienes que proyectar una imagen</p> <p>C No siempre veía las mismas respuestas al mismo lenguaje la interpretación dependía de la persona</p> <p>D No entendía por qué lo mismo era evaluado distinto dependiendo de la persona que lo hiciera</p> <p>E No entendía a veces porque se sentían ofendidos con mi mensaje no me daba cuenta que ofendía</p> <p>F Había gente que no quería trabajar conmigo porque se sintió ofendida</p>	<p>A : era lo que yo entendía era solo el mensaje p.8 E2  A ello entendían el mensaje más la persona que se los estaba diciendo más toda la historia que ellos pensaban que esa persona tenía ehh mas como, mas como quizá alguna alguna rabia contra la educación privada p.8 E2</p> <p>como que dependía de la persona nose para esta persona estaba bien hacer esto en esta otra persona no estaba bien hacer eso P 11  B si si un poco sí sí se preocupaba de esas cosas como, como en el fondo de (..) que uno también o sea como que no basta con lo que uno diga que también tiene que proyecta cierta imagen nose p. 9. E 2</p> <p>C no yo sentía que lo interpretaba pero no pero no sé no siempre veia las misma respuestas a la misma clase de lenguaje quizás P11</p> <p>D se superponian muchas cosas entonces a veces ehh claro yo a veces no entendía porque una persona se ofendía si mi mensaje no había sido ofensivo pero qué pasa con todo el resto del mensaje, como sí más textual, para mis cosas entonces ehh claro que después co con el tiempo bueno me empece hacer cierta fama p.8</p> <p>E se superponian muchas cosas entonces a veces ehh claro yo a veces no entendía porque una persona se ofendía si mi mensaje no había sido ofensivo pero qué</p>
--	--------------------------------	--	---

			<p>pasa con todo el resto del mensaje, como</p> <p>F me empecé hacer cierta fama en el sentido que ya había gente como que no quería trabajar conmigo porque se habían sentido ofendidos en alguna vez que habían trabajado conmigo (...) entonces como que cuando me empecé a dar cuenta de eso fue ¡oy! ya mejor me quedo callada. p. 8 E2</p>
	<p>Las relaciones con los hombres y las diferencias con las mujeres</p>	<p>Las relaciones con los hombres y las diferencias con las mujeres</p> <p>A desde chica me llevaba mejor con los hombre que con las mujeres</p> <p>B rollos más grandes con las mujeres</p> <p>C mejor con los hombres menos complicados menos complicados en entender o relacionarse compañeras más difíciles</p> <p>D los compañeros no me iban a estar apartando</p> <p>E con ellas tenías que ser popular, vestirse bien tenías que contarles todo (mujeres)</p> <p>F probablemente en</p>	<p>A por eso es tan difícil risas por eso es tan difícil la verdad es que yo desde chica siempre me llevaba mejor con los hombres que con las mujeres p.10 E2</p> <p>B-C en general siempre los rollos más grandes siempre los he tenido con mujeres es que yo creo que justamente a veces me sentía más cómoda con los hombres porque (...) también son más un poco mas como (..) eh o quizás era mas el caso de mis compañeros en realidad como que los sentía menos complicados (risas) menos complicados de entender o de relacionarse p.10 E2</p> <p>D como como que como que los niños no me iban a estar apartando de un juego porque les caía mal o porque no tenía x zapatillas o porque ehh no mis compañeros eran super relajados eran super tela entonces como que no tenía problemas p.10 E2</p>

		<p>el mundo de hombres tb pero al no serlo no me evaluaban</p> <p>G las perfects son mujeres y juegan con niñas</p> <p>H la mayoría de los perfect son mujeres las perfect jugaban más con la smujeres.</p> <p>I Los niños no tienen perfect</p> <p>J las niñas pescan a las perfects</p> <p>K yo me puse a jugar con ellos Yo me los gané (a los niños hombres)</p> <p>L lo pasaba mejor con los niños</p> <p>M Me dio Orgullo estar con ellos confirmé mi vocación</p>	<p>E mientras que con mis compañeras como que no ahí tu tenias que ser popular tenias que ehh vestirse bien tenias que que nose (risas ) P.10</p> <p>E tenian que contar secretos tus amigas tenian que saber que niño te gustaba eh tenias que contarles todo en el fondo y eso como que o tenías que tener el mejor cahuín p.10</p> <p>F probablemente si estaba pero (...) como yo no era hombre era como que no se me evaluaba con esos criterios p.11</p> <p>G En el colegio en el que yo estaba. Existe, existía una cosa que se llama, de hecho, todavía está, es algo como institucional (...) que se llama los prefect. P.11 e 1</p> <p>G Prefects es como un ehh son alumnos de cuarto medio que postulan y son seleccionados como por notas y por cosas así emm para apadrinar un curso de la básica.</p> <p>G Entonces, ¿cuál era el rol del prefect? Como estar con los niños en el recreo, acompañarlos a veces a los paseos de curso, como preocuparse por ellos ehh y llevarlos a la enfermería cuando un niño se cae. Como, no sé, cuestiones, cuestiones así, po. Entonces, ehh, ahí yo, yo me, me metí</p>
--	--	--	---

			<p>en, en eso, y estuve con un quinto básico. p.12 vE1</p> <p>G -H -I Entonces, ahí tuve como mi práctica y fue super bonito, porque en realidad todos los prefect que habían tenido antes, en general, casi siempre son mujeres, son muy pocos los prefect hombres. Entonces, emm, cada vez eran más, en todo caso, pero, pero normalmente, a este curso siempre le habían tocado mujeres, y pasaba que en nunca jugaban con los niños, po. Los niños siempre decían que no tenían prefect. Entonces, emm...p.12 E1</p> <p>J -K Porque en realidad siempre son las niñas las que más hacen show por el tema de los prefect. Los niños como que no pescan tanto, especialmente cuando son más grandes. Entonces, con ellos estaba pasando lo mismo, po, no me pescaban tanto, entonces, yo veía que jugaban ping-pong y me metía a jugar ping-pong con ellos. p 12. E 1</p> <p>Ehh. Y ahí me los gané así, a pesar de que yo era súper mala para jugar ping-pong, pero por suerte ellos estaban en quinto nomás, así que tampoco eran tan buenos (risa).p. 13</p> <p>L Pero, pero fue entretenido. De hecho, como que casi que lo pasaba más bien jugando con los niños que con las niñas (risa). Pero ehh, claro, eso, eso fue súper choro porque como que los niños me agarraron mucho cariño.</p>
--	--	--	--

			<p>MPorque decían al fin una prefect para nosotros, como que y eso, y eso como que me dio como un poquito de orgullo (risas). (sonido objeto raspando) Sí, como saber que, que estaba ahí con ellos. Entonces, emm, bueno, ahí como que confirmé bastante mi vocación,</p>
--	--	--	--