



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA SUBALTERNIDAD FEMENINA
EN EDUCACIÓN:
CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS DE EX DOCENTES EGRESADAS DE
ESCUELAS NORMALES DE SANTIAGO**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

AUTORA: MARÍA ELIZABETH ALVARADO CHÁVEZ.
PROFESORA GUÍA: DRA. ALEJANDRA CASTILLO.

SANTIAGO DE CHILE, 2019.

2019, María Elizabeth Alvarado Chávez.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.

Dedicada a Elizabeth Chávez Santibáñez, la profesora normalista que inspira esta investigación. Patricio Alvarado Alarcón y Calíope Pirón Alvarado.

Agradecimientos

A Elizabeth Chávez, que corrigió, participó y ayudó, con paciencia y apoyo incondicional. Por creer en mí.

A Camila Alvarado, que decidió que esto se iba a terminar y se encargó de eso.

A Andrés Cárdenas, que con su contención y afecto infinito siempre estuvo en cada paso. Por lo que logramos junt@s y lo que nos falta por hacer.

A Paulina Donoso, por su enorme humanidad, nobleza y capacidad de empatía.

A Alejandra Castillo, que con una generosidad inmensa me acogió y acompañó.

A Graciela Muñoz, por sus aportes, disposición y sensibilidad.

A Mario Fabregat, por su entusiasmo e interés.

A Patricia Alvarado, por socorrer, escuchar y acompañar.

A Patricio Alvarado, porque se pasea por las páginas, mis manos y mi cabeza.

A A-gata, que en los días y las noches nunca dejó de trabajar conmigo a la par, sin importar el cansancio, el frío, lo dura de la mesa, las bolas de pelo o mi mal humor... porque se lo tomó en serio y sin ella nada de esto habría sido posible, porque cuando todo perdía el sentido o la realidad me abrumaba, ella, con solo mirarla, me recordó que la belleza, la bondad y el amor sí existen.

A las profesoras normalistas, que me dejaron entrar en sus casas y sus historias.

Resumen

A través del “análisis de discurso crítico” de entrevistas en profundidad, se realiza el recorrido genealógico de la historia de vida de profesoras formadas en Escuelas Normales de Santiago, religiosas y estatales. Explorando en como opera la ética del cuidado, que se presenta en la mantención del rol materno en el paso de lo privado a lo público, la naturalización e invisibilización de estereotipos y la feminización de la profesión, entre otros fenómenos. Se indaga en la historia de las Escuelas Normales y sus mecanismos de funcionamiento, caracterizando a sus estudiantes, además de investigar como se llevaba a cabo la formación inicial y ejercicio docente en aspectos como ética, género, vínculos con apoderados/as y comunidad, realizando un contrapunto con las problemáticas de la educación actual.

También se consideran los cambios en educación ocurridos los últimos 50 años, en virtud de las reformas educativas, la percepción de la infancia y los movimientos estudiantiles, para luego analizar la calidad de vida de las preceptoras, relevando el estado de salud, su precaria situación económica pasada y actual y las relaciones que establecieron y establecen en la actualidad, vinculando estas problemáticas con el trabajo docente. El foco de esta investigación se encuentra en el rescate de la voz de esta sujeta subalterna, borrada de la historiografía, desde un punto de vista feminista poscolonial.

Palabras clave: Escuela Normal, profesora normalista, ética del cuidado, feminización docente, formación inicial docente, subalternidad, feminismo poscolonial.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	3
1.1.1.- Problemática en general.....	3
1.1.2.- Las profesoras normalistas.....	5
1.2.- PROBLEMA	7
1.3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	8
1.3.1.- Pregunta general	8
1.3.2.- Preguntas específicas.....	9
1.4.- OBJETIVOS	9
1.4.1.- Objetivo general	9
1.4.2.- Objetivos específicos.....	9
1.5.- SUPUESTOS.....	10
1.6.- RELEVANCIAS	10
1.6.1.- Relevancia teórica.	10
1.6.2.- Relevancia práctica.....	11
1.7.- FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1.7.1.- Fundamentos ontológicos.	12
1.7.2.- Fundamentos epistemológicos.	12
1.7.3.- Fundamentos axiológicos.	13
1.7.4.- Fundamentación teleológica.	13
II.- MARCO TEÓRICO	14
2.1.- FEMINISMO Y POSCOLONIALIDAD	14
2.1.1.- ¿Por qué feminismo?.....	14
2.1.2.- Grupo de estudios subalternos de la India y Ranajit Guha.	18
2.1.3.- Poscolonialidad y feminismo.....	22
2.1.4.- Gaystri Chakravorty Spivak.....	26
2.2.- ÉTICA DE CUIDADO	30
2.2.1.- Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.....	30

2.2.2.- Escuela feminista de estudios culturales y la ética del cuidado.....	34
2.3.- DOCENCIA FEMENINA Y FEMINIZACIÓN DOCENTE.....	41
2.4.- ESCUELAS NORMALES Y EDUCACIÓN EN CHILE	46
2.4.1.- La formación inicial previa a las Escuelas Normales.....	46
2.4.2.- Origen de la educación normalista en Chile.	47
2.4.3.- Fundación de las Escuelas Normales.	51
2.4.4.- Avances y retrocesos (1880-1931).....	55
2.4.5.- Características de las Escuelas Normales.	65
2.4.6.- Normales y la salida de las mujeres a la esfera pública.	69
2.4.7.- Camino de las Escuelas Normales hasta su cierre.	70
2.4.8.- Educación en dictadura.....	74
2.4.9.- Educación en democracia. Breve Reseña.	80
2.5.- PROFESIÓN Y CALIDAD DE VIDA. TRANSFORMACIONES DEL/LA SUJETO/A DOCENTE....	85
2.5.1.- Formación inicial y género. Breve panorama.	85
2.5.2.- Profesión docente.	87
2.5.3.- Problemática institucional de la profesión docente.....	88
2.5.4.- Calidad de vida y docencia.	92
2.5.5.1.- Lo psico-emocional, económico y social.	92
2.5.5.2.- Enfermedades que afectan a los/las docentes.	98
2.5.5.3.- Otros factores relevantes.	101
2.5.5.- Jubilación docente.	103
III.- MARCO METODOLÓGICO	106
3.1.- ENFOQUE METODOLÓGICO	106
3.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN O TRADICIÓN CUALITATIVA.....	108
3.3.- POBLACIÓN O UNIVERSO Y MUESTRA O UNIDAD DE ANÁLISIS.....	109
3.3.1.- Población o universo.	109
3.3.2.- Unidad de análisis.	110
3.4.- MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	110
3.4.1.- Mirada biográfica-narrativa. La historia de vida.	110
3.4.2.- Entrevista.	112
3.4.2.1.- Entrevista en profundidad.....	112

3.4.3.- Dimensiones de análisis.....	113
3.5.- TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE PROCESAMIENTO Y/O ANÁLISIS	115
3.5.1.- El método genealógico.	115
3.5.2.- Análisis de discurso o AD.	116
3.5.2.1.- Análisis crítico del discurso de Norman Fairclough.	117
IV.- ANÁLISIS Y RESULTADOS	121
4.1.- ÉTICA DEL CUIDADO	121
4.1.1.- Historia de vida y ética del cuidado.	121
4.1.1.1.- Razones para elegir pedagogía.	121
4.1.1.2.- Profesoras/es relevantes.	125
4.1.1.3.- Buenas y malas profesoras.	129
4.1.1.4.- Lo público y lo privado.	134
4.1.1.5.- Reacción al mal comportamiento y castigos.	141
4.1.1.6.- Percepción sobre Gabriela Mistral.	146
4.1.2.- Maternidad en la vida y la docencia.	150
4.1.2.1.- Infancia de las profesoras.	150
4.1.2.2.- Sus madres.	151
4.1.2.3.- Las madres.	152
4.1.2.4.- Otras madres.	155
4.1.2.5.- Rol de madre y profesora.	156
4.1.2.6.- Relación con hijos/as y estudiantes.	159
4.1.3.- Exploración en torno al cuidado.	164
4.1.3.1.- Diferencias y expectativas entre profesores y profesoras.	164
4.1.3.2.- La casa y el trabajo.	170
4.1.3.3.- Responsabilidad formativa.	173
4.1.3.4.- Problemas personales en el ejercicio docente.	175
4.1.3.5.- Establecimiento y persistencia de lazos afectivos con estudiantes.	177
4.1.4.- Feminización de la carrera docente: hombres y mujeres en la educación.	180
4.2.- LAS ESCUELAS NORMALES	192
4.2.2.- Formación.	192
4.2.2.1.- Los lugares.	192

4.2.2.2.- Las clases en las Escuelas Normales estatales.....	194
4.2.2.3.- Las clases en las Escuelas Normales religiosas.....	199
4.2.2.4.- La formación moral.....	202
4.2.2.5.- Las prácticas.....	207
4.2.2.- Ingreso a las Escuelas Normales.....	212
4.2.2.1.- Ingreso a las Escuelas Normales fiscales.....	213
4.2.2.2.- Ingreso a las Escuelas Normales religiosas.....	217
4.2.3.- Las estudiantes de las Escuelas Normales.....	220
4.2.3.1.- Origen social de las estudiantes.....	220
4.2.3.2.- Deserción, expulsión y adaptación.....	224
4.2.4.- Valoración social de las profesoras normalistas.....	230
4.2.4.1.- Las familias y el entorno.....	230
4.2.4.4.- Estatus y profesión docente.....	234
4.2.4.3.- Diferencias con universitarias/os.....	241
4.3.- FORMACIÓN INICIAL Y SU INCIDENCIA EN EL EJERCICIO DOCENTE.....	243
4.3.1.- Ética y formación normalista.....	243
4.3.2.- Formación, ejercicio y género.....	248
4.3.2.1.- Rol femenino y masculino en la formación inicial.....	248
4.3.2.2.- Niñas o niños en el ejercicio.....	252
4.3.3.- Vínculo con apoderados/as y comunidad.....	255
4.4.- CAMBIOS EN EDUCACIÓN OCURRIDOS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	260
4.4.1.- Educación actual.....	260
4.4.1.1.- Profesoras normalistas y formación continua.....	260
4.4.1.2.- Reformas educativas contemporáneas.....	264
4.4.1.3.- Movimiento estudiantil.....	269
4.4.2.- Cambio generacional de estudiantes.....	274
4.4.2.1.- Niños/as de antes y de hoy.....	274
4.4.2.2.- Familia e infancia.....	279
4.4.2.3.- Infancia y delincuencia.....	282
4.4.3.- Generaciones que egresaron de universidades.....	285
4.4.3.1.- Formación y ejercicio normalista versus universitario.....	285

4.4.3.2.- Profesores/as marmicoc y express.	294
4.4.3.3.- Cambio generacional de los y las docentes.	296
4.4.3.4.- Problemas de los/las profesores/as actuales en el ejercicio docente.	300
4.5.- CALIDAD DE VIDA DE PROFESORAS NORMALISTAS	304
4.5.1.- Salud.	304
4.5.1.1.- Salud durante el ejercicio docente.	304
4.5.1.2.- Estado actual de salud y ejercicio docente.	307
4.5.1.3.- Sistema de salud.	309
4.5.2.- Situación económica pasada y actual.	310
4.5.2.1.- Situación económica durante el ejercicio docente.	310
4.5.2.2.- Reflexiones en torno a la jubilación.	316
4.5.2.3.- Deuda histórica.	326
4.5.3.- Relaciones pasadas y presentes.	329
4.5.3.1.- Ejercicio docente y vida familiar.	329
4.5.3.2.- Ejercicio docente y relaciones sociales.	333
4.5.3.3.- Relaciones familiares en la actualidad.	335
4.5.3.4.- Relaciones sociales en la actualidad.	338
4.6.- META-ANÁLISIS.	340
4.6.1.- Subalternidad y normalismo.	340
4.6.2.- Ética del cuidado y normalismo.	352
V.- CONCLUSIONES.	355
VI.- BIBLIOGRAFÍA	370

Introducción

El proyecto que se presenta a continuación busca analizar cómo opera la ética del cuidado en las construcciones discursivas y ejercicio docente de profesoras que comparten la particularidad de haber realizado su formación inicial en las ya inexistentes Escuelas Normales de Santiago, rescatando la voz de estas sujetas subalternas desde un punto de vista feminista poscolonial. Esta investigación surge como una necesidad en la medida que no existen investigaciones previas respecto al tema desde la óptica de las mismas maestras realizando un recorrido por distintos aspectos de su formación, ejercicio docente y vida actual; para indagar en ello las líneas de trabajo se enfocan en cuatro propósitos específicos:

- Reconstruir la genealogía de la historia de la formación docente impartida por las “Escuelas Normales de Santiago”, desde la historia de vida de las docentes.

- Indagar como las profesoras normalistas de Santiago perciben que su formación inicial ha incidido en su ejercicio docente en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad.

- Explorar las construcciones discursivas de las profesoras normalistas formadas en Santiago en torno a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas.

- Develar cómo ha influido el ejercicio docente en la calidad de vida de las profesoras egresadas de “Escuelas Normales de Santiago”.

Nuestros supuestos a modo de hipótesis proponen que:

- La ética del cuidado opera y operaba de manera poderosa en la formación y ejercicio de las profesoras formadas en “Escuelas Normales” en Chile.

- Existen aspectos no conocidos de las “Escuelas Normales” que son relevantes al analizar en perspectiva la historia de la educación chilena.

- La formación inicial normalista ha incidido en el ejercicio docente de las profesoras en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad, diferenciándolas de las docentes egresadas de universidades.

- Las profesoras normalistas son críticas frente a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas.

- El ejercicio docente ha influido en el deterioro de la calidad de vida de las profesoras egresadas de “Normales de Santiago”.

Esta investigación, de tipo cualitativo, utiliza como herramienta la entrevista en profundidad con base en la historia de vida, articulando los resultados con el devenir sociohistórico que cruza estos relatos, permeándolos de ideología, de supuestos, de lógicas de comprensión, perspectivas éticas, estéticas, etc. Se revisa la información recopilada a través del análisis de los discursos, intentando reconstruir el camino genealógico atravesado por las pretensiones de verdad que subyacen a las concepciones sobre las Escuelas Normales, lo femenino-masculino, la educación, sus estudiantes, las reformas, los cambios políticos, su calidad de vida, entre otras, entendiendo que estas narraciones y formas de entender el mundo han sido vivenciadas por las profesoras entrevistadas y a su vez transmitidas por ellas a múltiples generaciones que fueron formadas en sus aulas, buscamos entender y conocer a esta sujeta invisibilizada, pero vital, tanto en el paso de la mujer a la esfera pública como en la historia de la educación en Chile.

El análisis se presenta a través de distintas dimensiones basadas en la ética del cuidado, las Escuelas Normales, la incidencia de la formación recibida en el ejercicio docente, los cambios operados en la educación y la calidad de vida de las profesoras, hoy jubiladas, desde un punto de vista feminista poscolonial que intenta el rescate del habla subalterna, por lo que finalmente realizamos un meta análisis, reflexionando en torno a la subalternidad femenina docente y la ética del cuidado.

I.- Planteamiento del problema

1.1.- Antecedentes del problema

1.1.1.- Problemática en general.

El campo educativo es por excelencia el lugar en donde se reproducen las prácticas sociales, generando así la perpetuación de determinados “criterios” rectores en donde se sobreentiende aquello a considerar correcto o incorrecto. El papel del/de la docente es entonces fundamental, sosteniendo los sistemas de creencias e imaginarios colectivos en donde se sustenta la sociedad. Por ello, la formación inicial docente es un asunto relevante (Bourdieu, 1991).

Existen investigaciones en donde se expone con claridad la manera en que el profesor o profesora aprehende no solo la didáctica, sino todo el trasfondo pedagógico del ejercicio real del que ha sido testigo, así aquellos futuros docentes remiten a una figura de referencia preeminente en su formación, la teoría es olvidada o relegada a un segundo plano. Es entonces que el profesor o profesora depende de ese currículum oculto que es transmitido por aquellos/as docentes que les enseñaron a “hacer las cosas”. Y esto es justamente lo que nos interesa indagar, ¿el problema es realmente el/la profesor/a como un/a sujeto/a autónomo/a aislado/a, o aquel/aquella profesor/a no desarrolló las competencias necesarias para hacerse cargo de esta problemática porque nunca fue formado/a para ello?

Olvidamos que el/la docente se encuentra imbuido/a en una red paradigmática, la corriente teórica adscrita a la crítica al sistema sexo-género ha planteado una conceptualización distinta sobre la pertinencia de los diversos currículum develando aspectos del problema que no habían sido considerados, reconociendo en el espacio educativo cuatro tipos de currículo que inciden en la manera en que se reproduce el mundo de manera invisible (Arcos, et al. 2001).

Por otro lado, una investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid (Ion, et al., 2013), nos muestra cómo la inequidad imperecedera en el medio universitario se mantiene a pesar de las intervenciones realizadas a través de políticas públicas percibidas como ineficaces, detectándose factores como la preeminencia de la maternidad como rol fundamental femenino, estructura organizacional universitaria masculina y patriarcal, entre

otras, mostrando además “falta de equidad de género entre el personal docente universitario, sobre todo en lo relacionado a la función investigadora y gestora y de su perfil profesional” (Ion, et al., 2013).

En la actualidad existe un enorme corpus teórico que explica y diagnostica el problema de la discriminación de género, las desigualdades y manifestaciones violentas, no solo a nivel simbólico, lamentablemente, esta enorme producción teórica en cuando a teoría feminista y de género no tiene como correlato la práctica real pedagógica. Esta disociación entre la teoría y la práctica que implica la discriminación y la existencia de discursos invisibilizadores y silenciadores para las mujeres y exigencias injustas para los hombres es uno de los ejes, a nuestro criterio, del dilema central, que va más allá de la necesidad de constatar cuál es el problema, sino que necesita proyectar propuestas concretas en el aula.

En el caso específico de la formación inicial de docentes, no existe información concreta respecto a los usos discursivos que se ponen en práctica en el aula, es decir, no sabemos a ciencia cierta si existen sesgos de género y cómo estos alientan y potencian avances o retrocesos, o si simplemente ignoran el problema generando la perpetuación del fenómeno. Esto, debido a que los docentes reproducen el discurso y los moldes aprendidos durante su formación universitaria, entendiendo como correctas algunas prácticas discursivas que agravan el problema de discriminación y violencia simbólica que opera sobre las y los sujetos. El fenómeno de la reproducción existe en la escuela y es perpetuada por los docentes, pero han recibido, a su vez, una formación que los condiciona dada en la instancia universitaria. Existen modelos portadores de estereotipos y gatilladores del proceso diferencial de construcción identitaria de género en la institución universitaria chilena, específicamente en la formación inicial docente, así como los sustentos normativos que generan las prácticas, insertos en el discurso del profesorado, lo que tiene como consecuencia la transmisión y reproducción de sesgos e inequidades vinculadas al sexo de origen. Esta situación tiene como correlato la reproducción incesante de lo aprendido por parte de los profesores que fueron formados de esa forma.

El género más que una atribución de características diferenciales sintomáticas, es un problema en la medida que implica discriminación, violencia fáctica y simbólica, accesos diferenciales a oportunidades de diverso cariz. Este orden es perpetuado en la educación en donde el profesor/a se convierte en el principal agente de socialización que mantiene el “status

quo” del orden social, desigual e injusto. Para modificar estas prácticas y supuestos es entonces fundamental generar un modelo educativo que establezca las bases en la formación inicial docente para que el futuro profesorado y la institucionalidad avance hacia una sociedad que avance en equidad, sustentada en la generación consciente de identidades personales y colectivas que reduzcan la ineficacia y segregación del sistema educativo. En el marco de esta complejidad asumimos que las reformas que han ocurrido en educación implican un “avance”, pero esto es solo un supuesto, no conocemos bien cómo operaban los modelos anteriores, su impacto ni el real trasfondo de la formación docente que anticipaba la otorgada por las universidades, que hoy se reenfocan hacia el modelo por competencias impuesto por organismos internacionales, que buscan estandarizar la educación mundial sin considerar las especificidades y necesidades locales.

El conocimiento en la formación docente está situado en un lugar lejano y carece de la información necesaria para construir conocimiento situado. Es este el objetivo de esta investigación, rescatar aquellas tradiciones educativas hoy abandonadas que se van perdiendo de manera paulatina, al filo de perder la oportunidad ya que quedan muy pocas profesoras normalistas que nos puedan narrar la historia vivida.

1.1.2.- Las profesoras normalistas.

Con el paso del tiempo la forma en que se configura la población chilena ha ido progresivamente cambiando, cada vez envejecemos más y es mayor la cantidad de adultos mayores con problemáticas específicas, sobre todo mujeres, ya que tienen un promedio de edad mayor que los hombres (Cannobbio y Jeri, 2008). Por otro lado, cuando pensamos en mujeres profesionales, es inevitable referirnos a labores que tienen que ver con el cuidado (enfermería, docencia, etc.) ya que han estado y están enormemente feminizadas.

Vivimos en un mundo segmentado por las diferencias de género, que producen y reproducen desigualdades, en todas las etapas de la vida. Por esto, hemos decidido hacernos cargo de la problemática asociada a un grupo en particular, las profesoras normalistas, cuyas últimas generaciones se encuentran hoy jubiladas o en vías de abandonar el mundo laboral formal. Elegimos ésta sujeta en específico debido a las particularidades que reviste; se encuentra vinculada, entramada a gran parte del devenir socio-histórico de las últimas décadas, gravitando de manera activa en la formación de muchas generaciones adultas y adultas

jóvenes, lo que suponemos determina más de algún tipo de impronta, heredera de la particular formación que recibieron.

Las Escuelas Normales fueron los primeros lugares que incorporaron a las mujeres al mundo laboral, con base en un régimen de internado financiado por el Estado. Permitieron a lo largo del siglo XIX y XX, la salida al espacio público de niñas y mujeres pobres, ayudando - de acuerdo a Núñez (1986)- a la conformación de las capas medias del país. En este espacio feminizado (en donde muchas normales fueron administradas hasta el siglo XX por congregaciones religiosas, en el caso de las privadas hasta su cierre) se genera el caldo de cultivo para muchos movimientos que permitieron avanzar en términos de derechos, lo que es gravitante, ya que existen tensiones derivadas del equilibrio político al interior de estas instituciones y en su relación con el Estado, estableciendo límites claros con respecto a la moral vigente y lo considerado “correcto”.

Recientemente se han realizado investigaciones respecto a la calidad de vida de los y las docentes (el 1° Censo docente Chile 2012 (Edu Global, 2013), Unesco (2005), Moriana y Herruzo (2004), Cornejo (2009, 2012)), las conclusiones son devastadoras: prevalencia del síndrome de burnout, aproximadamente un 30,1% posee una mala salud mental (Alvarado, 2010), incluso de acuerdo Kohen y Valles (1994) poseen patologías conductuales específicas como el “presentismo laboral”. La mayoría se encuentra segregada/o socioeconómicamente (debido a las bajas remuneraciones, vulnerabilidad contractual, etc.), realizan jornadas extenuantes en labores de alta responsabilidad, acompañados/as además de toda la fragilidad de la estructura de un sistema educativo que sencillamente no es eficiente ni considera relevantes a sus actores/as. Basta observar cómo los cambios en esta área se han generado debido a la presión de los movimientos sociales, desde el 2006 a la fecha.

La historia de la educación se ha escrito desde una óptica más bien estructural, relevando los cambios en el plano de las políticas educativas y en el orden de las ideas (paradigmas, modelos, enfoques), pero desconocemos lo que ocurre en el ejercicio y experiencia de estas transformaciones, por lo que se vuelve necesario escuchar las voces silenciadas de las profesoras normalistas, que han vivenciado todos los cambios estructurales en la educación; las transformaciones propias del proceso de privatización realizado durante la dictadura; la municipalización; la vuelta a la democracia y sus especificidades; los cambios en el estatuto docente; los movimientos sociales; las transformaciones generacionales, lo que

seguramente ha quedado inscrito en sus cuerpos y en las representaciones que hacen del mundo, considerando además, que son herederas de visiones más bien tradicionales sobre el género y la educación, convirtiéndose en actoras políticas gravitantes en la forma en que se configura el mundo moderno. No sabemos dónde están ni quienes son hoy, desaparecen del panorama público llevándose con ellas el testimonio (el antecedente, el precedente) de tiempos, que consideramos, es necesario rescatar para comprender nuestro presente y nuestro futuro.

Es por esto que nos preguntamos ¿Cómo opera la ética del cuidado en las construcciones discursivas de las profesoras normalistas respecto a su ejercicio docente, para así rescatar la voz de esta sujeta subalterna desde un punto de vista feminista poscolonial?

1.2.- Problema

Actualmente conocemos solo una perspectiva de la historia educativa reciente en Chile, institucional y emanada desde las instituciones hegemónicas, por lo que se vuelve necesario reconstruir la otra historia, relegada y olvidada que está en manos de las profesoras normalistas, muchas jubiladas y empobrecidas, que conocen de manera directa el impacto de los cambios en la estructura de la educación chilena.

Las voces de las mujeres suelen ser invisibilizadas, y siempre es otro/otra quien habla por ellas existen diversas investigaciones en todo el mundo que se abocan a clarificar los distintos aspectos que influyen en la construcción de roles, estereotipos e identidades, a partir de los agentes de socialización primarios, la familia, los grupos de pares y la escuela. En Chile, se han generado investigaciones sobre representaciones sociales y su impacto en la comunidad escolar, se han definido los estereotipos existentes e incluso se ha revisado literatura obligatoria impartida en la educación media por lo que conocemos la envergadura de la problemática que permea la situación de los géneros y la reproducción educativa, pero aspectos como la feminización de la profesión docente y la gravitación de la ética de cuidado en el ejercicio educativo parecen no ser temas trascendentales a pesar de lo determinante que son estos aspectos en el rol docente.

Por otro lado, conocemos la importancia que reviste la formación de los y las docentes en Chile, pero no existe una propuesta para su formación inicial basada en la realidad local, lo

que provoca un vacío en la preparación de los y las profesores/as chilenos/as. Esto tiene como correlato que los planteamientos que guían la intervención en el aula se sostienen sobre bases teóricas extranjeras que desconocen las necesidades particulares de nuestro país y nuestra historia, nuestros imaginarios específicos. En este aparente vacío, existe una tradición no relevada, en donde diversas pensadoras (Labarca, Mistral, etc.) han contribuido en la generación de propuestas adecuadas a diversas épocas; la historia del pensamiento educativo feminista (que al no ser sistematizado tampoco es enseñado), así es necesario rescatar y generar bases teóricas que sostenga la promoción de nuevas formas de intervención que podrían permitir nuevas reflexiones que impacten en la generación de políticas públicas. Este nuevo modelo teórico, fruto de este repensar antiguas propuestas, podría ser la base de sentidos nuevos que permitirían pensar de forma distinta el género como concepto, los géneros en su diferencia, para promover una educación consciente, que responda a las necesidades locales problematizando el legado de la ética del cuidado en educación que condiciona la feminización del ejercicio docente y rol de la profesora que puede y debe ser revisado.

En resumen, conocemos solo la historia formal de las Escuelas Normales sin que hasta la fecha se revise en profundidad como fue la percepción respecto a la formación docente recibida por las profesoras, que ingresaban a los 7 años a estos establecimientos, tampoco sabemos cómo particularmente abordaron la docencia y vivieron los procesos políticos que han marcado los últimos 40 años de nuestra historia, tampoco sabemos quiénes son ahora, a que se dedican ni dónde están, en qué condiciones viven su jubilación o si no han querido retirarse para evitar las malas pensiones, en resumen, abordamos bastantes áreas poco trabajadas por la educación, pero de las cuales hay que hacerse cargo.

1.3.- Preguntas de investigación

1.3.1.- Pregunta general.

¿Cómo opera la ética del cuidado en las construcciones discursivas de las profesoras normalistas respecto a su ejercicio docente, para así rescatar la voz de esta sujeta subalterna desde un punto de vista feminista poscolonial?

1.3.2.- Preguntas específicas.

1.3.2.1.- ¿Cuál es la genealogía histórica de la formación impartida por las normales de Santiago, desde las historias de vida de las docentes?

1.3.2.2.- ¿Cómo las profesoras normalistas de Santiago perciben que su formación inicial ha incidido en su ejercicio docente en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad?

1.3.2.3.- ¿Cuáles son las construcciones discursivas de las profesoras normalistas formadas en Santiago en torno a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas?

1.3.2.4.- ¿Cómo ha influido el ejercicio docente en la calidad de vida de las profesoras egresadas de “Normales de Santiago”?

1.4.- Objetivos

1.4.1.- Objetivo general.

Analizar cómo opera la ética del cuidado en las construcciones discursivas de las profesoras normalistas respecto a su ejercicio docente, rescatando la voz de estas sujetas subalternas desde un punto de vista feminista poscolonial.

1.4.2.- Objetivos específicos.

1.4.2.1.- Reconstruir la genealogía de la historia de la formación docente impartida por las Escuelas Normales de Santiago, desde la historia de vida de las docentes.

1.4.2.2.- Indagar como las profesoras normalistas de Santiago perciben que su formación inicial ha incidido en su ejercicio docente en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad.

1.4.2.3.- Explorar las construcciones discursivas de las profesoras normalistas formadas en Escuelas Normales de Santiago en torno a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas.

1.4.2.4.- Develar cómo ha influido el ejercicio docente en la calidad de vida de las profesoras egresadas de Escuelas Normales de Santiago.

1.5.- Supuestos

1.5.1.- La ética del cuidado opera y operaba de manera poderosa en la formación y ejercicio de las profesoras formadas en Escuelas Normales en Chile.

1.5.2.- Existen aspectos no conocidos de las Escuelas Normales que son relevantes al analizar en perspectiva la historia de la educación chilena.

1.5.3.- La formación inicial normalista ha incidido en el ejercicio docente de las profesoras en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad, diferenciándolas de las docentes egresadas de universidades.

1.5.4.- Las profesoras normalistas son críticas frente a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas.

1.5.5.- El ejercicio docente ha influido en el deterioro de la calidad de vida de las profesoras egresadas de Escuelas Normales de Santiago.

1.6.- Relevancias

1.6.1.- Relevancia teórica.

A través de esta investigación, será posible conocer a una sujeta silenciada e invisibilizada sistemáticamente, conocer estos discursos permitirá reconstruir visiones históricas desde una óptica alejada de la historia formal, lo que podría llevarnos a una comprensión distinta de los procesos socio-históricos. También el estudio dará pie a entender la evolución del género (en el marco de la salida al mundo público de las mujeres) y sus discursos asociados en lo educativo desde las subjetividades de quienes han vivido gran parte de las transformaciones socio-históricas recientes en este ámbito.

Será posible entonces comprender cómo se han articulado muchos de los estereotipos y desigualdades asociadas al género desde estas actoras que, de acuerdo a Bourdieu (1998), son potenciales reproductoras del orden social desde lo educativo. En resumen, esta investigación permitirá desde la visión de las mismas sujetas, repensar lo educativo, lo político, lo social y generacional desde una óptica de género; el levantamiento, interpretación y análisis de los discursos involucra un rescate necesario del pensamiento de mujeres educadoras chilenas.

La investigación se origina en la exploración sistemática de historia y teoría existentes,

pero no relevadas y pasadas al olvido que pudieron plantear salidas a la educación en Chile y que no fueron consideradas (como la propuesta de Amanda Labarca). Este rescate es histórico y conceptual, por lo que tiene enorme valor en cuanto re-construye teoría e historia para edificar sobre ella una nueva propuesta para el ejercicio y la formación inicial docente, inexistente hoy.

Esta investigación permitirá conocer el trasfondo teórico sobre todo implícito y vivenciado por los/las docentes que permea el modelo educativo y sus prácticas y políticas lo que podría incidir en la construcción de programas de estudio, elección de modelos educativos, determinadas competencias, etc.; para lograr la construcción de una propuesta teórica particular y atingente a la realidad educativa chilena, que genere avances en la promoción de un nuevo pensamiento educativo que incorpore la dimensión de género y las voces silenciadas de una de las principales protagonistas de la historia educativa.

1.6.2.- Relevancia práctica.

Reconstruir el camino recorrido, la sistematización del conocimiento y la aclaración de su posición, podría permitir deconstruir el proceso educativo ya en marcha, y a través de esto, como propone Butler (2007), edificar nuevas estructuras que garanticen de forma eficiente una educación libre de discriminación, violencia de género y no determinista en cuanto a los futuros roles y posiciones tanto de lo femenino como en lo masculino. Así, se podría lograr mejorar la práctica pedagógica, establecer propuestas de cambio en programas de estudio, potenciar la efectividad de políticas educacionales, entre otros. Estos impactos no son solo teóricos, ya que estas modificaciones (de realizarse) impactarán en vidas concretas de sujetas/os concretos que son “víctimas” de una estructura patriarcal y desigual.

Relevar la existencia de las profesoras normalistas, cargadas hoy de prejuicios, positivos y negativos en cuanto al rol social que han cumplido, permitirá zanjar una deuda concreta con estas mujeres que dedicaron su vida a la enseñanza de otros (bajo los principios tan importantes en su formación de la entrega y el “sacrificio vocacional”), visibilizándolas, hoy jubiladas y empobrecidas por pensiones miserables. Esto podría, eventualmente, develar, cómo es su existencia para poder implementar estrategias que mejoren su calidad de vida.

Por otro lado, redibujar la trayectoria de la formación inicial docente que antecede al modelo actual nos permitirá problematizar y replantear la educación de educadores/as,

generando reformas atingentes e informadas. Así también, clarificar cómo la sujeta subalterna ha devenido en el plano político, nos permitirá entender la situación actual del gremio en el marco de sus demandas y deudas que aún no han sido zanjadas por el Estado de Chile, permitiéndonos replantear a las profesoras como sujetas políticas.

1.7.- Fundamentos filosóficos de la investigación

1.7.1.- Fundamentos ontológicos.

La investigación que a continuación presentamos cuestiona la aparente distribución del orden normativo de la sociedad actual, evidenciando la construcción de la realidad en términos desiguales dependiendo de origen de los/las sujetos/as. Es decir, se pregunta ante la necesidad de construir un mundo “justo”, por la urgente exposición de la naturalización de la historia oficial y de fenómenos como la discriminación, el maltrato, la violencia, en el mundo moderno, testimonio de lo cual se han generado extensas construcciones teóricas y militan millones de activistas feministas en el mundo entero. Asumimos que la realidad es construida y, en tanto, existen ideologías dominantes que involucran desigualdades, por lo que esa construcción hegemónica debe ser revisada y deconstruida para así pensar la educación desde el lugar de la sujeta subalterna, la profesora normalista.

1.7.2.- Fundamentos epistemológicos.

Se utiliza la perspectiva-enfoque feminista poscolonial, asumiendo que la construcción generizada de la sociedad implica formas de dominación sexista, injustas para todos los géneros, que conllevan flagelos sociales como el machismo, la victimización femenina, desigualdad en derechos y deberes, violencia y la exposición de una sola versión de la historia con el trasfondo de tener como principal vehículo de transmisión de conocimientos la institución escolar. Así también, la investigadora se adscribe, más específicamente a la tradición posmoderna y poscolonialista como sustento teórico en el marco del feminismo.

También es fundamental, no olvidar la gravitancia de la teoría crítica en los orígenes de esta investigación, en donde postulamos la existencia de relaciones de poder, que generan instancias de opresión perpetuando el fenómeno de la reproducción, tanto en la sociedad en general como en la educación, permeando de ideología la estructura social, de lo cual es sólo

una muestra el empobrecimiento de las docentes en el marco de la feminización de esta labor.

1.7.3.- Fundamentos axiológicos.

Postulamos la existencia de lazos causales entre fenómenos determinados, por ejemplo con el insumo de precursoras del feminismo en el campo educativo, que plantearon propuestas que mejorarían la educación, revisaremos la formación de docentes; suponemos que la revisión histórica de esas ideas invisibilizadas podría traer consigo las bases de nuevas fórmulas contextualizadas a la realidad chilena, que den el marco a la formación inicial docente con perspectiva de género, siendo posible articular estrategias y contextos teóricos concretos que permitirían conciliar la teoría y la práctica en cuanto a propuestas de género en educación.

Los resultados de esta investigación no son verificables, ni comparables en tanto constituyen una exploración histórica, basada en la interpretación y análisis de discursos en donde el accionar y los criterios valóricos de la investigadora, son determinantes en la elección de las decisiones tanto teóricas como metodológicas. Es por esto, que asumimos que los valores que sostienen esta propuesta se encuentran dados de forma reflexiva revisando la existencia de determinada ideología dominante (colonial, clasista y androcéntrica) desde un punto de vista crítico.

1.7.4.- Fundamentación teleológica.

Los resultados de la investigación que presentamos, constituirán conocimiento “nuevo”, en tanto será información, aunque con bases históricas, sistematizada y convertida en un insumo, que busca influir en la formación inicial docente y el ejercicio educativo en Chile. Por otro lado, la elección, interpretación y análisis de los discursos, involucran un rescate necesario de una sujeta subalterna, desaparecida en la estructura hasta hoy.

II.- Marco teórico

2.1.- Feminismo y poscolonialidad

2.1.1.- ¿Por qué feminismo?.

Según la socióloga Julieta Kirkwood el papel de la mujer en política en Latinoamérica es la del “coro” en la dramaturgia helénica; es el coro que dialoga con los actores, pero que no es el actor, el paso del coro al centro del escenario no puede realizarse abruptamente sin una masculinización de ese coro. Frente a la pregunta de Julieta Kirkwood respecto de ¿cómo la mujer debe hacer política a finales del siglo XX?, podríamos decir que ello no se puede realizar sin rasgos de masculinización, ese coro es el de los silencios y censuras con que las mujeres asistimos sin participar, opinamos sin ser líderes, en resumen, nos mantenemos en un margen obstinado esperando que nos den el paso sin exigirlo nosotras, siempre sujetos pasivos frente a un otro activo. ¿Qué es político? Julieta Kirkwood dice, “no hay democracia sin feminismo” (1990), esta frase se articula frente a inquietudes que son comunes al movimiento feminista, ahora, cuando hablamos de feminismo, surge a veces una reacción de rechazo y la necesaria explicación, feminismo no es la cara opuesta del machismo, (eso es el hembrismo, como el propulsado por Valerie Solanas (2004)), el feminismo es generación de saberes, una apuesta teórica y una apuesta política porque logra articular, al igual que (a veces las teorías críticas), la praxis y la teoría, la idea y la práctica, la academia, con su (a veces limitada) órbita de circulación de saberes y sentidos, fría, rígida, protocolar y necesaria (el lugar de los pensantes) combinada, enlazada, unida a vida misma, la acción, la praxis política.

Y es que corremos el riesgo de ubicar la investigación en batallas completamente legítimas y necesarias como las relacionadas con las clases sociales vinculadas a lo económico pero la desigualdad y marginación atraviesa no solo clase sino que también raza, edad, ubicación geográfica y género, y en el caso de la educación hay una enorme presencia femenina que parece ser irrelevante para la investigación en el área, específicamente con respecto a la profesión docente, esto quizás no sea tan evidente pero las razones, el desempeño y las herramientas que tenemos cuando conseguimos reflexionar en profundidad pueden ser un motor potente de cambio social, que incorpore a todos y todas los actores y actoras, Cabo y Maldonado postulan que:

lo que está pasando en estos momentos en los movimientos feministas suscita una serie de reflexiones: en primer lugar, el feminismo está actualmente visible básicamente en los ámbitos académicos, en la investigación y en el enunciado de los cambios sociales, pero más escasamente en la opinión pública. Como movimiento social, aparentemente está poco activo. No podemos decir que no haya mujeres trabajando por el feminismo, reivindicando la igualdad, luchando por ella, pero no se facilita su presencia pública, con el argumento de que no interesa, que carece de sentido. Ciertos sectores de la sociedad, a los que no les interesa la igualdad, han intentado, aislarlo, ocultarlo. Por eso, han dejado que sea una cosa de mujeres y para mujeres, pero que no merece mucho la pena compartir entre todos. La educación se impone, y en los países más adelantados no sólo se está alcanzando la igualdad en los niveles educativos más altos, sino que se está haciendo con grados de aprovechamiento más fructíferos... Los movimientos feministas en particular, son fuerzas vivas y muy activas que difícilmente van a poder ser paradas por muchas estrategias que se invente para contrarrestarlas. Los cambios logrados para alcanzar la igualdad formal y las acciones positivas para avanzar en la igualdad real han sido instrumentos de utilidad para la igualdad de la mujer. (2005, p. 2)

Pero nos queda un enorme camino de trabajo e investigación en búsqueda de transformaciones que beneficien a mujeres, homosexuales, lesbianas, transgéneros, e incluso hombres.

De acuerdo a Castells (1996), el movimiento feminista “moderno”, nació en el contexto de la lucha por la emancipación, en donde lo normal era la desigualdad jurídica de los miembros de la sociedad. Las mujeres, más de la mitad de la población, están restringidas a ciertas funciones sociales asociadas a lo doméstico como las labores de la casa, la procreación y el cuidado de los hijos, mientras están subordinadas a un hombre (padre, hermano, esposo, etc.) legal y fácticamente.

Sin embargo, no fue hasta La Revolución Francesa y otras revoluciones liberales-burguesas, en donde se planteó como objetivo central, la igualdad jurídica y la búsqueda de libertades y derechos políticos, Amelia Valcárcel y Rosalía Romero plantean que “el feminismo es un hijo no querido de la ilustración” (2000), pero, una vez que comienza su camino se vuelve imparable viviendo grandes transformaciones que modelan sus demandas y

focos de interés. Uría (1985) plantea que el movimiento feminista contemporáneo, ha roto con ciertas visiones parcializadas de corrientes teóricas anteriores y ha defendido la urgencia de sustituir la tradicional política de corte patriarcal, por una estrategia liberadora de mujeres y hombres, sin olvidar las diferencias entre ambos sexos. Según Vargas (1998) desde los años 60', las mujeres estadounidenses negras han denunciado que el movimiento se sustentaba sólo en mujeres blancas de clase media, que se consideraban como "sujeto" feminista universal. Es por esto que, latinoamericanas como Ochy Curiel entre otras, han luchado desde entonces por el protagonismo de las mujeres de clases populares en el marco de la descolonización del feminismo, que aún hoy, es a veces considerado como un movimiento elitista de clase media.

Durante los años 70 los movimientos feministas intentaron construir un frente común para combatir la estructura patriarcal, lo que choca con la problemática de algunos grupos que instalan cuestionamientos distintos, mujeres indias, negras, chicanas, indígenas y lesbianas, planteando que en occidente el feminismo hegemónico blanco se construye desde la diferencia sexual oscureciendo otras diferencias fundamentales para la construcción de subjetividades como la clase social, la raza, la sexualidad y la etnia (Montanaro, 2016). En 1852 durante la Convención de los Derechos de la Mujer de Akron Sejourner Truth y Harriet Tubman protestan preguntándose "¿No soy una mujer?", a partir de ahí y de manera progresiva estas mujeres "otras" para el feminismo blanco, heterosexual y con tintes racistas, instalan el feminismo negro y feminismo de color. Estos nuevos feminismos sitúan la diversidad y las variadas exclusiones "étnico-raciales, nacionales y religiosas"(Eskalera, 2004, p. 12) en el centro de la discusión, la feminista negra Bell Hooks señala que "las mujeres blancas que dominan el discurso feminista, que en su mayoría crean y articulan la teoría feminista, muestran poca o ninguna comprensión de la supremacía blanca como política racial, del impacto psicológico de la clase y del estatus político en un estado racista, sexista y capitalista" (2004, p. 36), que afectan a las mujeres indígenas, asiáticas, africanas, latinas, etc.; "las mujeres del tercer mundo" (Montanaro, 2016, p. 59), es por esto que Alice Walker, Barbara Smith, Audre Lorde, Bell Hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins y Kimberlé Williams Crenshaw, "coincidieron en denunciar el legado racista del feminismo blanco. Enfocando su crítica en señalar que el sexismo, el racismo y el capitalismo deben ser asumidos como opresiones que se interrelacionan y por lo tanto deben ser asumidos de manera conjunta" (Montanaro, 2016, p. 61).

Estas corrientes plantean la necesaria interseccionalidad de raza, sexo, género y clase acercándose el camino al feminismo poscolonial en la medida que destacan la importancia de no olvidar ninguna de estas categorías, Crenshaw plantea que la interseccionalidad “revela *lo que no se ve*, cuando categorías como género y raza se conceptualizan separadas unas de otras” (Montanaro, 2016, p.64) así las subalternas de color y tercermundistas provocan un quiebre, “una ruptura dentro del feminismo, que traerá consigo una multiplicidad de estudios teóricos en los saberes feministas. Junto a feministas blancas y académicas, las críticas fueron asumidas por los estudios feministas y reconocidas en los estudios de género y sexualidad” (Montanaro, 2016, p. 63), un ejemplo de esto son las autoras Judith Butler, Teresa de Lauretis, Monique Wittig, Carole Vance y Gayle Rubin.

Para especificar la opresión, se debe dibujar un mapa de las intersecciones que cruzan cada cuerpo, en las coordenadas que se establecen en la relación con otros cuerpos y el lugar geográfico en que cada mujer se encuentra, para así para entender cada situación individual, “es necesario partir de un plano macro, entender el sentido de los mapas y la historia de los desplazamientos de los cuerpos. Luego, hay que descender a un plano micro, para atender a la ubicación de cada cuerpo en los espacios públicos y privados” (Crenshaw, 2015 en Montanaro, 2016, p. 64).

Junto a la emergencia de los feminismos negros y de color, surge el feminismo chicano que:

propone una política de identidad híbrida y mestiza, de la mano de un novedoso movimiento literario crítico. Surgen autoras feministas chicanas, como Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Cherríe Moraga y Norma Alarcón, entre otras, quienes con un estilo bilingüe (*spanglish*) articulando también la lengua nahualt, hacen una ruptura con el mandato de ‘pureza gramatical’ y, al mismo tiempo, elaboran un pensamiento político que realiza aportes para el desarrollo del pensamiento fronterizo y el ser de frontera. (Montanaro, 2016, p. 66)

Frontera que se establece en el medio de dos mundos, norte y sur, en donde está presente el mestizaje, una suerte de “entre”, razas, territorios, realidades, etc. Estas nuevas críticas repercuten no solo en el feminismo hegemónico, también impactan en las feministas negras de Europa, sobre todo en Inglaterra, en donde la negritud se convierte también en una apuesta identitaria política (Montanaro, 2016).

En occidente se ha visto un gran aumento de la pobreza y malas condiciones laborales y del servicio público; a esto, se suma un gran envejecimiento de la población y la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, lo que ha traído consigo una ruptura del modelo hegemónico de familia nuclear. Por otra parte, fenómenos como el cambio climático, los problemas de abastecimiento de energía, etc., han problematizado aquello que llamamos naturaleza, lo que nos ha obligado a cuestionar nuestros límites físicos: ante este panorama surgen diversas corrientes feministas que cuestionan desde nuestra propia corporeidad y sus implicancias, hasta la estructura patriarcal cuya prioridad es el beneficio económico individual (la economía feminista y el ecofeminismo por ejemplo), así uno de los retos del feminismo hoy, es el reconocimiento y redistribución de los trabajos asociados al cuidado, que históricamente habían sido asignado a la mujer.

Por otro lado, Gargallo (2008) plantea que es necesario proyectar una reflexión sobre como la educación formal podría dejar de ser un instrumento repetitivo, de asimilación y naturalización de pautas sexistas, (si los sujetos de la misma, son preconcebidos como neutros, ocultando una naturalizada asignación de roles genéricos), para convertirse en personas sexuadas con derechos, intereses, historias individuales y colectivas y aportes propios al conjunto de la sociedad.

2.1.2.- Grupo de estudios subalternos de la India y Ranajit Guha.

Esta agrupación fue fundada por un grupo de intelectuales de la India que comienzan la publicación de la revista de estudios subalternos (Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Gayatri Spivak y Dipesh Chakrabarty, entre otras/os), alrededor de 1980 algunos/as jóvenes historiadores con una sensibilidad política y ética común, radicados/as en Inglaterra, India y Australia, con la dirección de un historiador de la India colonial, Ranajit Guha, (Banerjee, 2014), emerge frente a la existencia de lo que “ellos consideran como la preponderancia de una historiografía nacionalista en la que las luchas de los pobres y desposeídos son vistas como una extensión de la agenda propuesta por la elite nacionalista y subordinadas a una propuesta nacional específica...” (Spivak, 2003, p. 298), en una declaración en el marco de su apertura declaran que promueven “una discusión informada y sistemática de temas subalternos en el campo de Estudios de Sur de Asia, para rectificar el sesgo elitista de muchas investigaciones y trabajo académico” (Guha, 1982, p. viii, citado en Banerjee, 2014). El

trabajo del grupo se basa en la “preocupación por la pluralidad y heterogeneidad en los entendimientos de los pasados y las temporalidades, y en las prácticas de escritura de la historia” (Banerjee, 2014). Comienzan a utilizar el término “subalterno” acuñado en los cuadernos de cárcel de Antonio Gramsci en la historiografía, que en su acepción original remitía a un grupo o clase que no tienen voz en el Estado o la sociedad civil y a la vez en jerga militar se refiere a quienes se encuentran en un rango inferior, en el uso que le da el Grupo de Estudios Subalternos “su empeño epistemológico consistía en intentar recuperar la voz de los sujetos subalternos, que había quedado silenciada por la historiografía hegemónica, y forzar en esta última una crisis” (Carbonell, 2010, p.2).

Ranajit Guha, historiador nacido en 1922 en Calcuta e influenciado por el marxismo, se radica en Inglaterra en 1959 (durante 21 años), entre 1970 y 1971 se incorpora a la Universidad de Sussex en donde termina su obra “Aspectos elementales de la insurgencia campesina en la India colonial”. En base a la antiquísima interrogación por la historia, realiza sus estudios sobre la India colonial que lo llevan entre 1979 y 1980 a la idea y la necesidad de generar reflexiones que entiendan como subalterno a todo/a quien pertenezca a la clase trabajadora, es decir, todo segmento social no perteneciente a la elite y que porta sus propias creencias, costumbres, hábitos, etc. (Saikia, s/f), es decir, se define en función de la casta, clase, edad, género, ocupación o cualquier otra característica, considerando que es finalmente todo aquello que se diferencia de la elite al punto de utilizar indistintamente “pueblo” y “clases subalternas”, ya que el eje está en la dicotomía dominación-subordinación, “el campesino aprendió a reconocerse no por las propiedades y atributos de su propio ser social, sino por una disminución, si no es que negación, de las de sus superiores” (Guha, 1983, p. 18, citado en Banerjee, 2014). La definición se distancia del concepto marxista “ni la tesis de Cambridge, que propone un punto de vista escéptico del nacionalismo, ni la tesis marxista-nacionalista y sus acólitos, –asimilada a una agenda historiográfica nacionalista–, fueron una respuesta adecuada a los problemas de la narrativa histórica postcolonial de la India” (Chakrabarty, s/f), la propuesta de Guha no sólo analiza la configuración de la conciencia de clase en función de la estructura socioeconómica sino que también considera el accionar específico de los grupos oprimidos, su sentido común, lógica de acción, conocimientos, etc., en donde la conciencia se manifiesta en la negación a la dominación, en la insurgencia subalterna, por ejemplo, esto se exterioriza destruyendo los símbolos de autoridad, saqueando,

quemando o articulando pandillas. Por otro lado, el/la subalterno/a expresa su solidaridad en el marco de relaciones étnicas comunitarias y de parentesco más que en función de criterios como el de clase social. A partir de Guha la historia y sus rastros materializados en la cultura, dejan de presentar una narración romántica convencional, repleta de reyes y guerras heroicas, convirtiéndose en una disciplina multidimensional que intenta abarcar desde el pasado histórico el presente historiográfico, a partir de los silencios de quienes han sido subordinados/as y por tanto callados/as, permitiendo a la historia emerger de manera creativa pero siempre con un enfoque crítico (Saikia, s/f).

La historiografía para Ranajit Guha se sustentaba en el sistema educativo que considera lo político en el marco de una óptica colonialista, la definición del concepto de subalterno es discutida por el grupo, ya que en un inicio el campesino insurgente es el modelo ideal, lo que implica un activismo político que para Guha no se desarrolla “en el mismo sentido que lo eran los ciudadanos burgueses individualizados de la democracia liberal; los campesinos eran sujetos políticos de masas, cuya racionalidad tenía que ser buscada en la vida colectiva de la comunidad campesina. Guha encontró esta racionalidad en la estructura de la conciencia rebelde” (Chatterjee, 2012, p. 46 citado en Banerjee, 2014), por ejemplo los campesinos para el marxismo y para Hobsbawm (1978, p. 2) “son personas pre-políticas que aún no han encontrado, o solo han comenzado a encontrar, un lenguaje específico a través del cual expresar sus aspiraciones acerca del mundo” (1978, p. 2, citado en Chakrabarty, s/f, p. 10), pero lo que ocurre en realidad es que la historia sencillamente *no sabe como* analizar esas manifestaciones políticas observándolas sólo desde el punto de vista de la elite que domina, entendiendo sus expresiones como atrasadas (por ejemplo sus vínculos en función del parentesco y la etnia), por el contrario para Guha, la lectura de la modernidad hecha por los campesinos subalternos es contemporánea y situada en su propia realidad, esta omisión del subalterno se manifiesta por ejemplo en la historia india que omite las revueltas campesinas por carecer de “contenidos políticos específicos” (Chakrabarty, s/f, p. 11), ya que se utilizan recursos para luchar “primitivos” como palos y piedras, mientras el marxismo lo considera parte de la lógica de funcionamiento de la estructura sin otorgarles legitimidad. Esta nueva forma de concebir la otredad provoca que el/la subalterno/a se constituya “como el sujeto colonial pero también como un agente de cambio y de insurgencia” (Carbonell, 2010, p.2).

Se problematiza la identidad histórica en dos líneas de trabajo, por un lado, “la noción de ‘subalterno’ adquirió los atributos de una entidad singular y homogénea, en tanto que ‘subalterno’ como categoría criticaba y daba cabida a posibilidades de análisis de la articulación de diversas identidades. Por otra parte, el trabajo del grupo se vio abrumado por el problema del sujeto irremediamente ‘heterogéneo’” (Spivak, 1988, p. 4 citado en Banerjee, 2014), pero es indiscutible que a pesar de este conflicto la manera de escribir la historia cambia radicalmente, ya que se comienza a concebir como una “trama de enfrentamientos”, en base a nuevas estrategias de análisis y fuentes de base -que utilizan otros recursos antes ignorados-, en un desplazamiento discursivo hacia quien habla, que comprende el error de la burguesía nacionalista que rechaza en el caso de India al campesino politizado. “Subalterno” es entonces aquel grupo oprimido, silenciado, y desde aquí comienza el trabajo de Spivak que articula su propuesta deconstructiva que desarticula la visión estática y sesgada de la identidad y conciencia de los/las sujeto/a reales que se encuentran en los márgenes. Estas identidades subalternas configuran “las variadas trayectorias, y los modos de conciencia de los movimientos de los grupos subordinados en la India para enfatizar la autonomía y la agencia de esas comunidades” (Guha, 1982: 89, citado en Banerjee, 2014), el concepto de subalterno se convierte entonces en una metáfora que remite a la subordinación (Banerjee, 2010, p. 103).

En la actualidad el grupo está compuesto por “Shahid Amin, David Arnold, Gautam Bhadra, Dipesh Chakrabarty, Partha Chatterjee, David Hardiman, Sudipta Kaviraj, Shail Mayaram, Gyan Pandey, M. S. S. Pandian, Gyan Prakash, Susie Tharu, Gayatri Chakravorty Spivak, y Ajay Skaria” (Chakrabarty, s/f, p. 1), también el trabajo de Bishnu Rabha y Jyoti Prasad Agarwalla ha influido en la historia subalterna (Saikia, s/f). El Grupo de Estudios Subalternos incorpora el género y la etnia influenciando poderosamente otras zonas del tercer mundo, por ejemplo, América Latina, en donde se crea el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos con integrantes como Florencia Mallon, Ileana Rodríguez, José Rabasa, John Beverley entre otros (Spivak, 2003), en la actualidad han proliferado a nivel mundial, convirtiéndose en un campo de especialización en el área académica y generando la apertura de nuevos debates, “la expresión ‘estudios subalternos’, antes el nombre de una serie de publicaciones sobre la historia de la India, actualmente es vista como una designación general para un campo de estudios a menudo considerado cercano al postcolonialismo” (Chakrabarty, s/f, p. 2).

2.1.3.- Poscolonialidad y feminismo.

Esta investigación busca el rescate de voces silenciadas y perdidas en la historia oficial, en donde se vuelve necesario librar el relato de esta sujeta subalterna, desaparecida en la hegemonía, supeditada a roles y estereotipos, visiones sobre lo correcto emanadas desde el poder, en donde la realidad es culturalmente construida, producida socialmente y la objetividad es una mera ilusión o mejor dicho, una posición cargada ideológicamente con pretensiones de verdad.

En esta línea de trabajo, debemos situarnos en el nicho de la subalterna, tercermundista, educada en una Escuela Normal, en el sur del mundo, para construir nuevas miradas, nuevas concepciones, nuevos saberes y poder edificar un puente desde nuestras/os abuelos/as hasta nosotras/os, recientemente la descolonización ha comenzado a visibilizarse “a partir de las críticas epistemológicas, éticas y políticas por parte de movimientos sociales críticos y sobre todo por parte de aquellos conformados por la subalternidad afectada por las jerarquías de raza, sexo, clase, sexualidad y la geopolítica al eurocentrismo en la relación saber-poder” (Curiel y Galindo, 2015, p.11).

Esta perspectiva supone una suerte de inmanencia de las estructuras, que determinan la posibilidad de generalizar desde visiones hegemónicas, perspectiva cuestionada por autores/as adscritos/as a corrientes poscolonialistas que pretenden situar y visibilizar la emergencia de grupos, que sistemáticamente han sido relegados por el orden patriarcal, de esta forma, en búsqueda de ese/a sujeto/a subalterno/a, perdido/a en las estructuras del mito y el poder, se parte con la intención de explorar en el fenómeno de los y las sin voz, encontrando que ese sujeto/a sencillamente ya ha sido prácticamente anulado/a en la historia, es entonces, que recurrimos a los relatos que existen y nos muestran las visiones que orbitan poderosamente en nuestra educación, la existencia de la mujer profesora adulta mayor en Chile, intentando de esta manera, rescatar la historicidad y especificidad de esta sujeta, haciendo visible a la mujer como aquella que participa “a su manera” de esa compleja construcción humana que denominamos historia, generando la necesidad de definir los espacios, tiempos y referencias, en torno a las cuales se constituye la subjetividad femenina hegemónica. Es necesario trascender aquellos análisis en que la mujer se fusiona y desaparece en la historia de los poderes que la oprimen, o solo aparece en el instante en que se organiza laboral o

políticamente en una suerte de irrupción femenina que se convierte en anécdota. No obstante, no queremos sostener una absoluta autonomía de la mujer en la historia, despachando irresponsablemente las determinaciones estructurales, es así que construimos el análisis, desde una cultura situada, chilena, intentado responder a preguntas como:

¿Cómo escribir la historia de las mujeres?, ¿cómo representar a la mujer, en la narrativa histórica, sin representar una y otra vez, una historia con “cierta desviación masculina”?, ¿cómo hacer de la memoria/narración histórica un “acto” de transformación de las identidades? Es en este punto, cuanto las interrogantes, en torno a la representación de la mujer, se dirigen hacia las posibilidades de transformación y subversión de las tramas hegemónicas normativas, tanto más el feminismo se vuelve una interrogación sobre la historia. (Castillo, 2016, p. 118)

De acuerdo a Rosalba Hernández (2008), gracias a la movilidad académica, las transformaciones económicas y al fenómeno de la migración, se ha dado a conocer la teoría poscolonial procedente de intelectuales de diversos lugares y orígenes; entre ellos hay importantes exponentes como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, etc., que a través de estrategias textuales han analizado la incidencia del colonialismo e imperialismo en las identidades culturales en el marco de la crisis de la modernidad, para Homi Bhabha, este es “un intento de obstaculizar el relato occidental en donde modernidad se define como “la construcción histórica de una posición específica de discurso y enunciación histórico” (Bhabha, 1994 p. 2022, citado en Banerjee, 2014). Para responder a estas interrogantes se ha desarrollado el “grupo de estudios subalternos” que ya fue mencionado, originario del sur de la India y compuesto por historiadores sociales, que cuestionaron la historiografía hegemónica, intentando recuperar el trasfondo, vivenciado por los sujetos subalternos, (posición que implica una relación antagónica, con los grupos dominantes, (hegemonía) en donde estos últimos se imponen); “la categoría de lo subalterno permite, entonces, agrupar teóricamente, pero sin fundirlos y manteniendo su especificidad, a muy diversos actores sociales, actuando en el lado “débil” o “marginado”, de la ecuación, en las no menos diversas líneas de enfrentamiento social” (Herrera Montero, 2009, p. 114), esto comienza a impactar, a fines de los años 90’ en América Latina y se convierten en una herramienta necesaria, para replantear la teoría, el método, el trasfondo epistemológico y político, en nuestra región. El feminismo poscolonial, ha sido menos visibilizado a pesar de su

relevancia en la historización y el análisis de las desigualdades, “a quiénes desde la academia o desde la militancia política, estamos pugnando por construir un feminismo, de la diversidad, que reconozca la pluralidad de contextos, en los que las mujeres latinoamericanas, construimos nuestras identidades de género, convivimos las relaciones de desigualdad y desarrollamos nuestras estrategias de lucha” (Hernández, 2008, p. 71).

Chandra Talpade Mohanty, escribe en 1984 “Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales” que revoluciona el pensamiento feminista poscolonial, para ella la “‘colonización’ supone una relación de dominación estructural y la supresión, inclusive violenta, de la heterogeneidad del sujeto o de los/as sujetos/as, de sus voces y sus miradas, de sus luchas y sus resistencias, asumiendo un universalismo etnocéntrico y de una conciencia no adecuada respecto al ‘Tercer Mundo’ en un contexto mundial que está dominado por Occidente” (Montanaro, 2016, p. 75). Rosalba Hernández (2008) sistematiza desde su perspectiva, el avance del feminismo poscolonial: primero la importancia de la geopolítica, que implica un situarse en el mapa, la historia y el conocimiento, en donde se relevan las identidades de frontera, intentando entender las complejidades y contradicciones que poseen estas identidades y que generan narrativas situadas muchas veces en “cruces de fronteras, geográficos o metafóricos” (p.73), la importancia del colonialismo es aún gravitante en la conformación identitaria e incluso material de América Latina, por tanto la descolonización, sigue siendo relevante en el marco de las reivindicaciones de los grupos oprimidos; indígenas, de mujeres, etc., por lo que la estrategia poscolonial, descolonial y decolonial¹, instalan desafíos fundamentales, para poder generar relatos, que confronten las verdades hegemónicas, establecidas desde aquello que llamamos primer mundo.

¹ Los adjetivos “decolonial”, “descolonial” y “poscolonial”, no son neutros e implican líneas de pensamiento con convergencias y divergencias, aunque su uso a veces indistinto en artículos académicos genere confusión. El punto de encuentro entre estas corrientes se asienta en el empeño de “hablar de colonialismo, colonialidad, intersección entre raza, clase, género; son vistos como procesos abiertos en plena construcción; se oponen o resisten a una sola forma de conocer, de generar conocimiento, a la(s) modernidad(es), a la razón imperial racista, además de que asumen como voces principales la de las mujeres no blancas” (López Rodríguez, 2018, p. 4), el desarrollo que llevamos a cabo en esta investigación se basa en la tradición poscolonial, sin embargo, ha sido imposible no atender a las preguntas que levanta la perspectiva decolonial y descolonial, por lo que algunas autoras con estas adscripciones son utilizadas a lo largo del desarrollo de esta propuesta.

La teoría poscolonial avanza de manera independiente, construyendo la historia desde abajo, pero desvía su rumbo “al entrar en contacto con el orientalismo de Said, la deconstrucción de Spivak o el análisis del discurso colonial de Bhabha” (Chakrabarty, s/f), en el caso de Edward Said se problematiza la separación Oriente/Occidente, cuestionando la generación de conocimiento, en donde lo que entendemos como universal ha sido “compuesto sobre una bifurcación del mundo que era arbitraria y defectuosa, al mismo tiempo eludía esa bifurcación. Este doble desplazamiento removía al 'otro' de la producción de una historia efectiva de la modernidad. La historia se convirtió en un producto de Occidente en su acción sobre los otros” (Banerjee, 2014), la propuesta no se aboca a la recuperación de un Oriente verdadero que pudiera abarcarse mediante la utilización de enfoques distintos a los convencionales “su propósito era empujarnos a reflexionar en las condiciones de conocimiento mismas; en lo que sabemos que está enmarcado por sistemas particulares de representación...” (Banerjee, 2014), este cuestionamiento es absorbido y reelaborado desde otras líneas de trabajo “la teoría feminista, los Estudios Subalternos, y el proyecto colonialidad/ modernidad en la década de los noventa, haciendo a la teoría poscolonial diversa y plural desde el inicio” (Banerjee, 2014). Walter D. Mignolo y Fernando Coronil se orientan a las estrategias discursivas que se han utilizado, con el fin de subalternizar a los y las sujetos/as en Latinoamérica, utilizando para llamar a la poscolonialidad de América Latina y el Caribe, la expresión posoccidentalismo en vez de poscolonialismo, estableciendo que, “a diferencia de los procesos descritos por Edward Said, para el Oriente, la estrategia colonizadora, en el caso de América Latina, no consistió en exotizarla, ni en construirla como una “otredad” extrema, sino en integrarla como parte del hemisferio occidental, para de esta manera, negar su especificidad cultural y sus propios procesos civilizatorios” (Hernández, 2008, p. 81). Es entonces que, la intelectualidad responde de tres maneras, en tres lugares distintos “la postmodernidad, en los territorios europeos y norteamericanos; el poscolonialismo con dos variantes: el poscolonialismo hindú y el posorientalismo, propio de los territorios coloniales europeos, en Asia y África y el posoccidentalismo propio de los territorios coloniales ibéricos, en América Latina y el Caribe” (Hernández, 2008, p. 81-82).

En segundo lugar, existen distintos tipos de feminismos, lo que entra en conflicto con el feminismo hegemónico occidental y blanco, por lo que no hay que olvidar la problemática feminista, en donde emergen progresivamente feminismos de la diversidad que consideran la

enorme variedad de vivencias y experiencias, que marcan las identidades de género y que nos convierten en mujeres con distintas reivindicaciones, en donde no debemos excluir ninguna experiencia femenina, que se origine en la otredad. Así también Rosalba Hernández plantea, algunos aportes del feminismo poscolonial, en el marco de las actividades académicas y políticas, que cruzan el feminismo contemporáneo; en primer lugar, es necesario historizar y darle contexto a las formas en que operan las relaciones de género, para erradicar el feminismo universalista, en segundo lugar, debemos considerar la cultura como un proceso histórico, para evitar los esencialismo culturales “entendiendo que el feminismo y la cultura están situados y se desarrollan de manera independiente, al margen de la globalización” (2008). Hernández citando a Narayan (2008) plantea que:

el análisis feminista de esos aspectos del cambio cultural pueden ayudar a llamar la atención sobre esos procesos a los que he denominado etiquetación selectiva (Selecting labeling) mediante los cuales aquellos que tienen poder, para su conveniencia, designan ciertos cambios en valores y prácticas, aparentemente en consonancia con la preservación cultural, mientras que designan otras transformaciones como ‘pérdidas culturales’ e inclusive como ‘traiciones culturales’. (p. 93)

Es necesario entender, como nuestras reivindicaciones están articuladas con procesos globales, que implican dominación cultural y económica, para poder con claridad, repensar y soñar, nuevas estrategias y herramientas para el feminismo y la educación.

2.1.4.- Gaystri Chakravorty Spivak.

Gaystri Chakravorty Spivak (1998) es una de las autoras más influyentes en la línea poscolonial, con intervenciones que han desafiado los constructos contemporáneos actuales, involucrando múltiples caminos que articulan una teoría compleja y completa considerando “la filosofía europea actual, el feminismo occidental frente al tercer mundo y el mundo académico y cultural, en su compromiso global, incidiendo con frecuencia en el estudio del cuerpo femenino, como lugar privilegiado de lucha y de manipulación patriarcal” (Carrera, 2000). Gayatri Spivak nace en Calcuta en el año 1942, en una familia “de clase media metropolitana” (Spivak, 1990), cursa estudios superiores en su ciudad de nacimiento, pero realiza el doctorado en la Universidad de Cornell al alero de Paul de Man y comienza a hacerse conocida con la traducción al inglés de *De la gramatología* de Jacques Derrida, es una

potente activista feminista y ha realizado docencia en variados países. Es parte fundamental del grupo de estudios subalternos en donde se enmarca gran parte de su obra, abordando de manera deconstructiva el feminismo, el marxismo, y el poscolonialismo (Spivak, 2003). El ensayo “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”², publicado en 1985, es un texto cada vez más imprescindible en la teoría contemporánea y fue “revisado” por la autora volviéndose a publicar en 1988.

En “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” Spivak a través del dialogo entre Deleuze y Foucault sitúa la problemática de “la representación del subalterno en todos los polos de ese proceso: en el del sujeto que trata de representarlos (el intelectual), en el del objeto de la representación (el subalterno), y en el modo de la representación (la teoría, el método, el concepto)” (Asensi, 2009). En el desarrollo del artículo se grafica el análisis a partir de dos casos concretos, uno privado (una tía de la autora que se suicida colgándose, usando su cuerpo como discurso y texto) y el suicido de las mujeres viudas en la pira funeraria del marido (el ritual sati, práctica abolida por los colonizadores en 1842, se muestra entonces como en la historia del pueblo indio, lo bueno y civilizado parece obra de los colonizadores), Spivak reflexiona en torno al análisis que se realiza en el primer mundo frente a estas situaciones, en el marco de esta abstracción constata la existencia de “el imperialismo disfrazado de radicalidad persistente aún en los discursos filosóficos occidentales. La crítica alcanza incluso a autores como Gilles Deleuze y Michel Foucault, ya que son representativos de las tendencias postestructuralistas de la izquierda intelectual europea, al instalarse como observadores occidentales y servir como punto de referencia “transparente” frente al sujeto colonial, ahora por ende, objeto” (Miranda, 2006). Europa se distancia entonces de los “otros”, aquellos y aquellas subalternos/as que no tienen voz, ya que el discurso elaborado por aquellos que detentan el poder definen al subalterno/a (colonizado/a) siendo representado/a por los y las intelectuales del primer mundo ante su aparente incapacidad de razonar que lo/la silencia, la reflexión circula entonces, en torno a cómo es significado en occidente el/la sujeto/a del tercer mundo, entonces “el peligro radica en no ser capaz de reconocer la especificidad de la opresión, en tratar de enfrentar esta opresión en términos puramente teóricos” (Bidaseca, 2011, p.248).

² Apreciaciones posteriores lo redefinen “¿Puede hablar la sujeta subalterna?” (Spivak, 2002)

Ortner plantea que el proyecto de Spivak vincula el/la sujeto/a y la dominación en el plano en que esta relación se manifieste; la subjetividad, la conciencia, las identidades, etc., debemos entonces “des-centrar el sujeto, resaltando cómo la idea del individuo -usualmente masculino- dotado de libre albedrío es una construcción ideológica que responde a una situación cultural, política, histórica y social específica que no es aplicable en todos los tiempos, todas las sociedades y todos los lugares” (Ortner 1995, p.183-185 en Spivak 2003).

El recurso identitario es también peligroso, y “se vale, pues de la noción de sujeto descentrado imposible de reducir a una idea de origen e incluso de pertenencia. El sujeto no es el resultado de una esencia pura, sino un efecto del discurso y, por tanto, siempre ya discontinuo. Se trata de un “efecto sujeto” más que propiamente de un sujeto, resultado de una constelación heterogénea de discursos” (Carbonell, 2010). De acuerdo a Neus Carbonell, Spivak utiliza el concepto lacaniano de sujeto “como efecto de la inscripción del significante sobre el ser y a la idea de Foucault del sujeto como lugar de múltiples posiciones textuales. De manera que el sujeto nunca se puede atrapar de manera fija e inamovible, como lo pensarían las políticas identitarias” (2010), es por esto que no tiene sentido una suerte de vuelta al supuesto “origen”, que podría parecer más “auténtico” o puro pero que de todas formas está representado por “otro” y superditado al referente occidental, “la única concesión posible a lo identitario puede tener una orientación estratégica” (Carbonell, 2010). Para Gayatri Spivak y Homi Bhabha es posible sinecdoquizar, elegir entre distintos rasgos identitarios, pero esto solo podrá ocurrir en quienes “no se encuentran atadas a una identidad” (Bidaseca, 2016), pero la posibilidad de adoptar aspectos identitarios diversos sería una opción solo para algunos grupos de mujeres de “las clases medias y cultas, y que una forma de liberación de la subalternidad tendría que ver con la extensión de esta sinecdoquización a las clases más marginales” (Carbonell, 2010), en virtud de esto se pueden formar espacios “catacrésicos” en donde por ejemplo “el indígena se apropia de los significados del otro reescribiendo en ellos los signos de la propia marca” (Bidaseca, 2016).

La autora genera una profunda reflexión teórica y metodológica a través de un plan de investigación y análisis epistémico, en el cual la relación directa con las fuentes del problema es esencial, cuestionando la resistencia, la hegemonía y la dominación en un occidente que representa al subalterno a lo largo de la historia, silenciándolo y estudiándolo con parámetros establecidos por los mismos colonizadores:

cuando se construye un discurso desde el sujeto subalterno se debe estar consciente de estar realizando una “práctica” y de que ese discurso, si espera “hablar por” el subalterno, es más bien un remplazo. Incluso la voz de las elites colonizadas no son más que informantes para los estudiosos del primer mundo interesados en recolectar la voz de los Otros. El hombre civilizado así habla por el Otro para finalmente afirmar su superioridad, y mientras se muestra al subalterno, como identidad representada se los niega en tanto conciencia representativa. (Miranda, 2006)

El/la subalterno/a una vez que aprehende el lenguaje y la lógica occidental deja de ser subalterno/a, por lo que él o la intelectual, sin importar su origen se encuentra en una posición compleja, “no debe –ni puede–, en su opinión, hablar ‘por’ el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la ‘subalternidad’ y la opresión sobre ellos” (Spivak, 2003). Spivak cuestiona los conflictos implicados en el trabajo intelectual, que “actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda ‘hablar’” (Spivak, 2003), esto es problematizado por la autora al punto que, frente a su doble posición, como colonizada y colonizadora señala:

he invocado mi posicionalidad de esta manera incómoda para así acentuar el hecho que el cuestionar el lugar del investigador es un acto de piedad sin sentido en muchas de las críticas recientes al sujeto soberano. Así, aunque trataré de hacer obvia la precariedad de mi posición a lo largo del texto, sé que tales gestos nunca son suficientes. (2003)

El neocolonialismo es un peligro que emerge desde el discurso académico e institucionalizado del primer mundo, con probables buenas intenciones, pero también una inmensa ceguera, para continuar con la reproducción de las relaciones de dominación que los/las mismos/as intelectuales denuncian,

el texto de Gayatri Chakravorti Spivak nos entrega una manera de comprender la sociedad y de repensar el mundo de la explotación desde un particular contexto que, debido a su autoconciencia y asumiendo su condición de mujer “colonizada”, nos entrega limpiamente, sin rodeos y con un dominio de lenguaje sociológico, filosófico, psicoanalítico desbordante; una completa reflexión transdisciplinaria. (Miranda, 2006).

La intelectualidad termina muchas veces, a pesar de sus buenas intenciones, portándose como una suerte de cómplice de los intereses económicos y aquellas instancias que terminan

siendo las opresoras, así también Spivak critica el feminismo occidental ya que trae consigo el riesgo de caer en el individualismo al no poder separarse del discurso poscolonial, exacerbándolo incluso.

Debemos entonces “discutir la “apatía complaciente de la auto-centralización”, el hábito del humanismo liberal, de convertirnos a nosotros/as mismos/as, en el eje del significado, con lo cual los textos vuelven a nosotros: “yo lo veo así y tengo derecho a mi visión y opinión en lugar de intentar la visión del otro” (Carrera, 2000, p. 82). El/la sujeto/a y el texto se debe revisar a contracorriente, para encontrar aquello que el discurso esconde, la deconstrucción opera entonces para trazar el camino escrito “fuera de la historia. No se trata, pues, de darle la vuelta... lo cual no sería sino otra manera de reforzarlo, sino de mostrar sus ángulos ciegos, su propia opacidad, para permitir nuevas vías de negociación y de crítica” (Carbonell, 2010).

La autora ha intentado abrir espacios que trasladen al/la subalterna/o a nuevos lugares de enunciación que permitan su visibilización, ya que “a diferencia de otros grupos oprimidos no cuentan con canales de expresión para su malestar” (Mendoza, 2015). Buscando que se escuchen sus voces surge “su interés en la pedagogía, como práctica y como política” (Carbonell, 2010), como proyecto a largo plazo que lleve a los y las subalternos/as a tomar conciencia, como plantea Spivak en una entrevista:

en la tesis número once de las Tesis sobre Feurbach, Marx se pregunta ¿quién educará a los educadores? Yo no tengo ningún inconveniente en responder ‘yo misma’, porque estoy convencida de que la única manera en que se puede transformar la mente de la gente en general es a través de la educación, y por eso la educación posee un gran trasfondo ético. (Asensi 2015)

2.2.- Ética de cuidado

2.2.1.- Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

En el plano específico del análisis del desarrollo moral y a partir de evidencia empírica que se muestra consistente en el contexto específico de sus investigaciones, algunos equipos de psicólogos/as sociales como Carol Gilligan, J. M. Murphy y Norma Haan, han mostrado que las modalidades de razonamiento moral obedecen a desarrollos distintos en hombres y

mujeres.

En la medida en que las investigaciones de Gilligan revisan teorías previas (la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, por ejemplo), es atinente que exploremos las condiciones del debate a partir del que surge la teoría de Kohlberg, que se sitúa en conversación con otras teorías evolutivas como las de Piaget y Freud. Este punto de partida ya desliza connotaciones que suponen un punto de vista masculino respecto de la realidad, particularmente patente en el caso de Freud y que serán puestos de relieve más tarde por las lecturas que desde el “feminismo cultural” se hará a esta teoría. De todas formas, el “Desarrollo del Ego” al que también remite Kohlberg, pretende ser una articulación integral precisamente de dimensiones sexuales, cognitivas y morales del individuo, además de otras instancias relevantes para la formación de la “madurez”. Desde este punto de vista, la autora Jane Loevinger es el referente más importante para Kohlberg, pues su teoría del “Desarrollo del Ego” es fundamental en las primeras descripciones globales de la formación de la identidad del Yo, atendiendo todas esas instancias en el marco, también, de una teoría evolutiva (Kohlberg, 1992, p. 213): los 7 estadios de desarrollo descritos por Loevinger son los inspiradores de los estadios y niveles descritos por Kohlberg: aunque éstos últimos sólo se refieren, como insiste el autor, estrictamente a la evolución moral.

En la década entre 1950 y los 1960 comienzan los primeros estudios sobre el desarrollo de los comportamientos morales realizados por Kohlberg, utilizando la teoría cognoscitiva de Piaget, es relevante el hecho de que ambos especialistas, al comenzar sus estudios solo realizaron pruebas en hombres (niños y adolescentes), dejando de lado la realidad moral de las mujeres. Piaget plantea que el niño evoluciona a través de cuatro etapas de razonamiento, además afirma que todos “los niños” se desarrollan a través de la misma secuencia independiente de las experiencias, la familia o la cultura a la que pertenezcan. El desarrollo moral según Piaget se da en dos etapas, la etapa de “realismo moral”, donde las normas son inviolables y la moral solo se ve desde una perspectiva dicotómica de bien o mal y la “etapa de independencia moral”, donde los niños creen que las reglas pueden ser violadas según las necesidades humanas, aquí se considera más la intención que las consecuencias del acto (Barra, 1987). En las investigaciones que Kohlberg realizó posteriormente, se concluyó que la madurez moral no se conseguía en el último nivel planteado por Piaget, por lo que diseñó un esquema de desarrollo, donde incluye los estadios piagetanos dejándolos como los más

básicos (Mifsud, 1983). El estadio número tres que establece Kohlberg trata sobre las expectativas personales, que se basan en el principio de actuar conforme a cómo queremos ser tratados. El cuarto estadio, “sistema social y conciencia”, se relaciona con cumplir las leyes establecidas siempre y cuando no entren en conflicto con otras reglas sociales. El quinto estadio se denomina “contrato social o utilidad y derechos individuales” y se relaciona con el hecho de que cada persona tiene intereses referidos a un grupo concreto. El último estadio se centra en la noción de principios éticos universales, las personas toman decisiones morales, basándose en principios éticos que escogen de manera autónoma, los sujetos sólo respetan las leyes sociales mientras éstas no interfieran con sus valores (Medina-Vicent, 2016).

Kohlberg enuncia tres niveles de la conciencia moral: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional; cada nivel, a su vez, comprende dos de los estadios que ya mencionamos, completando 6 en total: el egocéntrico, el individualista instrumental, el interpersonal, el de sistema social, el contractualista y por último, el de principios universalistas (Kohlberg, 1992, p. 188-189). Es importante mencionar que, para deducir los niveles evolutivos de la conciencia moral, Kohlberg recurre a la Teoría de las Perspectivas Sociales de Robert Selman (1980), este autor plantea la existencia de tres tipos de perspectivas sociales: una perspectiva individualista concreta, una perspectiva de miembro de la sociedad y una perspectiva anterior a la sociedad, de esta forma, cada perspectiva se corresponde con cada nivel evolutivo. Mientras que el nivel convencional implica conformismo con las normas y reglas de la sociedad, en el nivel preconvencional es probable que el individuo todavía no tenga conciencia clara de la existencia de normas en la vida social y en contraste, en el nivel posconvencional, el individuo se antepone a la sociedad, en el sentido de ser el portador de derechos inalienables respecto a los cuales es la sociedad la que se debe acomodar (Kohlberg, 1992, p. 187-190). Según la investigación de desarrollo moral de Kohlberg, los sujetos que alcanzan el último estadio, serían quienes tienen un desarrollo moral completo, ya que pueden diferenciar sus propios valores y principios morales de aquellos que son socialmente impuestos, esto propiciará el respeto por todas las normas y leyes que están basados en principios morales universales, como por ejemplo, el respeto a la vida del prójimo. Este último estadio de progreso moral es alcanzado por una minoría de adultos varones (Medina-Vicent, 2016).

Con el recurso a Selman, la teoría que está desarrollando Kohlberg, entronca también

con la tradición de la psicología social norteamericana, cuyo exponente máximo es George Herbert Mead, la “asunción ideal de rol”, es fundamental para entender los últimos estadios de desarrollo moral, lo mismo que la filosofía moral constructivista kantiana y la teoría de la justicia de John Rawls. Es por esto también, que la crítica que se hace desde el pensamiento feminista a la formulación del desarrollo moral que hace Kohlberg, pone especial énfasis en discutir el *formalismo* del constructo del “otro generalizado” que proviene de Mead.

A partir de Mead, en todo caso, la psicología social continúa en el plano del desarrollo moral con Selman, Kohlberg y J. H. Flavell, con un conjunto de estudios empíricos acerca de la adopción de perspectivas, que se concentran en los primeros años de la socialización en la familia y entre los grupos de pares, es decir, en las primeras etapas del desarrollo moral, (Flavell J. H. 1968). Es interesante constatar esta característica generalizada en toda la línea de investigación. A pesar del papel que cumplen teorías filosóficas muy abstractas en la formulación de las últimas etapas de desarrollo moral, Kohlberg se esfuerza por probar una lógica evolutiva que concluye en descripciones afines. Además, hay que considerar la difícil relación que su hipótesis plantea entre las cuestiones científicas y las cuestiones éticas, entre las cuestiones de verdad proposicional y de moral (Habermas J. 1985).

De todas formas, Kohlberg ha encontrado evidencia de su secuencia invariante hasta el quinto de sus estadios y ha medido su hipótesis en distintos contextos culturales, como en Estados Unidos, Israel y Turquía, su propuesta se fundamenta en estudios longitudinales a través de los cuales se puede ir constatando que el razonamiento moral de un individuo va evolucionando a medida que avanza en edad sin retroceder a niveles o estadios previos (de ahí la idea de “secuencia invariante”).

Las críticas que desde la teoría feminista se han formulado al trabajo de Kohlberg también se basan en datos empíricos, no se ha intentado rescatar sólo un punto de vista femenino, sino que ciertas anomalías en los datos, han ido dando cuenta de la posibilidad de un desarrollo moral paralelo en el caso de las mujeres. Kohlberg en su primer estudio longitudinal incluyó únicamente a hombres en su muestra. Más tarde, en las muestras en que se incorporaban mujeres, se comenzó a apreciar que ellas sistemáticamente llegaban sólo hasta el estadio 3, es decir, no alcanzaban el último nivel postconvencional de desarrollo moral. Esto llevó a la investigadora Carol Gilligan a plantear la existencia de dos desarrollos paralelos en el desarrollo moral masculino y femenino, que se expresan especialmente en el nivel

postconvencional: así, la autora distingue entre el nivel posconvencional formal (masculino) y el posconvencional contextual (femenino) (Gilligan, 1985). En este último, entre lo moralmente importante no sólo se considera la racionalidad y la lógica del razonamiento moral, sino también el cuidado y la responsabilidad por otros, convirtiéndose estos aspectos en distintivos del tipo moral femenino.

La recepción por parte de Kohlberg de estas críticas es interesante de mencionar, en función de plantear los alcances e implicaciones de estas observaciones que ha hecho la teoría feminista, Kohlberg en general ha reconocido la validez de los datos presentados por Gilligan y también por Norma Haan, pero ha confinado esos hallazgos a una suerte de extensión sociológica de su teoría. Norma Haan (1978), ha construido un tercer desarrollo paralelo para las características que adquieren las prescripciones morales en “contextos de acción”. Además, considera que todas esas observaciones refieren, por otra parte, a ámbitos del desarrollo del Ego. Pero sigue permaneciendo el enorme problema que implica que, al estudiar el desarrollo moral a la luz de la teoría de Kohlberg, las mujeres en general caerán en el nivel convencional de desarrollo moral. Es evidente que existe un problema en esa definición tan acotada de la evolución moral.

2.2.2.- Escuela feminista de estudios culturales y la ética del cuidado.

Los feminismos han establecido categorías analíticas, como patriarcado, sistema sexo/género, público y privado, división sexual del trabajo, etc., buscando las estructuras de poder que condicionan la opresión, cuestionando la racionalidad heredera de la ilustración, masculina y moderna, para lo que también se definió teórica y políticamente lo que es y debe ser una mujer, pero quienes generaban esa definición eran mujeres en posiciones privilegiadas (blancas, jóvenes, urbanas, entre otras características), lo que obliga a precisar el feminismo en sí. En los años 70' en Estados Unidos, se genera una nueva corriente denominada “feminismo cultural” que toma distancia del feminismo radical, socialista y liberal rompiendo con la búsqueda de igualdad y enfocándose en la diferencia; estos nuevos movimientos de la mano de autoras como Nancy Chodorov y Carol Gilligan, movilizan nuevos constructos como “pensamiento maternal” y “ética del cuidado”, lo mismo ocurre en Europa, en donde surgen los feminismos de la diferencia (Miguel, 2011): en Francia Julia Kristeva -desde la semántica y el postestructuralismo- y Luce Irigaray -revisando el trasfondo e implicancia de la diferencia

sexual-, en el marco del psicoanálisis. En tanto en Italia la filósofa Luisa Muraro, “es quien reflexiona sobre la necesidad de inaugurar un nuevo orden simbólico femenino desde la maternidad, algo que se ha conocido como el pensamiento de la diferencia sexual” (Montanaro, 2016, p.52), estos movimientos reconocen a la mujer sin “...una identidad unificada ni unos intereses compartidos. Descubriendo y reconociendo la diversidad, heterogeneidad e incluso el conflicto entre las mujeres” (Rodríguez, 2011, p.26).

Para Bidaseca estas nuevas corrientes comienzan a cuestionar el universalismo previo e intentan revisar las diferencias, que allanarán el camino para abandonar la idea absoluta de “la mujer” como referente único e inmutable, así, “la idea de una única opresión que era común a todas las mujeres se resquebraja a partir de la tesis que interpuso el feminismo de la diferencia, y con éste, las teorías posmodernas y poscoloniales que empezarán a constituirse en una nueva mirada teórica, política y metodológica” (Montanaro, 2016, p. 53).

Los diferentes roles de género que existen en nuestra sociedad han generado grandes diferencias en las áreas de desarrollo de mujeres y hombres. La condición “intuitivamente emocional” que parece natural en las mujeres, las ha dejado exentas de la mayoría, por no decir de la totalidad de los roles públicos que existen. Hombres y mujeres han sido asociados a diferentes propósitos sociales, los valores morales masculinos se estructuraron en torno a la justicia y los derechos, mientras que las mujeres hemos quedado envueltas en el cuidado y la responsabilidad (Fascioli, 2010).

Analizando la investigación de Kohlberg cabe preguntarse entonces ¿qué sucede con la estructura de razonamiento moral en individuos/as que sean distintos/as a quienes fueron entrevistados (hombres, blancos y norteamericanos), o sea mujeres, hombres de otras naciones o pueblos indígenas?, frente a este cuestionamiento nace la crítica de Carol Gilligan quien plantea que “las mujeres no son menos maduras moralmente que los hombres, simplemente tienen una voz diferente” (1982, p.7), por esta razón comienza una nueva investigación de la que nace su propuesta denominada “Ética del cuidado”.

La crítica de Gilligan se basa en que se había “adoptado implícitamente la vida del varón como norma, tratando de crear mujeres a base de un patrón masculino” (1985, p. 21), generándose la inquietud de incorporar las experiencias de las mujeres en espacios en donde no habían sido consideradas, como la política, la psicología y la teoría moral (Medina-Vincent, 2016, p.89) y como ocurre con la teoría de Kohlberg que únicamente aplica en la moral

orientada a la justicia y los derechos, sin considerar aquello que involucra la “vida buena” (Benhabib, 1992). A pesar de todo esto, Gilligan no busca crear una moralidad sólo estrictamente femenina, su idea es demostrar que existen otros cauces morales, abriendo la posibilidad de generar diálogo entre la ética de la justicia y la ética del cuidado (Medina-Vicent, 2016).

Como mencionamos anteriormente, las mujeres sometidas al test de Kohlberg se mantenían en los estadios más bajos de desarrollo moral, lo que podría leerse como una incapacidad, pero que a juicio de Carol Gilligan se debe a que se encuentran adscritas a espacios privados en donde está involucrado el afecto y el cuidado (Medina-Vicent, 2016). Sin embargo, esta “falta de madurez moral” que presentan las mujeres, Gilligan la entiende como una consecuencia de las diferencias de género, que se imponen en la sociedad. Anterior a este análisis, Nancy Chodorow (2009) desde el psicoanálisis compara la socialización de niños y niñas descubriendo que los varones al ser criados por alguien de diferente género al propio generan una diferenciación identitaria, forjando el vínculo cuidado-mujer, para luego detectar lo femenino como una amenaza a su masculinidad. Tal situación provoca que los hombres creen personalidades más independientes, autónomas y un Yo con márgenes limitados, a diferencia de esto “las niñas no necesitan diferenciarse de quien las cuida para construir su identidad. Suelen desarrollar más capacidad de empatía, entienden a las personas en términos de sus interconexiones y desarrollan un yo con límites más flexibles” (Fascioli, 2010).

El razonamiento moral observado en las mujeres entrevistadas, permitió a Gilligan realizar una distinción muy importante entre ambos géneros; los hombres se orientan hacia la ética de la justicia y los derechos, la cual valora la imparcialidad, el mirar al otro como genérico, sin tomar en cuenta las necesidades propias de cada sujeto, este punto de vista hace suponer que todas las personas ajustándose a la racionalidad tendrán los mismos juicios morales.

Las mujeres, orientadas en cambio por una ética del cuidado, tienen juicios morales más contextuales e inmersos en los detalles de las situaciones y los involucrados, y tienen tendencia a adoptar el punto de vista del ‘otro concreto’ – sus necesidades, más allá de sus derechos formales-. Sus juicios involucran los sentimientos y una concepción global y no sólo normativa de la moral. (Fascioli, 2010, p. 44)

Las mujeres centran su moralidad en la responsabilidad que emana de la percepción de “formar parte de una red de relaciones interdependencia. Esto debido a que su identidad está fuertemente constituida de manera relacional, en relación a un otro, llámese hija o hijo, esposo, padres, amistades” (Fascioli, 2010, p. 44), entonces el yo masculino y femenino se conforma de manera diferenciada, en el caso de las mujeres por ejemplo, “cuando se describen a sí mismas, lo hacen en términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres” (Fascioli, 2010, p. 44).

Gilligan distingue niveles de desarrollo moral distintos a los pensados por Kohlberg: en el primer estadio, la mujer se concentra en el cuidado de sí misma. Es una etapa considerada egoísta por quienes ya la han superado. En el segundo estadio, el bien se identifica con el cuidado de los otros. Es una etapa en la que se confunden el cuidado y el sacrificio. La tercera etapa comprende la transición de la femineidad a la adultez y consiste en aprender a cuidar de los demás como de sí misma, y a asumir la responsabilidad por sus opciones. (Fascioli, 2010)

Gilligan, asegura que la ética no se da igual para todas/os y en consecuencia propone dos modelos paralelos sobre la evolución moral, existiendo entonces una ética de cuidado y otra de justicia. La primera se entiende como una ética centrada en el cuidado de otras/os y la responsabilidad sobre las relaciones con el resto, construyendo entonces juicios morales en que el contexto de la otra persona será tomado en cuenta, permitiendo mayor facilidad para conseguir la identificación con otra/o. La ética de la justicia, por el contrario, se caracteriza por enfatizar el respeto de los derechos formales de sí mismo y del resto, el merecimiento de hacer lo que se desee, sin afectar el derecho del otra/o. De esta manera desde la ética del cuidado, la responsabilidad con los demás, se incluye también el freno a la agresión y violación de la libertad de otra/o, además la preocupación por prestar ayuda cuando sea necesaria. Finalmente, a través de las definiciones de Gilligan sobre la ética de cuidado y su asociación a lo femenino, se estaría reafirmando la jerarquización de sexos, donde la ética de la justicia relacionada a los hombres se desarrolla a través del establecimiento de sus derechos, existiendo lejanía con los vínculos afectivos y dando prioridad a lo racionalmente establecido, construyéndose a través de la posibilidad que el sistema le da de vivir, “ser para sí”. Mientras la ética del cuidado reproduce y justifica, en relación al desarrollo moral femenino, la

reducción del papel social de la mujer a la reproducción y el cuidado de los demás, como su tarea primordial, un “ser para otros”.

La ética de la justicia de Kohlberg y la ética del cuidado de Gilligan se distinguen particularmente en la concepción del otro. En la ética de la justicia, el otro es un sujeto generalizado y racional, provisto de los mismos derechos que los propios, es un ser con necesidades concretas. Las categorías morales que se relacionan con este tipo de interacciones son el derecho y la obligación, acompañados de sentimiento morales como el respeto, el deber, el merecimiento y la dignidad. Por otro lado, según la ética del cuidado, el otro es percibido como un ser racional con historias, experiencias y emociones propias. Tal posición nos hace comprender lo que el otro necesita y desea. Las categorías morales, que se relacionan con estas interacciones son la responsabilidad, los lazos afectivos y el compartir, acompañados de sentimientos morales como el amor, el cuidado, la simpatía y la solidaridad (Benhabib, 1990).

La feminización de la docencia puede entonces ser entendida, como una consecuencia de los razonamientos morales de acuerdo al género, debido a la asociación entre el cuidado, la empatía y lo femenino, en el marco de construcciones sociales y rónicas que sostienen expectativas impuestas.

Hay algunas observaciones que hace Gilligan, y que ya hemos deslizado más arriba, a propósito de las dos modalidades de socialización que se dan respecto de niñas y niños en las fases tempranas de desarrollo, y que explicarían esas diferencias en los tipos morales en un sentido más sociológico, además de iluminar los sesgos que tendría la formulación original de Kohlberg. En ese punto Gilligan trae a colación la descripción que hace de los juegos G. H. Mead, para quien esa dimensión es particularmente sustancial dentro de su propia teoría y lo contrasta con un estudio empírico de Janet Lever, señalando que los niños y las niñas llegan a la pubertad con una diferente orientación interpersonal y una distinta gama de experiencias sociales (Gilligan, 1985, p. 29.) En base a una investigación en 181 niños de quinto básico, blancos de clase media, entre diez y once años, Lever observó la organización y estructura de las actividades a la hora de jugar, concluyendo que:

a partir de los juegos que practican, los varones aprenden tanto la independencia como las habilidades de organización necesarias para coordinar las actividades de grupos numerosos y diversos. Al participar en situaciones competitivas controladas y socialmente aprobadas, aprenden a enfrentarse a la competencia en forma

relativamente directa -a jugar con sus enemigos y a competir con sus amigos-, todo ello de acuerdo con las reglas del juego. En contraste, los juegos de las niñas suelen ser en grupos más pequeños e íntimos, a menudo la diada de mejores amigas, y en lugares privados. Este juego duplica la pauta social de las relaciones humanas fundamentales en que su organización es más cooperativa. Así apunta Mead, a aprender a adoptar el papel del otro generalizado, y menos hacia la abstracción de las relaciones humanas. Pero fomenta el desarrollo de la empatía y la sensibilidad necesarias para adoptar el papel del otro particular y apunta más a conocer el otro a diferencia de sí mismo. (Gilligan, 1985)

Revisando a una serie de autores Gilligan concluye que la socialización determina la conducta humana, pero es el comportamiento masculino siempre la norma a través de la cual se establecen los estudios e investigaciones, en tanto lo femenino es visto como una desviación. Así los estudios sobre la Psicología del Desarrollo humano están sesgados, ya que siempre es patente la ausencia de las mujeres en todas sus investigaciones.

Desde la perspectiva de la filósofa Seyla Benhabib, estas diferencias empíricas en la socialización que descubre Carol Gilligan, permiten discutir algunos de los supuestos de la teorización de George H. Mead, a partir de la cual ella discute esa diferenciación. Para Benhabib, la perspectiva de Mead supone precisamente un sesgo de género que se instala específicamente en su categoría de “otro generalizado”. Al proponer contrastar al “otro generalizado” un “otro concreto”, esos sesgos de género se patentizan de una manera especial: El propio énfasis de Mead en los aspectos formales de los fenómenos que intenta explicar, y su tentativa que a la postre termina más bien en un conjunto de operaciones conceptuales, juega en contra de la descripción más concreta del fenómeno verdadero y empírico. Ciertamente, esa característica contextual de la moral femenina es más susceptible de aparecer en toda su magnitud en el fenómeno efectivamente empírico y tiende a perderse de vista cuando se analizan solamente las propiedades formales de los fenómenos. Para corregir este problema, Benhabib propone contraponer al “otro generalizado” un “otro concreto”, distinción a partir de la cual se generan notables consecuencias:

la distinción entre otro concreto y otro generalizado no es prescriptiva sino crítica... desde luego, el reconocimiento de la dignidad y valía del otro generalizado es una condición necesaria, aunque no suficiente para definir el punto de vista moral en las

sociedades modernas. En este sentido, el otro concreto es un concepto crítico que designa los límites ideológicos del discurso universalista. Significa lo no pensado, lo no visto, lo no oído de esas teorías. (Benhabib, 1990)

También Bourdieu puede aportar algo en relación a esta socialización diferenciada que observan Gilligan y Benhabib, a propósito de la interacción normativa, principalmente en la familia y los grupos de pares y otra agencia socializadora importante que es la escuela, una institución reproductora del orden social existente, que legitima las diferencias sociales en forma de negación, aunque como institución opera de manera inconsciente, ya que es tan fuerte la reproducción que está completamente internalizada y naturalizada. Así, en la escuela se sigue perpetrando la educación segregada, se invisibiliza lo femenino ante el masculino hegemónico, los/las profesoras/es establecen diferencias entre los géneros ya que ellas/ellos también están socializados/as de manera diferencial y reproducen estructuras, (patente y ejemplificadora es la mayor presencia masculina en los órganos de poder como un claro mensaje para los alumnos y las alumnas), los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica, en consecuencia actúan de forma diferente, por ejemplo una investigación en Chile sobre las interacciones pedagógicas en aulas de matemática establece que los/as profesores/as:

interactúan en menor medida con las alumnas que con los alumnos y que las interacciones establecidas con ellas implican un menor desafío cognitivo. En específico, se constató que los docentes formulan menos preguntas que requieren el uso de habilidades cognitivas superiores, tales como argumentar, elaborar, inferir y transferir, a las alumnas que a los alumnos. Además, se observó que las mujeres participan en un grado menor que los hombres en todas las formas registradas y que, concordantemente, los profesores les dirigen una menor cantidad de retroalimentaciones que a los alumnos. (Espinoza y Taut, 2016)

La moral contextual femenina se ve constreñida de alguna forma respecto a los problemas que plantean el mundo de lo público y la inserción laboral, lo que redundará en esa

“doble vida” que experimentan la mayoría de las mujeres, Gilligan señala que “frente a los dilemas y criterios que privilegia la moral formalista masculina, los juicios morales reaccionan identificando la violencia inherente de los dilemas mismos, que comprometen la justicia en todas las resoluciones posibles” (Benhabib, 1990; 139), de esa misma forma, la inserción de la mujer en lo público supone costos que las mujeres identifican y, llegado el caso, asumen.

2.3.- Docencia femenina y feminización docente

Para elevar el nivel cultural de la población y prepararla para ejercer la ciudadanía, se le asignó a la mujer el rol de profesora, abriéndole al mismo tiempo las puertas para que ella misma ingresara a la escuela. En 1812 solo una parte de las mujeres de elite accedía a estudios formales, de hecho, el censo realizado ese año estableció, que alrededor del 10% de las mujeres sabía leer y el 8% sabía escribir (Eltit, 2013). En 1854, durante el gobierno de Manuel Montt se crea la Escuela Normal de Preceptoras, administrada por las religiosas del Sagrado Corazón, con una matrícula reducida. La educación básica para niñas, parte con dificultades debido a las pocas docentes capacitadas, lo que se enlaza con los mandatos morales que condicionan el acceso al plano público. Se exige dedicación a las actividades del hogar, moralidad y buena conducta, por sobre el buen rendimiento o las capacidades cognitivas, por lo tanto, la enseñanza se orienta a labores “propias del sexo femenino”, que incluyen actividades manuales, expresión musical y administración doméstica, se educa a las mujeres para ser buenas madres y esposas diligentes; los informes de los/las “Visitadores de Escuelas Primarias” permite concebir el tipo de maestras que trabajan a lo largo del territorio chileno a mediados del siglo XIX:

Escuela de Niñas de Chillán Viejo, subdelegación 4. Preceptora: Doña Milagro Pino, nombrada por decreto de 11 de marzo de 1859, es de cortas aptitudes, pero de buena conducta i mui contraída al desempeño de su obligación: cuenta de un año de práctica en la enseñanza. El estado de la enseñanza es muy poco satisfactorio, en ninguno de los ramos hai progreso sensible. (Monitor de las Escuelas Primarias IX, citado por Egaña et al, 2000)

“Escuela N° 2 de Mujeres del Departamento de Cauquenes. A cargo de doña Ramona Bustos, de pocas aptitudes i buena conducta. Las alumnas nada saben i creemos sea causa los

pocos conocimientos de la preceptora” (Monitor de las Escuelas Primarias, Tomo VII, citado por Egaña et al, 2000). A pesar de las abundantes críticas sobre el bajo nivel de las profesoras, debemos detenernos en la formación que recibían, parecida en cierto sentido a la inculcada a las costureras, pero con un énfasis determinante en temas como la religión, la moral y la normativa escolar, mientras recibían apenas, rudimentos de lectura y escritura.

Las mujeres son aceptadas en educación superior en 1877 luego de la promulgación del decreto Amunátegui, que validó los exámenes de los colegios particulares femeninos, con posterioridad se comienzan a fundar liceos para mujeres. En 1881 Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, obtienen el grado de Bachiller en Filosofía y Humanidades, pero cabe destacar que las profesiones más demandadas fueron y son las consideradas, hasta hoy, carreras femeninas, con énfasis en el cuidado de los y las demás; pedagogía, medicina, puericultura, obstetricia, enfermería, etc. La docencia es por excelencia, el lugar a través del cual la mujer ha salido del mundo privado, pero la pedagogía se enlaza con atributos considerados femeninos como la ternura, la maternidad y el cuidado, a través de conceptos como el latino *ancillae* (sierva), que se relaciona al cuidado de los/as más pequeños/as, lo cual se vincula a la profesión docente (Cortiñas, 2014). La exaltación de las “cualidades femeninas” en la pedagogía, es producto de una herencia histórico-cultural, que permite entender la elección de muchas mujeres que se inclinan a profesiones relacionadas al cuidado de la infancia (San Román, 2011). Esta situación se mantiene, sosteniéndose desde la historia, las directrices políticas, culturales y económicas. Las diferencias naturalizadas entre mujeres y hombres sostienen la feminización de ciertas profesiones y la exclusión simbólica de otras, pero esto ha recorrido un largo camino, solo para ejemplificar, Rousseau y Kant (San Román, 1994), consideraban que las mujeres debían de recibir una educación diferente a la del hombre, partiendo de las desigualdades biológicas entre ambos, ya que la mujer ante la posibilidad de ser madre, portaría cualidades como el instinto maternal, pudor, dulzura, paciencia, sensibilidad, limpieza, etc. Pestalozzi (citado por Pascual, 2014) suponía que las mujeres eran perfectas para cuidar de la infancia.

La feminización de la educación infantil, es parte de un proceso de construcción social, en donde el poder y la autoridad pertenece a los varones, mientras que el amor y cuidado remiten a lo femenino (Pascual, 2014). Desde la casa, se empiezan a establecer las primeras diferencias entre niños y niñas, en la forma de vestir, la concepción de lo femenino y

masculino, los juegos, comportamientos de unos frente a otras, etc. pero esto se mantiene en la institución escolar, reforzándose poderosamente, en el estudio “Educación infantil, ¿Un trabajo de mujeres?” se realizó una encuesta, en donde las preguntas estaban enfocadas a cuál o cuáles deberían ser las características de los/as profesores, qué habilidades y cualidades deberían poseer. La mayoría de las respuestas coincidían: una profesora debía de ser protectora, tierna, cariñosa, paciente, comprensiva, receptiva e intuitiva, estas características son consideradas innatas en la mujer, reforzando el vínculo docente alumno/a, que gira en torno a lo afectivo, en la definición de la función docente, dicha en términos de socialización y cuidado (Fuentes y Ravasi, 1998).

En el plano económico, la feminización en la profesión docente obedece a la división sexual del trabajo, que se formaliza a inicios de la Revolución Industrial, con la incorporación de la mujer al mundo laboral, reproduciendo una imagen femenina sumisa y desvalorizada en relación a lo masculino. Durante el siglo XIX, las alcaldías preferían a las profesoras, que resultaban más rentables que el profesor, al cobrar aproximadamente un tercio menos (incluso existieron profesoras, que no aceptaban remuneración alguna, ofreciéndose de voluntarias, por aceptación social y adquisición de status). La feminización en la educación, es una realidad que refuerza a su vez la perpetuación de la división sexual del trabajo, en donde los cuidados, la atención y la educación en la primera y segunda infancia, son “cosa de mujeres”. El rol docente femenino, sigue estereotipado y sumido bajo la lógica patriarcal. A las profesoras, se les cataloga y asigna el rol de cuidadoras, en donde su deber, es ser sobreprotectoras con sus estudiantes, superponiéndose esta función al fin educativo, esta situación, vigente hasta la actualidad, se ha sostenido desde los inicios de la inserción de la mujer a la docencia, como relata Sánchez:

entre 1850 y 1868, se justifica la actividad pública de las mujeres en la enseñanza, como extensión de la maternidad, extendiéndose el papel educativo de la mujer desde el aula doméstica, al aula pública, reforzando y trasladando así, al ámbito público las ideas, con sus distintas implicaciones, de servicio, ayuda, afectividad y atención a los demás, asociando al magisterio, con valores altruistas e inclinación natural. (Sánchez, 2005)

La investigación “Encuesta longitudinal de docentes 2005” realizada por el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, por encargo de la

División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (Bravo, Peirano y Falck, 2008), manifiesta que el 73% de las y los docentes son efectivamente mujeres, estableciéndose una breve comparación con la población en general (48% hombres, 52% mujeres) y aquellos/as que trabajan para la elaboración de la misma encuesta (51% hombres, 49% mujeres). Estas cifras habitualmente no se cuestionan, socialmente las mujeres son las más reconocidas en este ámbito. Además, es importante hacer esta correlación desde la biología, ya que las mujeres son quienes conciben la vida, por lo que “moralmente”, deberían encargarse de velar por el bienestar de ésta, relacionándolo directamente al cuidado de otro, el hacerse cargo de alguien y por esta razón, a su vez es la encomendada de formar estudiantes desde su posición de madre (aunque no necesariamente lo sea) y no desde su rol de profesora.

Otro hecho impactante y que se relaciona con la feminización de la docencia, es la precarización de la profesión en nuestro país, esto se refleja en salarios indignos, que reciben en comparación a la labor ejecutada y cantidad de horas empleadas para trabajar (en donde en reiteradas ocasiones deben recurrir al tiempo personal, para lograr cumplir todas las funciones para el desempeño de su trabajo), situación que podemos observar en “La Encuesta Longitudinal de Docentes 2005” (Bravo, Peirano y Falck, 2008),

estos aspectos nos llevan a pensar, que el poco reconocimiento social acompañado de los bajos salarios, que se destinan al pago de esta profesión, tienen que ver con el hecho de que el “cuidado” como actitud y concepto, implica responsabilidad, valorar las relaciones personales, atender a las necesidades de otros. Este principio según Carosio (2007) deriva de un tipo de trabajo, no remunerado (el cuidado doméstico de la vida) que realizan habitualmente las mujeres, en beneficio de otras personas. Así, la profesión docente, al ser considerada una extensión de la maternidad, con todas las características ya expuestas, se paga con bajos salarios. (Otálora, 2013, p. 126)

Se puede observar claramente la predominancia de las mujeres por sobre los hombres, situación que automáticamente se liga con la maternidad (incluso en muchos lugares se hace importante la revisión de la maternidad al momento de contratar personal), la “condición femenina” genera y potencia estereotipos, absolutamente vigentes en torno a este tema. El patriarcado y la sumisión, se sigue perpetuando a través del tiempo, aunque las mujeres ya están reflexionando y alzando la voz, siguen perteneciendo al ámbito de lo privado, por lo que se hace urgente poder sacar a luz estas prácticas en la educación. Es necesario reflexionar:

pareciera que la nobleza, el altruismo y la buena voluntad recorren la profesión docente. Hay una trampa, que desafortunadamente las mismas docentes alimentan y es el hecho de considerarse como las segundas madres, el complemento afectivo de unos niños/as que no están siendo bien atendidos en sus hogares. Tras el argumento de la vocación, se acepta un bajo salario, que encuentra su recompensa en el fruto obtenido, cuando se logra que los estudiantes culminen su escolaridad. Son conscientes que, ser considerada la profesión docente como se ha manifestado en las entrevistas, constituye una fortaleza importante que permite, que esta labor se desarrolle en consonancia con los mandatos de los organismos internacionales en materia de educación. Se trata de una conducta ética a pesar del bajo reconocimiento, pero también hay que tener claro que, tras la cortina del cuidado, del deber cumplido y la satisfacción de contribuir con la educación de los jóvenes, se esconde la injusticia y la explotación. (Otálora, 2013, p. 133)

Ferreira coincide y plantea que:

el ‘cuidado’, en este caso, no es una atribución femenina, es una idea de cómo se debe desarrollar el trabajo docente. Un trabajo que da otro significado a los sujetos trabajadores y les da una identidad individual y colectiva, expresada en los esfuerzos diarios para educar y en los esfuerzos eventuales, para algunos/as, de las movilizaciones docentes. (2015, p. 160)

Definitivamente es necesario cuestionar el funcionamiento estructural, que se esconde y da paso al currículum oculto, específicamente el de género, el cual se define como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias, que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, 1998); este currículum es ejecutado por profesores y profesoras mediante prácticas como: lenguaje no inclusivo, textos entregados para la lectura, juegos infantiles que se dan dentro y fuera del aula, etc., a través de todo esto, se sigue reproduciendo la cultura predominante, en donde la mujer debe estar sumida a su rol cuidador y patrones de conducta desde la infancia (en la casa y en la escuela), por lo que se hace urgente develar estas prácticas y como las profesoras y profesores se desenvuelven en la sala de clases, estableciendo cuestionamientos, sembrando y cimentando para una nueva educación, sin sesgos de género.

2.4.- Escuelas Normales y educación en Chile

2.4.1.- La formación inicial previa a las Escuelas Normales.

En Chile han existido diversas etapas que configuran la historia de las ideas, ideologías o teorías educacionales definidas por Carlos Ruiz como “postulados básicos, una cierta visión del ser humano, de la sociedad y del Estado, una relación entre los seres humanos y el Estado y una concepción del conocimiento y la verdad” (Ruiz, 2010, p. 12). En donde se pueden distinguir distintos períodos que condicionan el modelo existente hoy en día, para comenzar este camino utilizaremos como base “La historia de la enseñanza en Chile” de Amanda Labarca que durante la primera mitad del siglo XX sistematiza y problematiza la historia de la educación chilena desde sus orígenes.

Con la necesidad de aleccionar a la primera generación de mestizos y criollos, aparecen los primeros maestros durante el siglo XVI, Chile no era un lugar en el que sacerdotes y letrados estuvieran interesados, por lo que era necesario formar aquí personas adecuadas (dado que la población crecía); este es el primer objetivo que promueve la educación chilena, enseñar a leer a ciertos adultos para adoctrinar, por lo que durante el siglo XVII se masifica el trabajo de las congregaciones religiosas: Domínicos, Jesuitas, Franciscanos, Mercedarios, etc., lo que aumenta un tanto la cobertura educativa. Los objetivos de la enseñanza colonial se basaban básicamente en formar súbditos obedientes y católicos, por lo que el estudio estaba enfocado en las ciencias sagradas y la enseñanza femenina no tenía mayor importancia. Las colonias carecían de un sistema escolar formal ya que las monarquías no se consideraban responsables de la educación del pueblo, en Chile se establecieron 3 tipos de establecimientos: “escuelas de primeras letras”, “gramática o latinidad” y “estudios superiores”: otorgados en convictorios, seminarios o universidades pontificias (Labarca, 1939).

Los profesores eran básicamente religiosos, al profesor laico se le pedía licencia del cabildo y de la autoridad eclesiástica, las reglas para ingresar eran: no haber sufrido nunca pena infame y no haber ejercido oficio servil, buena vida o costumbres (certificado por autoridades o curas), limpieza de sangre (no reconciliados, no judía, no mora, jamás bastardo) y convicción católica (no tener deudas con “La Iglesia”). El método impartido en las enseñanzas elementales utilizaba la memoria con repeticiones y coros y se repasaba con

“remates” semanales, los miércoles y sábados (mercolinas y sabatinas), didáctica propia de la Edad Media. En cuanto a los textos, eran quince y existían muy pocos ejemplares. Para escribir se utilizaban plumas de ganso y pato en tablillas lavables, pues el papel era escaso. La disciplina era muy jerarquizada, ante la desobediencia se aplicaban penas corporales con la palmeta, chicotes o látigos con la correa anudada y el guante, el castigo se daba en público si la falta era pública y privado si era privada (Labarca, 1939).

Ya durante el siglo XVIII ocurren tres acontecimientos relevantes: la creación de la Universidad de San Felipe, que inicia una tradición de enseñanza superior costeadas por el Estado; la expulsión de los jesuitas, que interrumpe su monopolio e introduce nuevos docentes y la fundación de la Academia de San Luis, por Manuel de Salas, que adelanta las prácticas pedagógicas en Hispano América, sosteniendo y defendiendo el primer colegio no escolástico en el continente (Labarca, 1939).

En el siglo XIX la educación republicana se sostuvo en los aportes de Manuel de Salas, Juan Egaña, y Camilo Henríquez bajo el alero de José Miguel Carrera, el 18 de junio 1813 surge el primer reglamento respecto a la educación primaria, en donde se establece que el gobierno debe preocuparse de la educación y costumbres públicas para dar fuerza al Estado, se considera la creación de un gran “Instituto Nacional” en donde se mezcla lo eclesiástico con lo militar y lo cultural, ahí se enseñarán todas las ciencias, las artes y la moral a los jóvenes, para aportar a la nueva República, comienza a funcionar el 20 de julio de 1819 gracias al esfuerzo de O’Higgins y San Martín, con el tiempo llegarían además distintos personajes extranjeros a colaborar con el proyecto; Andrés Antonio Gorbea, Andrés Bello, Carlos Ambrosio Lozier, Claudio Gay y José Joaquín Mora, etc. (Labarca, 1939).

2.4.2.- Origen de la educación normalista en Chile.

El origen de las Escuelas Normales, se remonta hacia finales del siglo XVII, específicamente 1684 en Francia y 1696 Alemania respectivamente, cuando a manos de Juan Bautista de la Salle se fundan los primeros seminarios de maestros llamados Reims. En las últimas décadas del siglo XVIII en Alemania, ya había comenzado un movimiento llamado pestalozziano, que centra su accionar en la preparación de maestros y maestras para la enseñanza primaria, inspirado en la idea de recomponer y reformar la sociedad alemana fracturada por una aguda crisis social y política, para lo que se establece un modelo educativo

enraizado en el nacionalismo y enfocado en favorecer la formación de profesores. En el año 1794 en base a un decreto realizado por la Comisión Nacional creada con posterioridad a la Revolución Francesa, se erige en Francia la primera institución formalmente llamada “Escuela Normal”, si bien esta institución sólo tiene una duración de 4 meses, el proyecto se inspira en los múltiples y diversos seminarios para la formación del profesorado y el movimiento pestalozziano Alemán, el término Normalschule es utilizado por primera vez en el año 1770 por el austriaco Messmer (Giner, 1985).

Según el artículo 1º de un decreto francés: “se establecerá en París a una Escuela Normal, donde se requerirían, de todas las partes de la República, de los ciudadanos ya informados en las ciencias útiles, para aprender, bajo los profesores más hábiles en todas las clases, el arte de enseñar” (Escolano, 1982, p. 56). Es entonces que, el nacimiento y proliferación de las Escuelas Normales data desde principios del siglo XIX y se enmarca en el contexto de la institucionalización de la escolaridad, en una Europa occidental convulsionada por cambios profundos provocados por la revolución industrial, la revolución francesa y las ideas de la ilustración. Este proceso va acompañado de la creación de la educación elemental obligatoria y surge la urgencia de implementar instituciones dedicadas específicamente a la preparación de los y las maestros/as. A lo largo del siglo XIX los Estados Europeos, alejándose del antiguo régimen y el peso de la iglesia, asumen como objetivo educar a la nueva población infantil, controlando y tutelando las instituciones escolares. Inmersos en el nuevo orden liberal y burgués, el sistema de aprendizaje anterior fue quedando obsoleto, así como la constante demanda de maestros insatisfecha; las nuevas instituciones pedagógicas debían, a manos del Estado crear, promover, controlar y modernizar el nuevo sistema de enseñanza y originar un nuevo cuerpo docente (Escolano, 1982).

Junto a la difusión de la ilustración, las Escuelas Normales florecen a lo largo del siglo XIX en diversos países europeos como Prusia, Bélgica, Francia, Alemania, España y Rusia, el caso de Inglaterra es especial ya que la atención estatal en la formación de maestros es relativamente tardía (finales del siglo XIX), en relación a sus países vecinos (Escolano, 1982). En 1823 se crea la primera Escuela Normal en Estados Unidos llamada Columbian School dando paso a que, para el año 1865, ya existieran 65 Escuelas Normales en ese territorio. En el caso de Asia, Japón funda la primera Escuela Normalista por decreto imperial en 1872 y China le sigue en el año 1897.

Las Escuelas Normales en Chile tienen su origen en el año 1813 en el naciente régimen republicano, que se ocupó de fijar requisitos básicos para los futuros maestros de las escuelas elementales, tomando en cuenta que la escolarización impartida por los eclesiásticos, heredada del régimen colonial, era extremadamente deficiente a juicio de Labarca (1939). Se intenta regular mediante un reglamento la formación de maestros y son las costumbres, el patriotismo y la fe fundamentales en los nombramientos. Para ejercer el magisterio en Chile era requisito; manifestar atestación auténtica de su párroco de haber sido examinado i aprobado en la doctrina cristiana, de rendir una información con tres testigos i citación del procurador del pueblo donde ha de ejercer su ministerio, sobre su patriotismo (que ha de ser decidido y notorio), vida y costumbres i de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el interesado... (Ponce, 1890, p. 410)

De acuerdo a Amanda Labarca (1939) ya a principios de 1800, se había establecido la creación de una escuela primaria de varones y otra de niñas en todas las aldeas, en las que las familias de los/as alumnos/as no debían aportar nada, pero esta medida fue vetada por la reconquista española y quedó postergada hasta 1819. O'Higgins estaba muy interesado con el Sistema Lancasteriano que Camilo Henríquez había visto en Buenos Aires, por lo que se invitó en 1821 a Diego Thomson (propulsor de esta idea en América) a Chile. El sistema era perfecto para países donde faltaran docentes idóneos, pues un solo profesor, con ayuda de alumnos sobresalientes podía enseñar a cientos de niños a la vez, bajo una lógica de obediencia militar. Así se creó la Escuela Normativa Lancasteriana en la capilla de la Universidad de San Felipe, a la que asistieron 200 alumnos, muchos de los cuales ejercieron como maestros ayudantes. Un año más tarde se creó la Sociedad Lancasteriana en la que participaron los ciudadanos más ilustres. Acabado el gobierno de O'Higgins, expulsado Thomson, la sociedad desapareció y la Escuela Normal surge posteriormente con el presidente Pinto, aunque Chile fue el primer país americano en iniciar la enseñanza normativa, solo quedaron de ella los monitores ayudantes de los maestros. En el año 1830 el Congreso devuelve a las comunidades religiosas bienes raíces secuestrados en 1824, a cambio de la apertura de escuelas primarias en sus sedes, para que la ordenanza se cumpliera, Portales tuvo que amenazar a las órdenes religiosas, o lo hacían ellas o lo harían las municipalidades a sus expensas. La amenaza funcionó, pero las escuelas fueron tan mediocres como durante la colonia. Mariano Egaña, que obtiene el puesto de Ministro de Instrucción Pública en 1837, introduce el concepto de Estado Docente frente al monopolio

eclesiástico, con muchas dificultades ya que se contaba con pocos y malos profesores. Alrededor de 1840 la educación chilena cobra fuerza y puede paulatinamente consolidarse, luego de múltiples ensayos pedagógicos durante las dos décadas anteriores, lo que involucra la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza primaria, definición de una estructura administrativa unitaria, centralizada y el fomento de la educación femenina, aunque a Portales no parecía importarle demasiado, pues los pelucones no querían revueltas de masas. En 1841 había en todo Chile 56 escuelas públicas estatales en condiciones miserables y en la capital 78 de todos los tipos, a las cuales asistían 1050 niñas y 2269 niños (Labarca, 1939).

Labarca (1939) plantea que Santiago se convierte poco a poco en una capital de convergencia del pensamiento continental, los profesores del Instituto Nacional se reúnen periódicamente desde 1839 para presentar producciones científicas y literarias. Comienza un potente cambio cultural en la escritura de la poesía y ciencias, con muchas influencias extranjeras; a Bello, Sarmiento y Lastarria, se le debe la inspiración docente y a muchos otros el nacimiento intelectual del 42'. Andrés Bello, un letrado, quiere enseñar a gobernar masas lentamente "extraídas de su primitiva incultura" (Labarca, 1939), busca formar, para regirlos, una élite cultural, para eso preside la fundación de la Universidad de Chile³, bajo su cuidado pone a todos los demás establecimientos educacionales, buscando bases democráticas en el código napoleónico para un país que de democrático sólo tenía el nombre. En cambio, Sarmiento quiere elevar las masas a la condición de ciudadanos en una república emergente, para lo que crea como carrera el preceptorado, elevándolo a la categoría de disciplina científica, planteando como meta una educación "impartida por todos y para todos" y "contra todo" lo que asume como mal social. Las ideas de Bello fueron mejor recibidas que las de Sarmiento, pero el presidente Manuel Montt le ayuda dándole la oportunidad de viajar a otros países, de donde se inspira para escribir sus libros sobre pedagogía, sus propuestas serán

³ Mariano Egaña, el 17 de abril de 1837, decreta extinguida la Universidad de San Felipe y anuncia la próxima apertura de una nueva, que se llamaría "Universidad de Chile". Su sucesor en el puesto, Montt, encargó a Andrés Bello la redacción del proyecto, aprobado y promulgado en 19 de noviembre de 1842. El 17 de septiembre del siguiente año, la universidad se inauguró. Como casi todas las instituciones educativas superiores chilenas que lograron algo, sus avances fueron lentísimos por la mentalidad anticuada de muchos de los mandatarios, Bilbao fue expulsado de la facultad de derecho, tildado de hereje, blasfemo e inmoral, el Senado en 1845 y la Cámara de Diputados 1849 intentaron cerrar la institución, que sobrevivió bajo la sombra del prestigiado Andrés Bello (Labarca, 1939).

llevadas a la práctica a cabalidad cuando finalmente se convierte en presidente de Argentina. Por otro lado, Lastarria, un idealista y entusiasta pipiolo, se distingue entre todos en palabras de Amanda Labarca (1939) por su “bravura y fuerza”, en búsqueda del progreso, Bello era la sabiduría, Sarmiento la fuerza, y Lastarria la juventud, el inconformismo y el talento.

Manuel Montt, a cargo de la Instrucción Pública, fortalece las bases del Estado Docente predisuestas por Mariano Egaña entre 1841 y 1845, se preocupa de perfeccionar el camino para lo que luego sería un sistema completo de educación, Antonio Varas, (su amigo) que lo reemplaza en el cargo, visita colegios en Talca, Cauquenes y Concepción, ampliando la visión de la realidad educativa y es sucedido por Salvador Sanfuentes, estos tres ministros operaron en el gobierno del presidente Bulnes, en cuyo mandato se hicieron avances muy significativos en la historia de la enseñanza chilena, a él se debe la existencia de la Escuela Normativa de Preceptores (1842), la Universidad de Chile (1842), el nuevo edificio del Instituto Nacional (1846-50), la Escuela de Artes y Oficios (1849), el Observatorio Astronómico (1849), la Escuela de Música y Canto (1849), la Academia Chilena de Pintura, base de la Escuela de Bellas Artes (1849), inicio de la cátedra de arquitectura (1850) de la Quinta Normal y de la Escuela Agronómica (1851), la creación de escuelas de primeras letras en el ejército, etc., básicamente, se fija la estructura que se prolongaría por más de cien años.

2.4.3.- Fundación de las Escuelas Normales.

Las escuelas primarias no aportaban mucho más aprendizaje que leer y escribir por lo que el año 1841, al hacer el Presupuesto Nacional, Manuel Montt estima la creación de una Escuela Normal, es Domingo Agustino Sarmiento, estadista y educador argentino exiliado en Chile a quien se le encomienda su creación, convirtiéndose el establecimiento en el primero de América del sur. Durante el mandato del presidente Manuel Bulnes Prieto se promulga el Decreto Supremo sobre la Creación de la Escuela Normal de Preceptores, la que debía su origen e influencias a las Escuelas Normales de Francia, que eran consideradas por Sarmiento como las pioneras en la excelencia de la formación, no solo de maestros sino también de connotados investigadores. Este decreto establecía que la instrucción primaria en Chile, sólo sería eficiente e idónea para cumplir sus cometidos, si los maestros eran competentes y moralmente intachables: “... debe ser comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades,

la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad” (Muñoz Hermsilla, 1918). Las exigencias que este decreto plantea dan paso a la llamada “primera profesionalización” del rol de los preceptores primarios, generándose a partir de ese momento un proceso constante y sistemático de preparación y formación de profesores/as utilizando métodos educativos que buscan la estandarización y eficiencia, en otras palabras, la normalización de contenidos y metodologías, que estén de acuerdo con la propuesta universalista de educación primaria de la época, la que comienza precisamente con la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores cuyo foco es robustecer el sistema público de escolarización (Núñez, 2005).

La Escuela Normal de preceptores es inaugurada sin ceremonias el 14 de junio de 1842 y se emplaza cercana a la Plaza de Armas en Santiago de Chile, sin embargo, de acuerdo al registro de Amanda Labarca (1939), durante los primeros años de su funcionamiento las falencias relacionadas con la falta de experiencia de los docentes se hacen evidentes y Sarmiento es enviado a Europa y Estados Unidos en la búsqueda de fuentes de perfeccionamiento. A comienzos del siglo XX en Chile, comienza el proceso de creación de 9 Escuelas Normales que se distribuyeron a lo largo del territorio, de la mano de la instauración de estas instituciones el número de profesores/as primarios/as formados/as en sus construcciones, se elevó considerablemente. Se ofrece una beca de \$100 anuales a los alumnos como atracción, pero de los 28 primeros, se debió expulsar a 17, algunos por problemas de rendimiento, otros por “pícaros”. Tres años después la escuela cambia de locación y se convierte en un internado, lo que le da más estabilidad. Sarmiento deja un diario escrito de su puño y letra sobre los avances de los alumnos, en los primeros años él mismo impartía los ramos científicos, traducía textos y los preparaba, presentaba informes mensuales al gobierno, redactaba memorias sobre reformas ortográficas, entre otras cosas. En 1845, a pesar de las dificultades económicas, el gobierno le nombra en comisión pedagógica a Europa y Estados Unidos, países en cuya cultura Sarmiento estaba muy interesado. Viajó durante tres años y de vuelta siguió con su tarea docente y escritural (por ejemplo, como director y redactor en jefe de “El Monitor de la Educación” publicada entre 1854 y 1866). Centrando su tarea en el fortalecimiento de una escuela primaria común, formación de un magisterio y el fomento de la educación femenina, para “elevar el nivel” de las ciudadanas, además, plantea que en Chile debería conformarse un solo sistema educativo, es decir, que quien reciba educación formal

debe pasar por una estructura: primaria, secundaria y superior, (todas estas ideas surgieron de sus viajes al extranjero) (Labarca, 1939).

Lastarria, siempre preocupado de la educación popular, elabora una nueva ley en 1842 que incluye: la obligación de las municipalidades y conventos de tener escuelas primarias gratuitas para mujeres y hombres, que los maestros fueran normalistas, sueldos y premios fijos a los profesores y formación de juntas directivas departamentales para fomentar este grado didáctico. El proyecto generó disputas entre Montt que optaba por que fueran descentralizadas y que los departamentos pudieran recibir contribuciones privadas y Lastarria, que quería que el Estado las dotara de rentas, a este conflicto se suma el desacuerdo en la intervención religiosa en la inspección y manejo de las escuelas. La ley del 42 no generó grandes avances, no existían recursos suficientes, por lo que el énfasis se puso en la enseñanza superior. Los gobernantes pelucones no consideraron necesario fomentar la educación popular, por lo que años más tarde se presentó un tercer proyecto bajo el gobierno de Montt en el 1857, sirviendo los tres proyectos anteriores como base de la Ley orgánica del 24 de noviembre de 1860 (Labarca, 1939).

Las décadas del 40 y 50 no fueron muy fructíferas en el área de la educación primaria, el mismo Andrés Bello plantea que en el corto plazo es complejo crear escuelas a lo largo del país por su geografía, pueblos con baja densidad, problemas de comunicación entre ellos, , largas distancias entre casas y escuelas, trabajo infantil y desinterés, todo esto sumado a la pobreza transversal en la sociedad chilena (Labarca, 1939),

la Escuela Normal de la década de 1840 fue poco más que una escuela primaria en que se enseñaba a jóvenes de los sectores pobres, difícilmente reclutados entre quienes apenas sabían leer y escribir. Su currículum apenas sobrepasaba lo que debían instruir en las aulas de la “educación popular”. Si no fuera por la presencia de Domingo Faustino Sarmiento como director y único profesor, la primera normal pudo haber parecido una institución intrascendente. (Núñez, 2010, p.135)

Mencionábamos con anterioridad que Sarmiento en 1849 destacaba en su libro sobre la “educación popular” la importancia de la educación femenina, pretendiendo otorgar a las mujeres una enseñanza primaria completa, proponiendo programas en las Escuelas Normales para ellas, dándole énfasis a la preparación industrial y la utilidad que podrían tener en la economía chilena. Sus consejos e ideas fueron convincentes y en 1853 el Congreso apoyó la

fundación de la Escuela Normal de Mujeres, una vez aprobada pese a la resistencia conservadora, en 1854 se inaugura una Escuela Normal de mujeres en Santiago, pero, aunque se financia de manera estatal su gestión administrativa queda a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús,

“había interés público por la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe. Se requerían además preceptoras a las que había que capacitar, también sustrayéndolas del contexto sociocultural. Nada mejor que la solución conventual”. (Núñez, 2010, p. 136)

Se abrió poco después el internado con 40 alumnas de provincia. La educación que entregaron no tenía nada de innovador ni profundo; de la primera generación se graduaron solo 11 mujeres, y el promedio anual de egresos no superó a 6 personas durante el primer decenio (Labarca, 1939).

A continuación, una imagen en la cual se muestra la cantidad de alumnos/as por escuelas en 1854:

1854	N° de Colegios		N° de Alumnos		Total de alumnos/as
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Colegios fiscales y patrocinados por el gobierno	17	3	2.026	132	2158
Colegios particulares	10	15	782	969	1751
Colegios conventuales	5	?	349	?	349
Totales	32	18	3.157	1.101	4.258

(Labarca, 1939)

Como señalamos previamente durante el gobierno de Bulnes la docencia comienza a tener un aspecto más concreto, con la Superintendencia, se forma un organismo que articula la escuela primaria, secundaria, superior y especiales y a pesar de los problemas que más tarde fueron difíciles de corregir, Chile fue el primer país americano en tener un sistema didáctico que era estatal, centralista y rígido. Bajo la administración de Varas y Montt, se crea el Estado Docente que le quita terreno a la iglesia, bajo esta lógica los liceos proliferaban y la enseñanza superior dictaba condiciones a la secundaria y a la primaria, (aparte están las escuelas particulares que podían tener el sistema que les acomodara), pero este auge no suple las necesidades en aumento. Las estadísticas de la época demuestran que el 1% de la población

iba a la escuela primaria y el 0,2% a la secundaria. Las escuelas francesas y docentes que pudieron ser enormemente aprovechadas fueron “malgastadas”, pues en Chile a juicio de Amanda Labarca (1939) no había cultura, el país era dirigido por terratenientes que no tenían idea que era la educación y no les interesaba en absoluto, pues no veían su utilidad.

2.4.4.- Avances y retrocesos (1880-1931).

A criterio de Labarca (1939) después del gobierno de Bulnes, el progreso declinó visiblemente, pues las revoluciones de 1851 y 1859 eliminaron a liberales como Lastarria, Bilbao, Mackenna, Errázuriz, Matta y Gallo. La guerra con España en 1866 ocupa a las personas en las armas y trae consigo una crisis económica, sin embargo, hay intentos interesantes durante este periodo de adversidad: cursos de perfeccionamiento para docentes, bibliotecas públicas, escuelas nocturnas para adultos y publicaciones pedagógicas. En 1870 el Estado Docente comienza nuevamente a cobrar fuerza, desembocando en la promulgación de una ley que moderniza y reforma la enseñanza media y superior, lo que da paso a intensas discusiones sobre la formación secundaria femenina. Al volver los liberales al poder, el progreso sigue su curso hasta el brusco golpe que da la guerra con Bolivia y Perú (Labarca, 1939).

En 1879 surge una nueva ley que reorganiza la Universidad, dando a su Consejo el cuidado de las ramas media y superior y a la Facultad de Filosofía y Humanidades la labor de corregir textos, velar por los programas y cuidar el buen régimen de los liceos. Se crea la carrera de maestro, cuyo salario aumentaría por año de servicio y se remarca la importancia profesional. Para Labarca (1939), lamentablemente se descuidan las escuelas primarias y se hace responsable al inspector general de nada más que la universitaria, liceos y algunos cursos de instrucción especial, que más tarde fueron también desatendidos. Se introduce una innovación que consiste en impartir cursos elementales antes de la secundaria, factor que la aleja más aún de la primaria, aumentando las desigualdades entre el pueblo y la aristocracia, se les llamó “preparatorias” y se incluyeron por decreto en 1880 en el Instituto Nacional, esta ley organizó pero no cambió la esencia de la docencia, pues la sociedad tampoco había cambiado mucho desde Portales. Aun así, la normativa estuvo vigente hasta 1927, fortaleciendo a las escuelas profesionales superiores, destacadas en Sudamérica y elevando la cultura de la clase media al levantar liceos de matrícula gratuita a lo largo de todo el país. La Facultad de

Filosofía no preservó la enseñanza secundaria femenina (que tuvo que desarrollarse fuera de su cuidado y bajo tuición directa del Ministerio de Instrucción), ni el desarrollo de enseñanzas técnicas. El derecho otorgado a las facultades para elegir a sus miembros fue mal utilizado, pues convirtieron los puestos en inaccesibles y se transformaron en una entidad cada vez más aislada y desinteresada por las necesidades nacionales, ignorando por completo las iniciativas públicas (Labarca, 1939).

La presidencia de Federico Errázuriz y factores internacionales se congregaron para generar en la década del 80 un avance inusitado en la educación, avance difícil de todas maneras por el supuesto de que la educación no era necesaria para el progreso y la guerra del 79, que ocupó las manos de los docentes, la mente de los gobernantes y los recursos del Estado. La fascinación y admiración que los franceses generaban en Chile, su constante requerimiento en la participación en todos los ámbitos del progreso e influencia en decisiones, se volcó hacia los alemanes luego de la derrota de Sedán, cambio que influyó tremendamente en la educación con la aparición de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, con el apoyo de Barros Arana se invitó a los profesores alemanes a las Escuelas Normales, para finalmente crear el Instituto Pedagógico (1889) y múltiples liceos. Un personaje importante en este proceso fue José Abelardo Núñez, a quién el gobierno comisiona en 1878, para viajar por Europa y Estados Unidos estudiando sus sistemas de enseñanza, cuatro años después, esta experiencia se traduce en la obra “Organización de Escuelas Normales”, que sienta las bases de futuros adelantos. En febrero del 1884 José Abelardo Núñez es reenviado a Europa a buscar profesores y materiales, además de decidir dónde estudiarían los 5 normalistas ganadores de una beca. En marzo de 1885 llegan a Chile los primeros contratados alemanes y el material escolar recaudado, la carrera magisterial se potencia con el reconocimiento y aprecio público que van ganando los alemanes. En 1871 el gobierno publica un reglamento que clasifica las escuelas entre urbanas o rurales, dotando a las últimas de asistencia alterna: en la mañana niñas, en la tarde, niños o al revés. Diez años más tarde estas escuelas se declaran mixtas. Estas circunstancias junto a la preocupación por la instrucción popular, dieron paso a varios decretos y una importante ley: el 26 de mayo de 1883 se declara la abolición de los castigos corporales, reemplazados por estímulos psicológicos, premiaciones de reconocimiento, privaciones de recreos y expulsiones, régimen que afectó a las escuelas elementales y secundarias. La ley del 11 de octubre del mismo año, permite al presidente de la

república (Federico Santa María) ordenar la creación de edificios educativos, la elección de profesores para Escuelas Normales, envío de maestros para perfeccionamiento en el extranjero y adquisición de mobiliario, útiles y libros para las bibliotecas. Paralelamente Valentín Letelier interesado en la sociología y la pedagogía alemana, francesa y europea, es quién promueve líneas teóricas para la segunda enseñanza, sus intereses quedaron plasmados en tres libros: La Filosofía de la Educación, Evolución de la Historia y Génesis del Derecho. Le otorga a la educación una función social proponiéndola como medio de organización de ideas, criterio moral superior y sentido de responsabilidad social, su plan pedagógico fue el más tarde llamado “concéntrico” y lo presenta a la Sociedad de Instrucción Primaria, donde propone un plan de estudios para una escuela modelo. También allana el camino para la enseñanza fiscal femenina, ya que es defensor de la igualdad de enseñanza para ambos sexos. Desde 1884, fecha de su regreso desde Alemania, hasta su muerte en 1910 es visto como una autoridad intelectual, fortalecedora de la pedagogía chilena (Labarca, 1939).

Las Escuelas Normales de Preceptores de Santiago, Chillán, Concepción y la Serena (algunas de mujeres, otras de hombres) quedan en manos de profesores extranjeros desde 1888 y 1990, excepto por las clases de religión, castellano, civismo e historia patria y americana. Labarca (1939), releva las siguientes características de este periodo: a) Nuevos métodos: el uso de recursos psicológicos científicos, fin de la memorización y un nuevo énfasis en el raciocinio. El profesor pasa de ser un controlador a un mediador, expositor y director del conocimiento, utilizando para ello ejemplos reales. Basándose en la pedagogía científica alemana de Herbart. b) Modernización de los programas: se le da más importancia a los trabajos manuales, físicos, musicales, de dibujo y canto, se ejercita también la práctica oral y escrita del idioma nacional. c) Defectos: extranjerización de lo pedagógico, debido a la contratación de maestros que venían más por necesidad que por gusto, por otro lado, debido a la admiración ciega de los sudamericanos en general por los europeos como modelo a seguir, la historia nacional perdió valor, los grandes actores de la historia chilena quedaron a la sombra de personajes europeos y la botánica y zoología estudiada no era local, sino alemana, provocándose el alejamiento de la realidad local y la pérdida del sello nacional educacional. Otro aspecto altamente perjudicial fue la jerarquización de lo educativo y ratificación de la desigualdad social, separando a los profesores, alumnos y directivos por conceptos traídos de una Alemania monárquica que realza a la aristocracia. Esas ideas no le hicieron nada de bien a

un país que estaba aprendiendo lo que era la democracia y que intentaba por todos los medios cerrar las brechas entre las clases y castas heredadas de la colonia (Labarca, 1939).

José Abelardo Núñez cumple el rol de Inspector General, labor que desempeña entre 1888 y 1897, en 1886 promueve y dirige la creación de la Revista de Instrucción Primaria, que daba a conocer a los maestros; acciones llevadas a cabo por el Ministerio, beneficios de la educación y las reformas vigentes, la revista duró más de 15 años. Además, publica dos series de libros llamadas “La biblioteca del maestro” y “La familia y la escuela pública”, sagas de las cuales algunos libros fueron traducidos por el mismo ministro para disminuir la influencia de ideas alemanas, estos libros fueron repartidos gratuitamente entre los profesores del país, convirtiéndose en un aporte notorio y masivo (Labarca,1939). El Congreso Pedagógico (convocado en septiembre y octubre del 1889), creado también por Núñez, problematiza asuntos como: proyecto de reglamento interior de escuelas primarias, proyecto de un plan de estudios adecuado a las necesidades nacionales, mejores métodos de enseñanza para historia patria y civismo, medios para arreglar el sistema de matrículas, medios para mejorar la economía del magisterio, medios para estimular el ahorro en todas las escuelas del país y modos prácticos de aplicar el sistema concéntrico en la primaria. El congreso discute además la necesidad de: mejorar la enseñanza manual, enseñar lectura y escritura de manera paralela, mejoras en la escuela para aumentar la concurrencia, enseñanza intelectual y moral complementada con la gimnasia y ejercicios militares, enseñar música de manera sencilla, preparación de una primaria y educación obligatoria, impartir higiene en las escuelas, implantar más escuelas rurales si los vecinos donan el lugar y con buenos horarios, escuelas nocturnas con el mismo fin que las diurnas, establecimiento de cursos para el perfeccionamiento del grupo docente (Labarca,1939).

Según afirma la autora Eduvigis Muñoz referenciada en Núñez (2004), aunque la Escuela Normal presentaba ventajas como la unidad, ésta también podría ser interpretada como una homogenización de la práctica pedagógica y más aún facilitaba el egreso de maestros especializados en conocimientos técnicos, aun cuando la formación normalista en su discurso exigía el término profesional como fundamento...

el discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término ‘profesional’, en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos

especializados. El docente formado en los estándares de la época tendía más a una pedagogía de la homogeneidad que a una pedagogía de la atención a la diversidad, quizás como reflejo de las tendencias del capitalismo industrial. (Núñez, 2004: 10)

Comprender esto es posible en base a las demandas políticas de la época, tendientes en hacer más barata y más rápida la formación inicial, dirigiendo la escolaridad hacia una producción masiva, lo que claramente afectó la calidad de la educación misma, pero lo que es aún más preocupante, invisibilizó las diferencias entre niños con cosmovisiones y patrimonios distintos a la cultura chilena, siguiendo con el razonamiento de conquista y colonialista centrado en civilizar a regiones con población indígena, como lo es el caso de las culturas andinas y la mapuche, es así como el maestro normalista se transforma en una réplica del misionero de conquista (Núñez, 2004). Fue necesario un cambio profundo y la inyección de mucho capital, para que, a finales del gobierno de Santa María, se comenzara a realizar una significativa reforma en 1883 inspirada en el sistema educativo alemán, para perfilar lo que serían las Escuelas Normales en Chile y la educación primaria durante los próximos 80 años, buscando una reorganización para preparar a los preceptores en base a las nuevas metodologías pedagógicas con métodos rigurosos. Esta reforma involucra nuevas edificaciones educativas, inyección de recursos, perfeccionamiento de docentes en el extranjero y prolonga por 5 años el plan de estudios, con el protagonismo de profesores alemanes, que traen una nueva metodología pedagógica, que busca en la educación a través de métodos de enseñanza rigurosos la formación de un sujeto de moral intachable y disciplinado intelectualmente; ordenado y obediente. Se agregaron a la formación de los profesores, temas como psicología, historia y metodología pedagógica, pedagogía crítica, entre otras. Y paralelo a esto se introdujeron en el currículo escolar, nuevas asignaturas como artes, manualidades, educación física, música, nuevas metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura. Este nuevo enfoque pedagógico fue conocido como pedagogía de Herbart (Cox & Gysling, 2009). A contar del año 1890 este proceso sistemático reformador por primera vez plantea una distribución horaria y una secuencia u orden en las asignaturas nuevas y antiguas y ya en 1893 se enfatiza y realza la importancia de contenidos vinculados a la formación pedagógica y se inauguran a lo largo del país las escuelas del mandato del 1883, que fueron 150, en 1897 se incorpora el trabajo manual y la gimnasia sueca (Labarca, 1939).

Para Amanda Labarca (1939) la ley orgánica de 1879, crea definitivamente la carrera de profesor, que entregaba certeza de nombramiento legítimo, estabilidad en el trabajo, aumento gradual de sueldo y estímulos de progreso, no cumplían, sin embargo, los profesores, con el área pedagógica en su desempeño, pues eran la mayoría profesionales en sus áreas o autodidactas, pero sin experiencia en el ámbito del trato y psicología juvenil. La idea de una Escuela Normal Superior fue esgrimida inicialmente por Ignacio Domeyko, luego Valentín Letelier y más tarde Claudio Matte. La Facultad de Filosofía y Humanidades y en general la Universidad de Chile se negaba a esta idea y debió ser el mismo Gobierno quien la impulsó, aunque el rechazo al Instituto Pedagógico se mantuvo durante los primeros dos años, negándose la Universidad de Chile a admitir el instituto como parte de sus dependencias.

Pedro Montt tuvo la idea de hacer una Escuela Normal de Preceptores de Instrucción Secundaria en 1887, estimando un presupuesto de \$20000, idea ignorada hasta que el ministro Federico Puga propuso doblar el presupuesto y traer a los profesores desde Alemania. Domingo Gana (representante chileno en Alemania) eligió al profesorado y el establecimiento abrió en 1889, compuesto de una sección de Humanidades Superiores y otra de Ciencias. Al siguiente año el Consejo de Instrucción Pública dicta la agrupación de las secciones en 6, más 5 asignaturas comunes, los cursos serían de 3 años, y cada uno tendría no más de 10 alumnos, al terminar una generación, se permitiría la entrada de otra. En 1893 se graduaban como Profesores de Estado 29 jóvenes, gracias a los cuales se realizó la reforma de los métodos didácticos de la secundaria y el establecimiento de la enseñanza concéntrica. Los resultados del Instituto Pedagógico han repercutido tanto en la secundaria como en la cultura general, nivelando la enseñanza en los liceos chilenos en un rango bajo con respecto a los ideales y alto comparados a otros países de Sudamérica a juicio de Labarca (1939).

La influencia alemana de fines del siglo XIX en la educación normalista femenina es patente, catorce profesoras traídas desde Alemania fueron delegadas a la dirección y enseñanza de la Escuela Normal femenina de Santiago y del sur, ocho en una, seis en otra, respectivamente. Algunas profesoras se destacan por su labor, por ejemplo, Teresa Adametz, que fue directora y luego fundó el Liceo N°2 de Niñas de Santiago, Isaber Boring, co-autora de un texto metodológico explicativo para las normalistas que iniciaban el aprendizaje en los sistemas didácticos alemanes, y Guillerma von K. de Fromel, visitadora de Instrucción Secundaria femenina durante largo tiempo (Labarca, 1939).

Se inserta también en las normales femeninas la enseñanza de psicología, metodología y pedagogía, además de higiene y gimnasia, sus métodos, innovadores para la época cuentan como un gran avance. A pesar de los esfuerzos, mucho de lo impartido cayó en tierra infértil ya que las materias distaban de la realidad nacional, Amanda Labarca (1939) considera que los resultados fueron mínimos, ya que surgieron escasas discípulas en las que la enseñanza tuviera resultados significativos, tanto para ellas y como para su entorno (Labarca, 1939).

En resumen, a pesar del avance en la superación de las rígidas bases tradicionales durante la década 1880-1890, el logro de este objetivo no estuvo falto de deficiencias, como la extranjerización. A pesar del esfuerzo puesto por algunos personajes para mantener una educación característicamente chilena, los logros fueron apreciados en la calidad, pero no en la cantidad debido al carácter aristocrático de la educación, el problema de cobertura se resume, por ejemplo, en que durante 1985, con una población de un millón y medio, el 13% (190.000) de los jóvenes asistían a escuelas, mientras que la cantidad de gente en edad para ir era de un 25%, por lo que prácticamente la mitad de la población no recibía educación alguna. Además, no se llegaba a comprender el alcance social de la educación, que careció de identidad; la formación educativa en Chile resultaba pobre en la tradición, absolutamente extranjerizada, este fenómeno se produjo por el desprecio a la herencia didáctica colonia, la cual se eliminó de cuajo para imitar el sistema francés, y más tarde, el alemán. Sistemas buenos sin duda en el contexto apropiado, pero totalmente desatendidos de la necesidad y realidad nacional (Labarca, 1939).

La educación era centralizada, porque se controlaba desde la capital, uniforme, porque se intentaba homologar la enseñanza para todos y todas y estatal. En las escuelas fiscales no existieron problemas en cuanto a la selección, todos/as podían optar a la educación al ser gratuita. El problema en realidad eran los establecimientos particulares, que se hacían cada vez más exclusivos y a merced de la aristocracia, así la enseñanza media no humanista, técnica y científica fue brutalmente ignorada, en este contexto comienza el siglo XX (Labarca, 1939).

De acuerdo a Labarca (1939) Durante el Congreso Pedagógico de 1902 y el Científico de 1910, se genera el despertar de la ceguera frente a la educación extranjera, y se comienza a exigir que los/las chilenos/as sean educados/as por sus compatriotas y en función de las necesidades nacionales. Como resultado, las últimas profesoras traídas desde el extranjero fueron 2 alemanas y 2 norteamericanas en 1906.

La creación de la Asociación de Educación Nacional en 1904 da paso a el primer intento de articular todos los procesos educativos como uno solo, partiendo del kínder y terminando en la universidad; proceso, por lo demás, abocado a las necesidades e historia nacional. Esta asociación genera en 1922 a la Liga del Magisterio y la Unión de Profesores, formando las tres la Asociación General de Profesores de Chile, cuyas iniciativas tuvieron grandes efectos. Entre los años 1920 y 1924 los mismos profesores son quienes diseñan y discuten las reformas educacionales y los problemas emergentes (Labarca, 1939).

El 26 de agosto de 1920 se dicta una ley que reemplaza a la orgánica de 1860 y que obliga a los padres o encargados a otorgar educación primaria a los y las menores de edad, se re-articula el sistema; eliminando las preparatorias, permitiendo la entrada al liceo con el certificado de sexto año primario (decreto al que los liceos mostraron toda su oposición). Los cuatro primeros años de primaria debían estar terminados antes de los 13 años, si no era así, se otorgaba plazo hasta los 15 y si trabaja, hasta los 16 años con la opción de cursos intermitentes. Los jóvenes podían trabajar con remuneración desde los 14 años siempre y cuando contaran con este certificado, una Junta de Educación se preocuparía del cumplimiento de esta ley. El plan de estudio bosquejado para estos años obligatorios contaba de materias elementales y prácticas, adecuadas algunas, a las necesidades de la región donde se encontraba la escuela, además los apoderados podían eximir de la clase de religión a sus hijos a través de una carta a la Junta Comunal. Como medida ante la falta de escuelas, se establecía que todo dueño de propiedades de más de 200 hectáreas avaluadas en más de \$500.00 y las empresas industriales a cargo de más de 200 obreros debían abrir una escuela, la pena por incumplimiento establecía distintas multas, además, el Estado contribuiría con \$25 anuales por alumno. Se mejorarían además las condiciones del magisterio con aumentos de sueldo, se organizan escuelas suplementarias y complementarias y se agrega el cuarto grado a la enseñanza vocacional. Esta interesante ley deja de operar en 1924 para derogarse 3 años después, destruyéndose todas las expectativas con el caos del periodo 1924 -1931 (Labarca, 1939).

Según documenta Amanda Labarca (1939) el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 auspiciado por el Rector de la Universidad de Chile, Manuel Barros Borgoño, abre la discusión respecto al fin de la educación y el camino que se debe tomar, por ejemplo, la primacía de lo humanista o lo utilitario y la importancia de la enseñanza. Termina con un

discurso sobre la misión docente, que no es otra cosa que la elevación del espíritu, la moral y el intelecto de las generaciones, aprovechando cada virtud y talento, echar miras al pasado, al presente y al futuro e insta a las áreas administrativas a cumplir su deber para con la educación y al gobierno para que le preste la atención debida. El libro “El problema nacional” de Darío Salas fue una llamada de atención a las clases dirigentes tan despreocupadas por los problemas básicos del sistema escolar. Luego de examinar y sintetizar la enseñanza primaria chilena, propone bases para su total reconstrucción y soluciones prácticas. Sintetiza los progresos educativos en todas las áreas que le competen e identifica los problemas de cada sector (Labarca, 1939).

Una gran diferencia se marcó entre el Congreso de 1902 y 1912, ya que en este último se encontraban representantes y partidarios mucho más “versados en sus ideales”, se realizan constantes reuniones entre asociaciones, rectores y consejos, desarrollándose una constante reflexión que es plasmada en libros y publicaciones periódicas, a esto se suma el regreso de profesores “preparados en el exterior”, por lo que comienza a gestarse un nuevo concepto didáctico. Domingo Amunátegui, expone las 4 metas del nuevo plan: completar la educación de los alumnos, dotar de un carácter nacional la enseñanza secundaria, evitar la sobre exigencia restando clases semanales y agrandar el programa de filosofía. Las acciones inmediatas del Congreso consistieron en mejorar la economía de los establecimientos y en el aumento de la asistencia. Por otro lado, se critica a partir de uno de los puntos que Darío Salas toca en 1902, la separación entre educación primaria y secundaria, ya que la primera se presenta como “democrática” en función de preparar obreros y la segunda “aristocrática” ya que prepararía a la clase dirigente, razón por la cual no se quiere hacer una mezcla con la primaria (esta misma razón fue la que impulsó previamente la existencia de las preparatorias). Luis Galdames plantea que se debe educar para dar al niño/a las herramientas necesarias para que se desempeñe en cualquier área que sirva al progreso y la sociedad, así se llega al fin, después de 12 años, a la educación como función social. El Concejo de Instrucción pública no tomó muy en serio estas reflexiones y sugerencias, con posterioridad a 1924, fueron la semilla de una increíble proliferación de innovaciones en el tema cuando se utilizó la desorganización del gobierno en favor de estas reformas (Labarca, 1939).

Los liceos de niñas pasaron finalmente al cuidado de la Universidad de Chile en 1924, misma fecha desde la que se puede dar cuenta de una presión de la creciente burguesía, que

elegía o separarse del sistema o intentaba triunfar en él. Así creció enormemente la cantidad de liceos de niñas y niños, los cursos ofrecidos y también la asistencia, gracias a las inyecciones económicas en el área (Labarca, 1939).

El Instituto Pedagógico atrajo en este periodo alumnos de diversos lugares, dotando de profesores de secundaria a Centro y Sudamérica, gracias a su director, Domingo Amunátegui Solar, se abrieron sus puertas a las mujeres, que en las escuelas pronto aventajaron a la cantidad de hombres. A pesar de todos estos avances y logros substanciales, se extendía la crítica respecto a las universidades, debido a su falta de conexión con la realidad nacional y la poca difusión del trabajo realizado y aunque se intentó aplacar este rechazo, los recursos nunca fueron suficientes (Labarca, 1939).

“De cada 10.000 chilenos, 2.219 son adultos analfabetos, 2.168 pre escolares, 588 se matriculan en escuelas, 61 la terminan, 47 inician estudios medios, 9 los finalizan, 3 ingresan a la Universidad, y uno se egresa” (Labarca, 1939, p.280), el analfabetismo es un problema real aún en 1938. Entre 1925-1931 existió un ambiente político agitado, había un descontento general con el sistema educativo, lo cual se dejaba ver en tentativas de mejoras, declaraciones del Gobierno y hasta en la prensa. Alessandri, por ejemplo, declara en 1924 que la educación primaria no tiene mucho provecho individual ni regional, las leyes no están dispuestas como un conjunto con un fin claro y que las escuelas y el presupuesto se reparten sin intención alguna, se generan reformas que nunca se implementan provocando una fuerte inestabilidad y la progresión de reformas y contra-reformas que no tienen mayor impacto (Labarca, 1939).

Se articula una Asamblea Pedagógica en 1926 organizada por la Sociedad Nacional de Profesores que intenta abordar de manera integral los objetivos educativos y el sistema con el que funciona la educación, preocupados por obtener una reforma basada en capacidades nacionales y no extranjeras. Se opta, además, por una educación más acorde evolutivamente con los alumnos, con un carácter gradual, funcional en el contexto de la persona y social, para crear puentes más igualitarios, justos y flexibles. El Estado apoya mediante becas a la educación secundaria y también a la superior, financiando con recursos a instituciones privadas como la Universidad Católica, gran parte de los colegios particulares están en manos religiosas lo que impide una conexión con el Estado que tiene poco o nulo control. Hay una profunda falta de atención a la educación primaria, atendiéndose solo a la enseñanza secundaria y superior (Labarca, 1939).

2.4.5.- Características de las Escuelas Normales.

Ya en 1871, en Chillán, la profesora Mercedes Cervelló se hace cargo de una escuela femenina, introduciendo materias que sobrepasaban lo básico, preparando textos y adelantando la instrucción de las normalistas, para luego en 1874 ser enviada por el gobierno a la Serena, donde tuvo un desempeño y aportes igual de excelentes (Labarca, 1939), ya que frente al poco interés masculino “se optó por recurrir al stock de jóvenes mujeres disponibles para desempeñarse en la enseñanza. No obstante, los planes de estudio de las normales femeninas tuvieron diferencias menores respecto al currículum de los varones. La uniformidad estaba en los genes del sistema normalista” (Núñez, 2010, p.136). También en esta época la educación chilena empieza a preocuparse por la educación de los niños con capacidades especiales, instalándose en 1853 al lado de la Escuela Normal de Preceptores una de sordomudos regida por Eliseo Scheroni. Se creó otra con los mismos fines pero para niñas, dirigida por Rosario Vargas.

En la primera década del siglo XX, se crea un conjunto importante de Escuelas Normales dependientes del Estado, las que en su mayoría estuvieron dirigidas por chilenos o chilenas y algunas por personas de origen alemán e incluso norteamericano. En 1904 se fundan dos escuelas femeninas, una de niñas en Santiago y otra de mujeres en Puerto Montt. A contar de ahí hasta 1930 se fundaron 6 Escuelas Normales estatales de niños y hombres hasta el año 1930, algunas tuvieron un funcionamiento corto y solo 3 funcionaron hasta el año 1973, durante el mismo periodo se fundan también Escuelas Normales particulares (todas católicas) y por último de forma innovadora se implementa un curso en la Universidad de Concepción mixto que recibía alumnos que habían terminado la educación secundaria (Muñoz, 1985). En diciembre de 1927 se contaba con 15 Escuelas Normales fiscales de 5 años, las cuales entregaban 300 normalistas por año, durante 1928 estas escuelas se fusionaron en 6 para dar paso a la creación de Academias Pedagógicas de tres años. En 1938 hay:

8 Escuelas Normales fiscales en Copiapó, la Serena, Superior José A. Núñez, Santiago N°1, Santiago N° 2, Chillán, Angol y Ancud. Tres son de hombres y cinco de mujeres. Todas internados a excepción de la normal N° 2 de Santiago. Funcionan además dos Escuelas Normales particulares, una en la Universidad de Concepción y otra llamada Escuela Normal de Santa Teresa. Los profesores de estas escuelas provienen del

Instituto Pedagógico y de la Universidad de Chile, más algunos perfeccionados en el extranjero. (Labarca, 1939, p. 299)

La selección de alumnos consta de varias etapas: se reparten becas, se admiten concursantes de 13 a 16 años con mínimo 6 años de educación, se les somete a pruebas dentales, médicas y musicales, para dar paso luego a una de aptitudes mentales; los/as alumnos/as aceptados/as de acuerdo a la disponibilidad de becas son puestos provisoriamente en primer año y finalmente se consideran dentro los/las que pasan a segundo. Al egresar de sexto año se les considera profesor/a normalista licenciado/a (Labarca, 1939).

Para perfeccionar a profesores/as, se crea la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, que imparte tres cursos: libres, sistemáticos de perfeccionamiento para maestros/as del país y sistemáticos de formación. Los sistemáticos tienen una duración de 4 meses y los profesores/as que llegan a Santiago reciben vivienda, alimentación gratuita, pasajes de ida y vuelta, más la renta correspondiente a su sueldo. En 10 años, de la escuela de perfeccionamiento sistemático egresan nada menos que 5.000 maestros/as (Labarca, 1939).

En cuanto a las condiciones laborales a los 30 años de labor docente, el sueldo se dobla. Los maestros ayudantes parten con \$7200, los de tercera clase ganan \$7800, los de segunda (escuela con 2 grados) con \$8400 y los de primera \$10600. Se puede jubilar a los 30 años de servicio siempre y cuando se tengan 50 años y mediante un aporte mensual del 10% de sueldo los beneficios de la Caja de Empleados Públicos les brinda préstamos personales urgentes (3-6 sueldos), adquisición de propiedades, seguro de vida por 1 año y montepíos. Los ascensos son bajo normas rigurosas, para que no intervengan intereses políticos. Con el tiempo el magisterio fue ganándose el apoyo de las personas, y entendió que su progreso estaría estrechamente vinculado con el social y la lucha política (Labarca, 1939). Como resultado de una convocatoria nacida del Frente Económico, se crea en 1935 la Unión de Profesores de Chile (Labarca, 1939).

Pese a las reformas, aún existía una crisis profunda en la formación y posterior práctica de los y las docentes normalistas, los factores determinantes en esta deficiencia eran diversos, tanto en el servicio escolar como en el entorno social, sumando las falencias de las Escuelas Normales que se caracterizaban por no tener programas oficiales de estudios, los alumnos llegaban con distintos niveles de aprendizaje en diferentes contenidos, las reformas anteriores, inspiradas en la pedagogía alemana Herbart no habían sido aplicadas de forma estricta, el

rasgo de homogeneidad era distintivo y fundante de las escuelas normalistas, dejando a un lado consideraciones sobre la diversidad e invisibilizando el problema bajo el emblema de unidad. A esto se sumaba un aspecto presente durante el siglo XIX y que se ve reafirmado durante el XX, la tecnificación y racionalización de la práctica docente de la educación primaria, centrándose más que nada en métodos y técnicas (Fuentes, 1951) el rol docente se va entonces redefiniendo, generando la “primera profesionalización” en palabras de Iván Núñez. A juicio de Amanda Labarca (1939) la mayor desventaja de la educación alrededor de 1938 es la incomprensión de los dirigentes con respecto a su carácter necesario, democratizador y formador, la realidad social afecta la tarea pedagógica, y a la vez a la política, pues los profesores recurren a partidos en pro de la ayuda a las masas, a pesar de la desvalorización de lo público, gran parte de la responsabilidad recae en los profesores en los cuales se podría tener esperanza, pues hacen todo lo posible para brindar lo mejor de ellos y para mejorar en función del servicio a los otros.

En este contexto es comprensible que:

los reformistas de 1928 hayan intentado demoler el edificio de normalismo. Legislaron para convertir a las Normales en Escuelas de Profesores Primarios que, gradualmente se convertirían en pos-secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en Escuela de Profesores Secundarios como paso a una futura integración de toda formación inicial en un solo tipo de institución, radicada en la Universidad, bajo el argumento de que la función docente era una sola, de carácter profesional y que no cabía segmentarla por niveles del sistema, segmentación que a ojos de los reformistas, escondía otra de carácter social. La idea fuerza de la “escuela única de pedagogía” o de la “formación unificada de docentes”, aunque no logró asentarse en 1928, persistió en el ideario y los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada, en 1973-74. (Núñez, 2002)

Iván Núñez narra en la introducción de “Profesores para Chile, la historia de un proyecto” que Gertrudis Muñoz una conocida normalista traza alrededor de los años 40 que las normales fiscales se caracterizaban por:

- 1) su régimen de internado (excepto la Normal de Niñas N° 2 de Santiago);
- 2) su gratuidad, que incluía el alojamiento y la alimentación;

- 3) seis años de estudios post-primarios, desde fines de los años 20, momento en el cual también se admitió, a título excepcional, el ingreso de alumnos licenciados de la educación secundaria que cursaban sólo dos años de estudios profesionales;
- 4) exceso de demanda por ingresar a ellas, lo que obligó a aplicar mecanismos de selección a base de concursos entre los mejores alumnos de 6° año de las escuelas primarias;
- 5) desde 1929, diferenciación entre normales urbanas y rurales, ya que, originalmente, estas últimas eran menos exigente en los requisitos de ingreso, se las discriminaba en duración de los estudios y sus programas eran bastante diferentes; con el tiempo, estas variaciones fueron debilitándose y se llegó a la equiparación de requisitos y calidad, manteniéndose sólo diferencias curriculares menores;
- 6) condición económica “estrechísima”, al punto que la autora hace referencia a un estudio que demostró que el costo de la ración alimenticia de los alumnos era inferior al que se destinaba al “rancho de tropa y era el más bajo del país. (Núñez, 2002)

También se mencionan desventajas:

- 1°, desconocimiento de materias del programa primario;
- 2°, desorientación pedagógica y metodológica;
- 3°, falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio;
- 4°, verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales;
- 5°, el hecho que muchos hombres descuiden y abandonen sus obligaciones por actividades políticas, económica u otras ajenas a su magisterio... Seguramente que en este panorama sombrío, en este cuadro pesimista hay verdad... (Núñez, 2002)

Es fundamental para esta investigación, mencionar que lo que sustenta la formación de las profesoras normalistas es “la idoneidad, asentada en la esencia de su instrucción, y la moralidad, con raíz en el disciplinamiento formativo. En la carrera normalista, además, se dio la complementación curricular entre los estudios generales de tipo humanista y estudios de carácter pedagógico” (Zemelman y Lavín, 2012, p.28), esta suerte de sello es fundamental para entender el camino y la evolución de estas escuelas a lo largo de nuestra historia.

2.4.6.- Normales y la salida de las mujeres a la esfera pública.

En 1883 cambia la administración de la Escuela Normal de preceptoras a cargo de la congregación del Sagrado Corazón y comienza a ser dirigida por profesores/as alemanes/as, hasta ese minuto,

la joven que ingresó a la Escuela Normal lo hizo, principalmente, impulsada por una necesidad, por una búsqueda de protección y resguardo. La Normal ofrecía acoger gratuitamente a sus alumnas y éstas en el futuro podían asegurarse una remuneración estable que si bien, no era muy elevada, otorgaba mejores perspectivas económicas que el resto del mercado laboral abierto a las mujeres. La carrera del preceptorado se transformó en un oficio legitimado por la sociedad y por el Estado. Era la posibilidad que tenía la mujer pobre de acceder a un trabajo reconocido por los nuevos ideales, una profesión ilustrada y percibida como beneficiosa para la sociedad. (Peña, 2000)

También se impartieron desde esa fecha cursos especiales de dibujo y de bordado artístico para aquellas niñas y mujeres que “por sus circunstancias no se encuentran en aptitud de trabajar fuera del hogar doméstico” (Peña, 2000), buscando otorgar un oficio rentable para ayudar a su sobrevivencia. Los establecimientos religiosos se encontraban completamente controlados y estructurados, con un fuerte énfasis en la educación moral, en el servicio, respeto y autocontrol, en el marco de la emergente educación dirigida a las clases populares en donde a juicio de Peña “la mujer resultaba especialmente idónea para impartir la educación a los niños más pequeños, debido a sus cualidades de género: buen trato con los niños, mayor preocupación por el orden de la Escuela, entre otras. Desde esta perspectiva, la elección de las Religiosas del Sagrado Corazón para su dirección resultaba “ideal”, puesto que la educación femenina tenía que estar regulada por fuertes reglas morales que permitieran el control de las pasiones” (2000, p. 119), el Estado y las congregaciones religiosas coincidían en esto. Peña (2000) menciona que muchas de las alumnas eran huérfanas y se encontraban en una situación en extremo vulnerable, por lo que era normal que tuvieran muy bajo nivel de preparación y en ocasiones en palabras de las religiosas pocas capacidades para el aprendizaje, aun así eran recibidas en este espacio de acogida, muchas veces incluso antes de cumplir con el mínimo establecido de edad.

La mayoría de las profesoras durante el siglo XIX tuvieron jerarquías bajas y estuvieron muy mal pagadas, no obstante, la progresiva feminización de la labor docente se

vincula estrechamente a la historia de las mujeres y su salida al plano público, como Iván Núñez señala:

en el ejercicio de la enseñanza y en la formación normalista de preceptoras se dieron las primeras oportunidades masivas para que las mujeres participaran tempranamente en un triple proceso: 1) de mujeres que salían de la estrechez del hogar para incorporarse al trabajo calificado y a la vida pública; 2) de mujeres populares que ascendían a la clase media; y 3) de desempeño de mujeres como líderes. Las historiadoras feministas han concentrado su interés sólo en las primeras mujeres que ingresaron a las carreras universitarias, o en las que dirigieron liceos de niñas; han omitido el aporte de las normalistas directoras de escuelas primarias, significativo en niveles locales y provinciales, y el de las directoras y profesoras de las Escuelas Normales, en un período en que las mujeres no dirigían instituciones complejas. (2010)

De acuerdo a Núñez no existieron grandes diferencias entre normales destinada a hombres y mujeres a excepción de “la incorporación de materias y actividades que se dirigían a la peculiaridad de la enseñanza de niñas, con un sentido de reproducción del papel subordinado en torno a lo doméstico y maternal. En esto, no se fue más lejos dada la cultura patriarcal dominante en los siglos XIX y XX” (2010, p.147).

2.4.7.- Camino de las Escuelas Normales hasta su cierre.

Desde 1927 en base a un decreto anunciado por el general Carlos Ibáñez del Campo se pone en marcha una reforma transversal e integral a la educación chilena, que contempla intervenir no solo la formación docente, sino todas las etapas educativas, desde el pre-escolar hasta la universitaria. Lo fundamental de esta reforma es que no provino desde una incitativa gubernamental, sino desde las demandas de movimientos sociales, específicamente desde la organización gremial de maestros primarios que exigían una reforma profunda al sistema educativo chileno (Núñez, 1987), estas demandas pretendían reorganizar institucionalmente el sistema y la gestión de este, redefiniendo concepciones estructurales no solo del quehacer sino de la concepción misma pedagógica y su naturaleza. Los reformadores proponían que se replanteara cual era el rol docente y fue Ibáñez quien le entrego la administración de las reformas a los mismos maestros gremialistas, quienes, tocados por las ideologías social-libertarias, buscaban un tipo de pedagogía activa, militante, con ejercicio docente de tipo

profesional, todo ello enfrentado y contrapuesto a la concepción de Escuela Normal de tipo prusiano conocida hasta la fecha como pedagogía de Herbert.

De alguna forma, estas reformas buscaron deconstruir lo que desde el siglo XIX y XX se había conocido como “normalismo” y por lo tanto centraron la legislación para gradualmente darle a la función docente tanto primaria como secundaria un carácter profesional y que se estudiara en un solo tipo de institución, la Universidad. En base a esto se implementa el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y se comienzan a transformar las Escuelas Normales en escuelas de profesores primarios. Las nuevas propuestas intentan dejar de separar por niveles la educación docente, enaltece la idea de “una escuela única de pedagogía” donde la formación de los docentes no escondiera segmentaciones también de tipo social (Núñez, 1987), esta visión unificada de la formación docente, sobrevivió y estuvo presente en los programas de reformas durante el resto del siglo XX, principalmente en el ideario de gremialistas de la izquierda política, aunque nunca logró ser implementada a cabalidad.

La creación de carreras universitarias de formación de profesores primarios y la inauguración de una nueva Escuela Normal vespertina en régimen de externado (que permitía trabajar durante el día), sacuden la lógica de funcionamiento de las normales tradicionales privadas y públicas (Núñez, 2002) y determinan que durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, a fines de los años 60 se implementen una serie de reformas que produjeron “la conversión definitiva de las Normales fiscales del nivel post primario a la condición de post-secundarias” (Gimeno, 2- 2014, p. 119), lo que pudo generar profundos cambios pero fue rechazado por los gremios docentes, en el marco de la agitación anti-imperialista de fines de los 60 (Cox y Gysling, 1990, p. 85-86).

La presión de las reformas sociales clama por la masificación de la educación, pero choca con la idea de que los y las docentes eran “semi-profesionales”, como plantea una investigación de la época (Núñez, 2002), a esto se suma también el ambiente de agitación vivido durante la Unidad Popular que impactó el ambiente universitario.

El proyecto educativo de la Unidad Popular: la Escuela Nacional Unificada (ENU), proyectaba una nueva estructura educativa, apuntando a la descentralización administrativa y educativa del país, se une la búsqueda de participación de múltiples actores sociales y la articulación comunitaria de las escuelas, la nueva política educativa,

presupone la construcción de una sociedad socialista humanista, basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y en una auténtica democracia y justicia social garantizadas por el efectivo ejercicio del poder del pueblo. (Núñez, 1973 en Hormazabal y Miranda, 2014, p.157)

Múltiples reformas fueron implementadas lentamente en 1971 y 1972, pero el informe definitivo se publica en febrero de 1973, el proyecto involucraba educación permanente: regular y extra-escolar,

la primera, comprendía los niveles parvulario, básico y medio y poseía como finalidad entregar formación general, politécnica y profesional. La segunda, dotada de flexibilidad, priorizaba a analfabetos, desertores de las escuelas y personas que no estaban escolarizadas, trabajadores, personas con necesidades extraordinarias o especiales y las comunidades locales. (Hormazabal y Miranda, 2014)

La oposición de la derecha política chilena que involucró militares, sectores estudiantiles y eclesiásticos e intelectuales en el marco de la desestabilización de la Unidad Popular logra frenar la discusión sobre el proyecto, que nunca fue implementado.

Los 130 de camino años de las normales son largos y escarpado, con énfasis distintos y marcado por los devenires de la sociedad chilena, por lo que fueron muy criticadas durante el siglo XX, los/las mismos/as profesores/as reclamaron su cierre que se materializó durante breve tiempo con la ejecución del Decreto con Fuerza de Ley 7500, de 1927, impulsado por profesores/as primarios/as instalándose las “escuelas de profesores primarios” junto a las “escuelas de profesores secundarios” buscando “enfrentar a la segmentación discriminatoria del sistema escolar, a la vez que de elevar el estatus académico de la formación pedagógica. La misma política de “formación unificada del magisterio” reaparecería a fines de la década de 1960 y comienzos de los 70” (Núñez, 2010), los intento por conformar una “escuela única de pedagogía” o la “formación unificada de docentes”, que gravitaron en 1928, se mantuvieron “en el ideario y en los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada (Núñez, 2002).

La dictadura (1973- 1990) en Chile, tuvo fuertes implicancias en distintas organizaciones, entre ellas las Escuelas Normales, a través de dos decretos que las declaran en

“estado de reorganización”, se suspenden las clases en las 16 instituciones que operaban a lo largo de todo Chile, los decretos son: Decreto Ley 179, del 10 de diciembre de 1973 y el Decreto Ley 353, del 15 de marzo de 1974 y establecen como fundamento:

a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica; b) la necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados, tanto respecto al alumnado como al personal que en ellos labora. (Gimeno, 2-2014, p. 119-120)

Se crea una Comisión Coordinadora Central que reforma la formación docente junto a la puesta en marcha de Comisiones Examinadoras de los/las alumnos/as que determinaban quien sería un profesor/a adecuado lo que se convirtió en un “filtro ideológico... se señaló la necesidad de desarticular las Escuelas Normales producto de su “degeneración”, excesiva politización y al alto costo económico” (Gimeno, 2-2014, p. 120), buscando la desmovilización progresiva de la formación docente. Los y las normalistas eran vistos/as “siempre de una tendencia radical y de izquierda, lo que era un evidente obstáculo para los propósitos de la Dictadura” (Gimeno, 2-2014, p. 21), los militares visibilizan a las Escuelas Normales como influenciadas por el partido comunista, lo curioso es que “históricamente las normales estuvieron politizadas, pero como ‘bastiones’ del Partido Radical” (Núñez, 2002), los motivos detrás de la caída del normalismo es un tema que requiere análisis, Iván Núñez, por ejemplo, señala que “el modelo tradicional de formación normalista ya no resistía el impacto de las nuevas tendencias y había entrado en una crisis estructural” (Gimeno, 2-2014, p. 121) en que “la intervención de la Dictadura –por sus propias y espúreas razones- no hizo sino evitar una agonía larga” (Núñez en Gimeno, 2- 2014, p. 121).

El Decreto de 1974, establece que sólo las Universidades del Estado y particulares podrán formar docentes recibiendo los bienes y estudiantes que pertenecieron a las normales. Muchos/as de estos/as estudiantes, debieron adaptarse a las nuevas instituciones y supervisiones, otros/as no pudieron continuar sus estudios o terminaron muertos/as y/o desaparecidos/as.

Pero cabe destacar con respecto a las normales que aún “un sentido común nacional las supone mejores que la actual formación de docentes en las universidades. Incluso hay demandas formales para la restitución de aquellas instituciones históricas” (Núñez, 2010, p.1)

2.4.8.- Educación en dictadura.

Ya en el Chile independizado durante el siglo XIX y principios del XX comienza a estructurarse una nueva concepción de la educación, que gira en torno a ideas republicanas, en donde el concepto de patriotismo involucra la identificación del individuo con las leyes y el interés general de su comunidad, estas premisas dialogan con ideas liberales las cuales, aunque en perspectiva a veces tienden a confundirse, se distinguen por algunos principios básicos pero comparten una “visión política” sobre el fenómeno, visión que involucra a lo que se desea para la sociedad completa, lo que se rompe con la aparición de algunos actores sociales como Galdames y Encina que comienzan a relevar la finalidad económica de la educación, olvidando la formación de ciudadanos y priorizando la generación de productores que enriquezcan materialmente el país. Este fuerte vínculo entre educación y producción se convierte en una lógica que permanece en la educación chilena, entendida como “instrumentalidad económica” (Ruiz, 2010), incluso ya en los años sesenta, durante el gobierno de Frei Montalva se:

tiene como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización. Esto importa una funcionalización global de la educación al crecimiento económico del país, marginalizándose así otros componentes posibles de una teoría educacional como su contribución a la formación para la democratización o la ciudadanía, y el acceso a formas de saber no instrumental. (Ruiz, 2010, p. 83)

A pesar de la gravitación de lo económico, lo social no pierde relevancia por lo que se habla de aumentar la igualdad de oportunidades y democratizar la educación integrándola en un sistema nacional (Ruiz, 2010, p.94), hasta el año 1973 hay acuerdo en que, en el plano político, el modelo se había caracterizado por estar superditado a un “Estado de compromiso” con tres rasgos básicos a criterio de Echeverría y Hevia,

a) la ausencia de un bloque social capaz de hegemonizar, de manera estable y de acuerdo a sus intereses, la conducción del proceso; b) un significativo nivel de concordancia de parte de las diferentes clases sociales en relación al modelo de

desarrollo, y c) el establecimiento de determinadas normas para sancionar los conflictos de intereses entre las clases, normas que hacen del propio Estado el ámbito principal de resolución de tales conflictos. (1981)

Pero una vez asentado el “Gobierno Militar”, apoyado por la ideología católica conservadora (que privilegia el rol de las familias en la educación, la libertad de enseñanza, el rol subsidiario del Estado en una lógica neoliberal) se entrega completamente todo lo social al mercado, lo que significa que se liberalizan las relaciones laborales, la previsión, la salud, etc., en la educación esto se llevó a cabo a través de los subsidios o voucher (sistema de subvenciones que se aplica en establecimientos privados y municipales), que tienen “por objetivo explícito introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios. Los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos” (Cornejo, 2006, p.3), estas propuestas se encuentran enmarcadas en la línea teórica de Friedman, asumiendo que la calidad educativa derivará de la libre competencia, pero esto no es así ya que “al descansar sobre la idea de privatización, el proyecto del mercado interrumpe la mayoría de los vínculos entre educación e igualdad, ya que un sistema privatizado reforzará probablemente la diferenciación social” (Ruiz, 2010, p. 119). La dictadura de Pinochet a juicio de Ruth Aedo-Ritchmond “exacerbó el autoritarismo, la discriminación y los aspectos jerárquicos de la educación y sin lugar a dudas destruyó la tradición histórica y el contexto social en donde generaciones anteriores de chilenos pensaron en encontrar respuesta a los problemas educacionales de Chile” (2000).

Las principales reformas que impactaron en lo educativo, llevadas a cabo durante la dictadura del General Augusto Pinochet en Chile se pueden separar en dos periodos significativos: una primera fase comprendida entre 1973 y 1979, en la que Leonora Reyes (2005) plantea lo que variados autores llaman a la etapa de intervención ideológica con control directo que se presenta entre 1973 y 1976: “cruzada ideológica”, etapa de “diagnóstico y transición”, “seguridad, orden y depuración”, “reforma administrativa” y “control ideológico y control militar”, a este periodo le seguiría una etapa de reacondicionamiento administrativo entre 1977 y 1979. En 1973 se establece el Decreto de Ley N°179 se establece la reorganización de la enseñanza normal, para lo que se conforma una comisión supervisora y se establece que la formación de los/las profesores/as de Educación Básica, debían ser

responsabilidades solo de las Universidades (Soto, 2000). El año 1974 se promulga la “Declaración de Principios de la Honorable Junta de Gobierno”, que en el ámbito educacional busca descentralizar la educación (Timmermann, 2009), el 11 de marzo del mismo año se dicta el Decreto de Ley N°353, que pone a cargo de la formación de Profesores a las Universidades del Estado, concretando el cierre de las Escuelas Normales (Soto, 2000). Durante el mismo año se realiza un diagnóstico que señala que en Chile hay una baja asistencia a preescolar, alta repitencia y deserción en Educación Básica, exceso de asignaturas en Educación Media y desvinculación entre el empleador y los establecimientos de Educación Media Técnico Profesional. Para 1975 se potencia la creación de nuevas Políticas Educativas con el fin de eliminar la orientación marxista en la educación, disminuir la centralización administrativa de la enseñanza y encargar la realización de una evaluación a una comisión de especialistas (Mineduc, 1975, citado por Espinoza & González, 1993), también durante este año se crea un documento en donde se declara el “Objetivo Nacional de Chile” que en el plano educativo explicita:

deberá profundizar y transmitir el amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano, y a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio a la familia como célula básica de la sociedad, la adhesión al concepto de la unidad nacional, y la valoración del saber y de la virtud como elementos del progreso del hombre y de la nación. (Echeverría y Hevia, 1981)

El año 1979 se encuentra marcado por el peso de las Directivas Presidenciales que intervienen los Servicios Regionales Ministeriales y los Servicios Provinciales de Educación, manifestando como propósito desburocratizarlos. En resumen, hasta 1979, de acuerdo al criterio de Echeverría & Hevia (1981) el panorama general es el siguiente:

a) el régimen controla los contenidos de la enseñanza, no se permiten interpretaciones sobre los mismos que no estén acordes con la ideología dominante, “se proscribire lo que en un sentido muy amplio se define como la ‘politización’ de la enseñanza. El objetivo que la Directiva le asigna a la educación es el de formar ‘buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas’” (Echeverría y Hevia, 1981).

b) Se asume como responsabilidad del Estado el acceso a la enseñanza básica, en donde los contenidos que se deben adquirir son: leer y escribir, las cuatro operaciones aritméticas, historia de Chile y su geografía, y formación en deberes y derechos. La educación

secundaria y superior es considerada un privilegio por lo que se debe pagar para acceder a ellas.

c) Se traslada la responsabilidad al sector privado, el Estado restringe su campo de acción manteniendo un papel normativo y fiscalizador, se fortalece la subordinación al mercado y supeditándose a la distribución del ingreso vigente.

d) La enseñanza media técnico-profesional se vincula a empresas privadas, intentado garantizar mercado ocupacional, generándose un lazo potente entre lo económico y la educación.

e) Se establecen criterios generales para la gestión de la educación superior con la “necesidad de revitalizar la colaboración de los Centros de Padres y Apoderados en el sistema escolar, enfatizándose la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la exclusión de la política. De la misma forma, se proponen algunas iniciativas que estimulen la labor de los profesores” (Echeverría y Hevia, 1981).

La segunda fase, vivenciada entre 1980 y 1989 se caracteriza por la consolidación de “una nueva política de financiamiento (la privatización) y una política de administración de los recursos (la municipalización de la educación pública)” (Reyes, 2005). Aquí se presenta un proyecto más definido, aunque no exento de conflictos y potentes contradicciones. Existe un determinante vínculo entre seguridad nacional y educación. El resultado de esta fase está condicionado por la relación y equilibrio de fuerzas entre diversos organismos con criterios distintos:

i) el grupo corporativista radicado en CONARA, que fue el iniciador de la desconcentración y de la modernización del Estado; ii) el grupo neoliberal centrado principalmente en la Oficina de Planificación (ODEPLAN) y el Ministerio de Hacienda, partidario de la privatización total del sistema y de aplicar la lógica del libre mercado en educación, coincidiendo con los corporativistas en cuanto a modernizar el Estado, hacerlo más eficiente y, especialmente, en la idea de mejorar la cobertura en los sectores de extrema pobreza; iii) un grupo más pragmático focalizado en el Sector de Educación de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, cuya preocupación era la de incrementar la eficiencia del gasto en educación, mejorar el proceso de distribución de los fondos y perfeccionar el control de los recursos asignados por el Estado. Fue este grupo el que propuso la descentralización del sistema

por medio de la municipalización; iv) un grupo más técnico dentro del Ministerio de Educación, era partidario de una descentralización mesurada del sistema considerando una activa participación de los profesores. Este grupo era proclive a descentralizar también el currículo y adaptarlo a la realidad local; fomentaba la profesionalización de los docentes, enalteciendo su dignidad y entregándoles mayores responsabilidades en el manejo del proceso educativo, y v) un grupo burocrático funcionario, era reticente a cualquier cambio del sistema, y, por consiguiente, proclive a continuar con el centralismo... (Reyes 2005, p. 271-272)

Durante 1980, se promulga la Constitución Política de la República de Chile, la cual postula que el Estado se compromete a “fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles” (Ministerio del interior, 1981, p. 19), pero sólo la Educación Básica es obligatoria y gratuita para asegurar el acceso de la población, es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de lo educativo; ya se encuentra instalada la idea neoliberal de la necesaria privatización de toda la actividad productiva incluyendo los servicios educativos, con la consiguiente disminución de la intervención del Estado ahora Subsidiario (Espinoza y González, 1993). Durante el primer semestre del mismo año, en educación básica, se generan cambios en los planes y programas, se mantiene el control, aunque se otorgan ciertos grados de libertad mientras no se transgredan las restricciones ideológicas, en el marco de una dinámica liberal-autoritaria “se trata sólo de un problema de énfasis en la medida que ciertos contenidos, como por ejemplo aquellos asociados a la simbología y rituales de la nacionalidad, son exigidos en forma obligatoria” (Echeverría y Hevia, 1981). Se vuelven paulatinamente patentes las contradicciones que hemos mencionado ya que se aplica un modelo descentralizador y privatizador en el marco del equilibrio entre libertad y control, Loreto Egaña y Abraham Magendzo (Reyes, 2005) plantean que:

el hecho de haber permitido que se expresara esta particularidad permite suponer que el verdadero propósito de la modernización impulsada por la Junta Militar y los técnicos económicos estuvo más bien orientada a desarticular la base social y política que a conducir a la ciudadanía hacia una auténtica libertad según lo pretendido por los clásicos de la doctrina neo-liberal. Entonces, tras las medidas para desconcentrar el poder político y administrativo... existió más una lógica de resguardo del orden interno

(necesidad de poblar las zonas fronterizas) que la mera búsqueda de una administración eficiente. (Reyes, 2005)

La intención manifestada en la década de los 70, de descentralizar traspasando la administración educativa se concretiza con la entrega de la educación fiscal a los municipios, asunto que generará nuevos problemas agudizados en el caso de los municipios pobres y rurales, situación que se arrastrará hasta la actualidad. Echeverría y Hevia en 1981 proyectan una futura intervención de iniciativas privadas en apoyo a la gestión educativa municipal y un deterioro de las relaciones laborales del cuerpo docente que en 1980 alcanza a 90.000 personas, frente a la nueva situación, que da la posibilidad de convertirse en empleado particular o público, surgen nuevas problemáticas, sobre todo en la relación que como cuerpo organizado presenta el profesorado fiscal en su vínculo con el Estado, las negociaciones podrían volverse sectoriales, restándole fuerza al conjunto del gremio, es decir, se descentralizarán las demandas, diversificándolas, y atomizando los conflictos... lamentablemente éstas sospechas se verán confirmadas con el pasar de los años e incluso surgirán nuevos conflictos ya que “fueron cerrados los principales canales orgánicos de participación que el magisterio había empleado para expresar sus posiciones e intereses ante el Estado” (Reyes, 2005, p.264), a pesar de esto los militares intentaron mantener “buenas relaciones” con los y las profesores/as, necesitaban legitimarse frente a este gremio, de acuerdo a lo planteado en el documento “El magisterio y la política educacional” del PIIE,

el discurso asumido por la Dictadura Militar frente al sector docente fue en este sentido vacilante, en tanto apeló a su “depuración” ideológica y “desarticulación” como gremio, mientras que a la vez promovió la “dignificación” de su profesión. Durante todo el mandato de la Junta, la política docente se caracterizó por una vacilación constante entre el anhelo de obtener su simpatía y respaldo, a la vez que limitar y controlar su radio de acción. (Reyes, 2005, p. 275)

En 1981 se firma el Decreto N°300, se aprueban nuevos planes y programas para la educación media, la cual se llamaría Humanista Científica (Soto, 2000), en 1983 se crea el PER (Programa de evaluación del rendimiento escolar), que consiste en la utilización de diversas pruebas estandarizadas para la medición de contenidos, por lo que en 1988 se instaura la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación), que se crea con el fin de estandarizar los resultados de la educación chilena.

2.4.9.- Educación en democracia. Breve Reseña.

Una vez llegada la democracia aún existen enclaves autoritarios que refuerzan la aceptación del paradigma neoliberal del mercado, que comienza a ser apoyado por grupos que antes eran sus más férreos opositores, economistas, políticos concertacionistas, dirigidos por ejemplo, por la CEPAL y frente a los contextos de pobreza, plantean la “transformación productiva con equidad”, lo que implica buenas intenciones pero amparadas en el marco absoluto de la racionalidad económica en donde la idea republicana de formación de ciudadanos ha quedado relegada al olvido.

Los teóricos neoliberales de los años 80 promovieron una gran revolución educacional; municipalización, privatización, disgregación y proliferación de universidades, subsidio portable (voucher), estandarización de la medición, en resumen, establecimiento de lo que hoy conocemos como “mercado educacional”, ya desde la dictadura e incluso previamente se entendía la educación con criterios económicos considerándola como una inversión (más que como un gasto) que aportaría mano de obra calificada, como señala Claudio Gutiérrez, la contrarreforma educacional implantada durante la dictadura militar termina por secuestrar la educación subyugándola a lo económico (2011), esto se distancia progresivamente de las ideas educativas previas a 1973 que buscaban generar desde lo educativo el fortalecimiento democrático, incluso en lo que respecta a las teorías contenidas en los diseños curriculares que ahora, además estarán regidas por estándares internacionales.

Las políticas educacionales elaboradas a partir de 1990 mantienen la idea de lo educativo en términos empresariales “los estudiantes son clientes, los profesores ‘empleados’, los directivos ‘sostenedores’, los académicos empresarios. Los especialistas en educación son ingenieros comerciales empresarios o sociólogos de mercado” (Gutiérrez, 2011, p. 17), por tanto “las escuelas públicas pueden mejorar únicamente si se substituye el actual control democrático por un sistema de mercado de las opciones educativas. Las escuelas funcionan mejor si se manejan como empresas privadas regidas por la elección del consumidor” (Miñanas y Rodríguez, 2002).

Desde los años 90, las propuestas educativas en América Latina han seguido pautas establecidas por organizaciones internacionales que establecen los criterios rectores a seguir:

aun cuando las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE presentan diferencias, se basan en una serie de supuestos que toman como un hecho ciertas predicciones sobre el futuro. Al mismo tiempo, la semejanza de estos supuestos en el trabajo de UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial indicaría que estas tres organizaciones comparten una visión del mundo muy similar. (Beech, 2007)

El modelo educativo actual, gerencialista fue perpetuado por la concertación adoptando las recomendaciones del Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), al punto que los organismos internacionales de crédito consideran que los países latinoamericanos deben seguir el ejemplo chileno (Tello, 2014, p. 208). La escuela como la conocemos hoy depende de la estructura que el capitalismo avanzado propone en el marco de una sociedad globalizada en donde se establecen estándares que determinan los lineamientos a seguir con un trasfondo tecnocrático y con modelos de eficiencia compatibles que potencian la era de la información y la tecnología,

las agencias internacionales no solo legitiman una agenda de políticas preexistente. Al tiempo que las agencias internacionales promueven su modelo universal abstracto de educación como un modelo ideal para adaptar un sistema actualmente existente a la ‘era de la información’, están definiendo y promoviendo una agenda de política educativa. (Beech, 2007)

Estos organismos son determinantes para la situación actual de la región, el Banco Mundial y el FMI condicionan el acceso al crédito para los países latinoamericanos a la aceptación de los lineamientos educativos preestablecidos por estas organizaciones, es entonces que la política educativa y la política económica van estrechamente unidas (Coraggio, 1994, p. 4).

En la actualidad no se entiende la escuela sin su función reproductiva en donde se forma cierto tipo de ciudadano “la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la canonización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental” (Pineau, 2001), cultura que se extiende a los más variados espacios, homogeneizando de forma irrestricta en virtud del aparente necesario control de masas. Beech resume las principales reformas que se han llevado a cabo en América Latina y gran parte del mundo occidental: favorecimiento de la libre

competencia y desregulación, rompiendo las barreras que dificulten el avance autónomo del mercado educativo global, eficiencia y productividad son criterios centrales que utilizando como referente la empresa (modelo competitivo) generan una competencia que se debe dar en igualdad de condiciones, sin privilegios previos por lo que la medición debe ser estandarizada, fomentando y estimulando la producción y flexibilización. La instrucción primaria es entendida como una necesidad para competir, se proporcionan módulos valorativos que contribuyan a la convivencia pasiva y es que, como señala Stephen Ball, hay una línea difusa entre mercado y Estado, lo global y lo local, el lucro y el bien público, por lo que debemos replantear el análisis de las políticas educativas en el marco del contexto actual (Beech y Meo, 2016).

En tanto el papel del Estado no debe entorpecer el libre mercado, financiando los procesos educativos sin involucrarse mayormente, amparado en un discurso políticamente neutro, pero el criterio económico involucra finalmente una forma de entender el mundo y esto se ve aterrizado en contenidos y currículums concretos que se imparten en las escuelas, además de los modelos y paradigmas considerados válidos y el rol que tienen los y las agentes educativos: estudiantes, profesoras/es, etc. en resumen hoy estamos frente a “un Estado jibarizado que se autodefinió, ya no como docente o subsidiario, sino como “promotor” de políticas de calidad y equidad” (Cornejo, 2006, p.2).

La investigación de Carlos Ruiz (2010) nos muestra, que aunque a nivel discursivo las buenas intenciones siempre están presentes, Chile jamás ha tenido una educación que pudiésemos considerar igualitaria, hoy, por ejemplo, con mecanismos tales como la subvención más el financiamiento compartido hemos llegado a una sofisticación de la desigualdad y segregación muy efectivas en su capacidad de dividir la educación según la clase social de sus destinatarios, pero esto no es nuevo, ya los republicanos en el siglo XIX sostenían la necesaria división entre la educación para la élite y el pueblo que debía ser gobernado sin hacer revoluciones, mientras el ciudadano está en las clases altas en donde se le enseña lo necesario para dirigir el país, mientras a las clases bajas se les forma en preceptos morales: como señala Bello “El círculo de conocimiento que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que le exigen las necesidades de ellas... lo demás no solo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque (...) se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos” (citado por Ruiz, 2010, p. 47).

Hoy aún estamos muy lejos de poder priorizar el tema de la igualdad, Carlos Ruiz se refiere a esto señalando:

1) Al analizar el mecanismo de financiamiento compartido propiciado por la Concertación desde 1993, con el cual la educación administrada por el Estado “deja de ser gratuita y (...) se genera todo tipo de dificultades y de odiosas discriminaciones hacia las familias de los grupos más pobres de la sociedad chilena... significa en la práctica que desaparece también todo compromiso del Estado por resguardar la igualdad de los niños chilenos” (Ruiz, 2010, p. 140).

2) La problemática reaparece al comentar el diagnóstico que antecede a la Ley General de Educación, que se produce el año 2006 como respuesta al movimiento de los pingüinos, el cual -según Ruiz- distorsionaría la realidad al “enfaticar la calidad y la equidad como problemas centrales, cuando el tema fundamental, según los actores sociales, es uno de justicia distributiva y de desigualdad de provisión de bienes educacionales según la clase social” (Ruiz, 2010, p. 152).

La propuesta de la Concertación cambia el discurso proponiendo “educación de calidad para todos” pero sin negar ni cuestionar al mercado y por tanto reafirmando la racionalidad económica, manteniendo una diferenciación de clase en la educación más acentuada que la vieja dualidad de un sistema para la élite y otro para el pueblo. Por lo tanto, es arriesgado señalar como se hace habitualmente, que la perspectiva económica en Chile se impone en los 80, es en ese momento que se hace explícito en cuanto a la distribución y regulación de la educación chilena, sin embargo, Ruiz demuestra que este no fue un hecho aislado ni reciente, ha sido un proceso paulatino que comienza hace más de cien años. Para Rodrigo Cornejo las reformas realizadas en el sistema educativo a con posterioridad a la dictadura han tenido 5 líneas centrales:

1) Se ha triplicado el gasto público en educación entre 1990 y 2006 (pero gran parte de esos recursos se destinan al ámbito privado).

2) Reorganización de planes y programas en el marco de una reforma curricular.

3) Estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores/as municipalizados.

4) Jornada escolar completa diurna, con la consiguiente inversión en infraestructura.

5) “Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación” (Cornejo, 2006, p. 6).

Todo esto tiene diversas consecuencias, entre las positivas se encuentra el aumento en infraestructura y equipamientos además de la ampliación de la Cobertura educacional, pero el reverso de la moneda está en las insuficiencias de los establecimientos de administración privada, la potente resistencia al cambio, la ineficacia de los resultados de aprendizaje (medidos a través de las pruebas Estandarizadas) y la innovación y la segmentación e inequidad del sistema escolar chileno (Cornejo, 2006).

Hoy nos encontramos en una constante búsqueda por cambiar el modelo educativo que durante los últimos cuarenta años se ha encargado de profundizar las desigualdades, se cuestionan las estructuras contraponiendo visiones y posturas que, aunque divergentes a veces intentan replantear la educación chilena.

Son múltiples las leyes promulgadas a partir de 1990 vinculadas a lo educativo pero algunas se destacan debido a su impacto, por ejemplo, un día antes del cambio de mando y la vuelta a la democracia, el 10 de marzo de 1990, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que pretende cumplir el mandato constitucional establecido en el inciso N°11, artículo 19 del capítulo III de la Constitución Política de la República de Chile de 1980, que establece que una:

ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. (Ministerio del interior. (1981, p.19)

Cabe destacar que desde 1994 las políticas educativas fueron trazadas por la comisión Brunner, que mantuvo los mismos lineamientos establecidos en dictadura,

no se tocaron los cambios sustantivos en el rol del Estado en Educación, que habían impulsado la descentralización y privatización del sistema, pasando de un Estado docente a un Estado subsidiario, quedando el sistema educativo principalmente regulado por el Mercado, lo que se consagró tanto en la Constitución Política de 1980, como en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) de 1990. (OPECH, 2009)

El objetivo de la educación ha cambiado, ya no está centrada en la formación de ciudadanos, ahora el ser humano es visto como un recurso supeditado a la producción, un capital más y un potencial consumidor, de la misma forma el /la docente se ha transformado en “mero ejecutor e instrumento para el desarrollo de estos fines” (OPECH, 2009).

La Ley General de Educación (LGE), del 12 de septiembre de 2009: sustituye las disposiciones de la ley de 1990 en materia de educación regular. Se manifiestan una serie de principios rectores como: Calidad de la Educación, Equidad del sistema, diversidad, transparencia, integración e interculturalidad, instaure nuevos derechos y desarrolle otros, estableciendo el marco general de principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijen el ordenamiento de un currículo nacional que se pretende flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI.

Por último consideramos necesario mencionar el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente creado en 1996 y que tiene como objetivo central “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, mediante el incentivo y reconocimiento a los docentes de los establecimientos municipales y particulares subvencionados con mejor desempeño en cada región” (Mineduc, 2009, p.1), a través de un sistema de incentivos económicos llamado “Subvención por Desempeño de Excelencia” que se otorga por dos años, esto involucra incentivos monetarios condicionados, con las implicancias que esto tiene: desigualdad y segregación, estratificación salarial, individualismo en la labor pedagógica, etc.

2.5.- Profesión y calidad de vida. Transformaciones del/la sujeto/a docente

2.5.1.- Formación inicial y género. Breve panorama.

Los programas de formación docente funcionan como mecanismos catalizadores de la educación en la sociedad, lo que involucra una gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesoras/es, que deberían caracterizarse por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los y las estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación

(Szilagyi y Szecsi, 2011). Dicha formación inicial es el punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Viallant, 2010), teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores/as para complejas situaciones y cambios (Pereira, 2009).

Actual y progresivamente ha aumentado la preocupación por los discutibles resultados que alcanzan diversas instituciones encargadas de la formación inicial de docentes, lo cual es un indicador de la existencia de un déficit, donde la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar según argumentan algunos autores (Brunner y Elacqua, 2003), esto coincide con los planteamientos de Viallant (2010), quien indica que en los últimos años los análisis y estudios de América Latina concuerdan en evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente. Una de las áreas relevantes que han quedado olvidadas en este periodo formativo es la temática de género, ya que la relación entre género y formación de profesoras/as es inexistente y reducida en su comprensión o bien no relevante ante otro conjunto de demandas que hegemonizan las preocupaciones sobre la formación docente. El centro de atención del currículo de formación inicial docente se instala en un modelo centrado en la “calidad”, enmarcándose en un paradigma global que vincula directa y causalmente discursos que se sustentan y refuerzan unos a otros, por lo que no existe el chance de incorporar perspectiva de género en el currículo de formación inicial docente, ni problematizar los procesos de reproducción recepción y circulación de los discursos en este campo. Aunque es indiscutible la invisibilización de los problemas de género en la docencia lo que trae consigo costos personales académicos y profesionales para los y las actores y la perpetuación de las inequidades de género en el corpus teórico en la formación, “las instituciones formadoras no están entregando hoy las herramientas necesarias para que los y las docentes desarrollen experiencias de socialización de género que colaboren con los procesos de identificación, donde los espacios de elección y posibilidad sean abiertos, complejos e inclusivos” (Gómez Cuevas, 2013). La tesis de Gómez Cuevas (2013), se problematiza 3 ámbitos de la formación inicial;

1) Percepción de género, como concepción estructural acerca del género que ha impedido la valoración de las diferencias, al creer que esto va en contra del concepto neutro, objetivo y válido de la igualdad, el discurso de género carece de una mirada histórica y parece neutral y no reconoce la riqueza de las diferencias,

2) Género y demanda curricular señala que no existe demanda ni global nacional ni de los y las propios/as docentes para ser considerado como una temática de importancia para imprimir al diseño de esta.

3) Género y formación de profesores y profesoras, remite a la existencia de un orden del discurso que modela el currículo de formación y define los límites de la reproducción curricular.

2.5.2.- Profesión docente.

La docencia ha seguido un largo camino, hasta llegar a su definitiva profesionalización, pero la manera en que se percibe a los docentes y se valora su trabajo cambia en función del contexto social, esto a su vez impacta en su autopercepción y el ejercicio laboral que realizan. El estatus de la profesión docente va cambiando durante la segunda mitad del siglo XX, este cambio en la valoración de la profesión es percibida por los y las mismas/os docentes:

todos los grupos de edad perciben un continuo deterioro en el estatus de la profesión docente, aunque para los profesores de menor edad este fenómeno se intensificó desde los años 1990, para los mayores comenzó con el quiebre de la democracia a comienzos de la década de los años 1970, y para los docentes de edad intermedia fueron las reformas estructurales ocurridas en 1981 las que negativamente afectaron el estatus de la profesión docente. (Bellei y Valenzuela, 2013, p. 179)

En la actualidad, se entiende, que el éxito del sistema educativo y los logros de aprendizaje de los y las estudiantes dependen exclusivamente de la calidad del docente. Algunos autores (Avalos Beatrice, Cavada Paula, Pardo Marcela, Sotomayor Carmen, 2010) consideran que al/la docente se le asignan dos tipos de responsabilidades: producir las condiciones para el avance de la educación y el conocimiento, para el desarrollo social y económico y corregir los problemas sociales, por lo que deben encargarse de tareas y funciones educativas, bajo un clima de presión por resultados. El sistema educativo se ha transformado, en las últimas décadas, obedeciendo criterios neoliberales y operando bajo la lógica económica (Weber, 2007 citado por Avalos et al, 2010). Esto implica, una profunda transformación de la labor docente, aumento de “trabajo burocrático”, desprestigio de la profesión, entre otros problemas, algunos nuevos y otros emergentes. Se produce una disociación entre las políticas educacionales y las condiciones reales de implementación de lo

educativo, mucho se queda en el papel y no impacta necesariamente en el aula, en donde la complejidad supera en muchas ocasiones los diagnósticos. Esto repercute de manera conflictiva en: “la necesidad de adecuar la enseñanza, a las diferencias individuales y las condiciones reales, que permite satisfacer esta demanda; entre políticas de descentralización y la falta de liderazgo en las escuelas; entre el énfasis en las competencias docentes y las diferencias, en lo que se entiende por ellas” (Avalos, et al., 2010).

Gravitan conflictos de manera permanente sobre todo en la última década, en el estamento estudiantil y docente, revoluciones, paros, tomas y cambios en la administración estatal, lo que produce un contexto atropellado, de cambios en las políticas y directrices, que inestabilizan el rol docente, generando una constante agitación e inseguridad.

2.5.3.- Problemática institucional de la profesión docente.

Ha existido un importante y progresivo deterioro de la vida de los/as docentes a partir de la década de los 70', debido a las potentes transformaciones (por ejemplo los cambios de la constitución de 1980), tanto en el plano laboral como en el organizacional gremial, la reorganización del trabajo docente, con el traspaso de las escuelas a las municipalidades, tuvo consecuencias importantes en la calidad de vida: hasta 1979 las/os profesores/as eran funcionarios/as públicos/as sometidas/os al Estatuto Administrativo (DFL 338) y al Decreto de Carrera Docente (DFL 2327), esto implicaba una serie de beneficios como:

la estabilidad en la función, la asignación familiar, el derecho a viático, la asistencia médica, la gratificación por zona, el derecho a feriados, los permisos y licencias con o sin sueldos, los derechos a desahucio, la jubilación y el montepío. Además, existían garantías como el derecho a una asignación por antigüedad que significaba un aumento de 40% sobre el sueldo base al cumplir los 3 años de servicio y sucesivos aumentos cada 3 años, hasta un 140% al enterar los 27 años de servicios. (Reyes, 2005, p.277)

Todo conseguido con las movilizaciones de los gremios pero, en base al decreto DL 2.758, establecido en el código del trabajo se prohíbe la negociación colectiva en instituciones públicas descentralizadas (contaban con menos derechos los/las empleados/as del sector privado), pero a partir de la reforma se perdieron los escalafones con sus “grados en la Escala Única de Remuneraciones, la asignación de título, el sistema de ascenso y calificaciones, y la estabilidad en el cargo, entre otras garantías” (Reyes, 2005, p.277). El gobierno dictatorial

intentando mantener el orden plantea dos posibilidades, mantenerse en el sistema previsional de empleados públicos o acogerse al sistema privado, para conseguir esto utilizan dos estrategias para lidiar con el gremio docente, por un lado la represión contante y por otro una suerte de “coqueteo” en palabras de Leonora Reyes, en búsqueda de conseguir la aceptación del traspaso al plano privado, prometiendo la disminución de los descuentos previsionales y una oferta “automática e inmediata consistente en la cancelación de un “desahucio” de un mes de sueldo por año de servicio y una expectativa de aumentos de remuneraciones en el régimen municipal” (Reyes, 2005, p.279), los y las docentes dejan de ser servidores/as públicos/as para convertirse en empelados/as de la municipalidad, con quien se establece el contrato laboral negociado de manera individual rigiendose esta nueva lógica laboral bajo el decreto DL 2200 en 1978, perdiendo los beneficios antes ganados como funcionarios públicos. Todo esto y otros fenómenos aceleran la pérdida de valor del status profesional del/la docente, la ley de financiamiento para la educación superior (DFL N°1 de 1981), permite a las universidades impartir doce carreras entre las que no se cuentan las pedagogías, así la fomación inicial docente se convierte en poco rentable, “bajo tales disposiciones, algunas ambiguas y contradictorias, otras totalizantes y paralizantes, el profesorado traspasado vio, inerte, desconcertado y maniatado, como ante sus ojos se completaba el proceso de municipalización-privatización y se modificaba el status de la profesión docente sin su consentimiento ni aprobación” (Reyes, 2005, p. 279).

El Ministerio de Educación, enfatiza la calidad “Profesional” de la labor docente, por medio del documento Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), definiendo al “profesor” como un educador comprometido con la formación de sus estudiantes, que se deben involucrar con todas sus capacidades y valores en esta tarea, para lograr una interrelación empática con sus educandos, etc., también se definen a partir de los “Estándares Pedagógicos” (MINEDUC, 2012), las habilidades, actitudes y competencias necesarias, para el desarrollo del proceso de enseñanza. A partir de estos documentos, más las Bases Curriculares y las propias Universidades encargadas de la formación inicial más otras instituciones de diverso carácter se definen las “competencias” de los y las docentes.

Sin embargo, el ser docente, es una construcción social, política, histórica y cultural, que necesariamente, debe dar respuesta, al tipo de sociedad, que se quiere formar.

Núñez (1990) define cuatro visiones históricas sobre la función docente:

1. Docente como trabajador: Sujeto que mantiene una relación contractual con un empleador, ya sea público o privado, con un salario determinado, deberes y condiciones similares a cualquier trabajador del país. Esto se relaciona con la proletarización, que desplaza a los educadores de la protección del Estado como empleado público hacia un mercado libre y competitivo.
2. Docente como funcionario: modela la visión del docente y sus comportamientos por medio de la asignación de deberes, prohibiciones y derechos, al mismo tiempo, que programa prácticas administrativas e integra al docente, en una organización jerárquica.
3. Docente como profesional: la profesión docente, es vista como un proceso, que requiere como condición necesaria la formación, sin embargo, no es suficiente, ya que puede lograrse la construcción de la profesión, solamente en la práctica.
4. Docente como técnico: por medio de la asignación de responsabilidades y formas de control individual, la concepción de aprendizaje, está basado en la obediencia y aceptación pasiva de los docentes (Núñez, 1990).

Desde la perspectiva socio histórica, Reyes (2005), plantea que la interacción del profesor, con las políticas educacionales, lo marginan sistemáticamente del pensar pedagógico, consolidando la lógica neoliberal que se expresa en la enorme importancia que se les da a las evaluaciones estandarizadas, a la competencia entre establecimientos y el énfasis en la gestión, como elemento central para el mejoramiento educativo.

Los sostenedores adquieren un papel protagónico en la educación de nuestro país, restándole protagonismo a la figura docente respecto a las decisiones y construcciones de los procesos educacionales en los establecimientos. Es por esta razón, que se promulgan leyes en donde se avala que, para ejercer como docente en la enseñanza media, solo basta con tener un título en la mano o una licenciatura, de al menos ocho semestres de una universidad acreditada (Cox, 2010, citado por Ruffinelli, 2016). Es en este punto, donde se produce el quiebre, entre las expectativas del rol docente y lo que realmente es posible aplicar en la praxis, si bien, el Ministerio de Educación en su discurso declara las competencias y habilidades propias del docente, donde además le otorga autonomía en el proceso de enseñanza, el sistema económico mercantilista actual limita al docente en la práctica, obligándolo a dar una serie de respuestas

en el ámbito de la gestión y dejando en un último plano, la misión que la sociedad le entrega a los/as profesores/as: la de educar a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Debido a la necesidad de seguir reproduciendo el modelo económico neoliberal, es que se limita la gestión del profesor/a, alejándolo/a de sus funciones esenciales por medio de la jornada laboral, que hasta el año 2016 correspondía a un 75% de las horas en aula y un 25% a otras tareas. A pesar de ser un acuerdo por medio de una Mesa de Ley, entre las autoridades municipales, privadas, ministeriales y el Colegio de Profesores, las únicas entidades obligadas a cumplir con esta distribución son las que dependen indirectamente del Estado, por medio de las municipalidades, sin embargo, esto no se cumple, ya que las horas destinadas a la preparación de la enseñanza, se asumen como espacios para la realización de tareas administrativas, los y las docentes deben destinar casi todo su tiempo al aula, sin socializar ni aspirar a trabajar colaborativamente, una investigación de la OPECH realizada por Rodrigo Cornejo sobre “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo” realizada en Santiago evidencia como las/los profesores/as destinan entre un 90% y un 92% de su jornada laboral a clases en aula “esta desconexión entre los requerimientos del aprendizaje para enseñar bien y la estructura de la vida laboral del profesorado es fatal para cualquier tipo de proceso sostenido de mejora de la enseñanza” (Opech, 2009), ya que no hay espacio para reflexionar ni mejorar en cuanto a uso del tiempo, estilos de trabajo, soportes técnico-pedagógicos, etc.

En síntesis, el rol docente, construido en base a la realidad socio histórica, a partir de la desvinculación del Estado de la responsabilidad de garantizar una educación pública, gratuita e inclusiva, pasando de un Estado de Bienestar a uno Subsidiario, en donde prevalece la privatización, participa en una educación que es un bien de mercado, en donde se convierte en un eslabón de la cadena productiva. Las políticas educacionales, que sustentan el sistema educativo actual, declaran la intención de mejorar la calidad en la educación, donde el/la profesor/a es el/la principal gestor/a del proceso de enseñanza-aprendizaje, en base a las definiciones de su labor, establecidas tanto por el Marco de la Buena Enseñanza, los Estándares Pedagógicos, las Bases Curriculares y las propias Universidades, encargadas de la formación inicial docente. Pero debemos considerar que esta construcción del ser docente, tiene una enorme carga política, basada en una serie de lineamientos que se implementan al sistema, bajo el discurso de mejorar la calidad de la educación, sin embargo, estas reformas están cimentadas en función de dar respuesta a la reproducción y mantención del sistema

económico nacional, que aleja a los y las docentes del pensamiento pedagógico, dando mayor importancia a la gestión, con el fin de responder a los sistemas de medición estandarizados, otorgándose gran importancia a la evaluación, alejando al/la profesor/a del pensamiento pedagógico, ya que se impide que el/la docente cumpla con su rol de formador de personas íntegras con un pensamiento crítico reflexivo (Biscarra, et al. 2015).

De esta forma, mejorar la calidad de la educación se vuelve una tarea titánica, porque el/la profesor/a debe obedecer políticas educativas que, por una parte, fomentan la formación del docente, pero al mismo tiempo desprofesionalizan la labor en el ejercicio, por medio del aumento de la carga en cuanto a labores administrativas, la desvalorización de la profesión y el tener que dar resultados satisfactorios en condiciones laborales adversas; entonces la identidad construida, en base a como los/las propios profesores/as asumen y entienden sus labores, se vuelve poco clara, vulnerable, permeable y susceptible a constantes cambios.

2.5.4.- Calidad de vida y docencia.

La calidad de vida, junto a otras variables dentro del ámbito educacional, son factores que inciden directamente en la labor docente, sin embargo, este elemento es difícil de observar, si no se tiene claridad en su definición. Entonces ¿Qué entendemos por calidad de vida?, Rubén Ardila, reflexiona en torno al concepto, describiéndolo como un estado de;

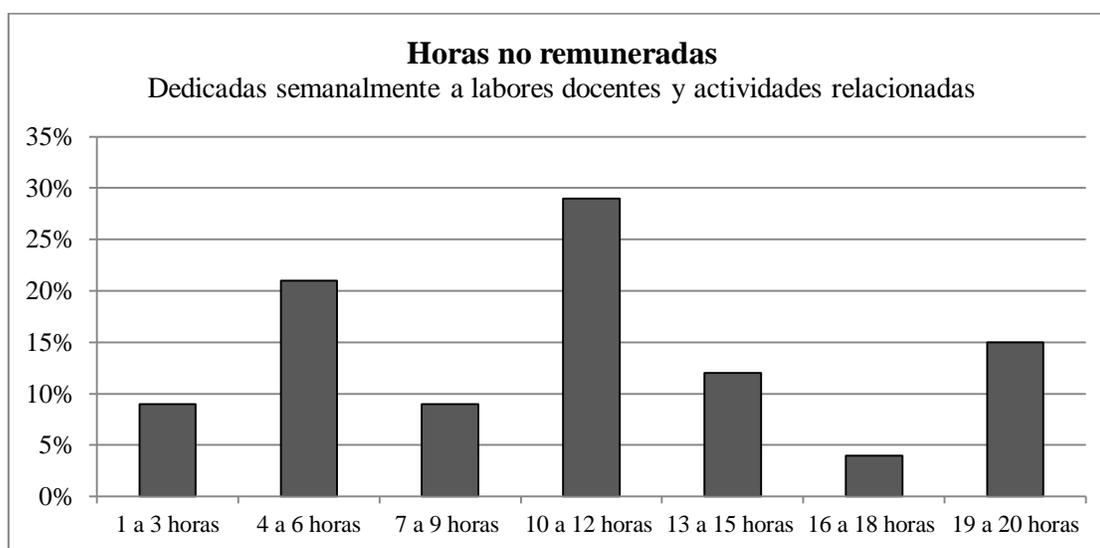
satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos, el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad y la salud objetivamente percibida. (2003)

2.5.5.1.- Lo psico-emocional, económico y social.

La Dirección del Trabajo, establece que la jornada máxima que diariamente pueden trabajar los y las profesionales de la educación no puede exceder de 10 horas, independiente de si su lugar de trabajo es una institución municipal, subvencionada o particular. Ahora bien, de acuerdo a lo mencionado en el Estatuto Docente, aquellos/as profesionales que se desempeñen en instituciones municipales o particulares subvencionadas, deben cumplir con un

máximo de 44 horas semanales de trabajo, a diferencia de quienes laboran en instituciones particulares pagados o técnicos profesionales que no deben superar las 45 horas semanales.

A partir de la información obtenida a través del CENSO Docente del año 2012 (Edu Global, 2013), formalmente los y las profesoras/es tienen jornadas laborales que no superan las 45 horas semanales, tal como lo estipula la ley, sin embargo, estas son sólo horas presenciales, por las cuales son contratados y pagados, sin embargo, como sabemos, no existe profesional de la educación que no trabaje horas extras, desde su casa, para poder cumplir con la enorme cantidad de trabajo que esta profesión implica, horas donde se deben corregir pruebas, planificar, preparar clases, etc., horas de dedicación, que no se consideran dentro de la jornada laboral y que por tanto, no son remuneradas. A continuación, se presentan los datos obtenidos a través del CENSO Docente 2012, en éste se evidencia la cantidad de horas que muchas/os profesores/as en Chile trabajan, sin recibir ningún tipo de retribución.



(Edu Global, 2013)

Cabe destacar como el 29% realiza un cuarto de jornada adicional mientras un 15% media jornada extra, todo este trabajo no es remunerado y debe ser ejecutado en las más diversas circunstancias. Otra investigación realizada por Rodrigo Cornejo demuestra cómo, en el caso de profesores/as secundarios se trabaja aproximadamente 10 horas fuera de la jornada laboral, además declaran “falta de instancias de descanso y desconexión durante la jornada. Es en los colegios científico-humanistas donde esta sobre- exigencia se da en mayor medida”

(2009, p.416), con respecto a las horas lectivas se dedica un “85% de su jornada laboral al trabajo en aula, lo que superan el máximo legal permitido de 75%. Estos preocupantes resultados son homogéneos para los docentes, independientemente de las características de cada colegio” (Cornejo, 2009, p.416).

Características de la jornada de trabajo

Horas totales trabajadas en la semana	%
Menos de 20 horas	13.7
de 20 a 30 horas	6.1
de 30,1 a 40 horas	22.1
Mayor de 40,1 horas	58.1
Tiempo empleado en traslado hacia y desde el trabajo (horas diarias)	%
Menos de 0,5 horas (corto)	3.9
Entre 0,5 y 1 hora (normal)	41.3
Entre 1 y 2 horas (largo)	35.4
Mayor de 2 horas (excesivo)	19.4
Tiempo destinado a descanso durante la jornada (minutos diarios)	%
Menos de 5 minutos	31.7
De 5 a 15 minutos	12.0
De 15 a 30 minutos	27.7
Más de 30 minutos	28.6
Tiempo destinado a trabajo doméstico (horas semanales)	%
Menos de 10 horas	34.3
De 10 a 20 horas	27.1
De 20 a 30 horas	19.3
Más de 30 horas	19.3

(Unesco, 2005)

El censo es una herramienta de carácter social, que nos permite obtener información descriptiva de ciertas características de la población, en el primer CENSO docente 2012 (Edu Global, 2013) participaron 23.000 profesores y 300 instituciones educacionales, algunos datos, como el tiempo promedio destinado a la familia, permiten observar como estos en algún porcentaje, dedica menos de una hora diaria a la familia y que en cambio la mayoría de los docentes, dedican entre una y dos horas. Esto es relevante, a la hora de categorizar el estado

psico-emocional de las/los docentes, ya que la familia se hace imprescindible en la vida personal, demostrando el poco tiempo que se puede destinar a compartir.

Respecto al tiempo de ocio del que disponen los/as docentes: la mayoría destina entre una y dos horas diarias para despejarse y ser dueños/as de su tiempo. De acuerdo a Unesco a la jornada de trabajo remunerado, se agrega en muchas profesoras, el trabajo doméstico y tareas relacionadas con el trabajo docente que se realizan fuera del horario laboral, “predomina la práctica de considerar, sólo la docencia en el aula acotada al espacio físico del establecimiento, como trabajo remunerable, sin incluir las horas destinadas a preparación, estudio y resolución de problemas” (2005).

Los/las docentes cuentan con muy poco tiempo libre real, lo que está determinado por el trabajo pedagógico, no remunerado, realizado fuera del aula.

Uso del tiempo libre entre profesores encuestados

Actividad del tiempo libre.	%
Estudia con regularidad materias de su interés.	88.3
Lee con regularidad el periódico, revistas o libros.	85.4
Se junta frecuentemente con amigos/as (una o más veces, promedio semanal).	50.6
Sale a pasear con su pareja, hijos u otros (una o más veces, promedio semanal).	48.3
Realiza actividades comunitarias o de servicio en su tiempo libre.	48.1
Asiste a algún tipo de actividad cultural (una o más veces, promedio semanal).	38.0
Practica regularmente algún deporte o hace ejercicio (tres o más veces, promedio semanal).	27.7

Unesco (2005)

Otro aspecto relevante de bienestar psicológico es la “satisfacción vocacional”, en la investigación de Rodrigo Cornejo:

se observaron diferencias significativas por dependencia. Los docentes que trabajan en liceos municipales presentan mayores niveles de satisfacción vocacional que quienes trabajan en liceos particulares. Si bien no existen puntos de corte para esta escala, se puede afirmar que los docentes estudiados presentan niveles aceptables de satisfacción vocacional, es decir, de compromiso con el contenido de la profesión, especialmente en el sector municipal. (2009)

Por otro lado, se ha implementado un sistema de evaluación docente que ha sido sistemáticamente rechazado por los gremios y que utiliza incentivos: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, que provoca que los y las docentes en el 49,3% de los casos vivan emociones como “desesperanza, frustración, desmotivación, fracaso y derrota. La segunda característica con mayores tasas de respuesta es la motivación para perfeccionarse y ganarlo la próxima vez, con un 20,73% de las respuestas. También son mencionadas las opciones: desprestigio para el colegio (8,1%) y la pérdida de un beneficio económico (8,55%)” (Gallego, García, Lagos, Stekel, 2008 p. 16), este panorama se mantiene sin importar si el colegio ha ganado o no los incentivos.

En cuanto a lo económico, además de poseer un mínimo de tiempo para la expansión, los/las docentes en Chile en su mayoría recibe entre 500 y 750 mil pesos mensuales, mientras que al menos un tres por ciento, remunera menos de 250 mil mensual, la docencia, a pesar de ser una carrera profesional importante para el desarrollo del país no es bien remunerada; no obstante, a través de la experiencia laboral, los ingresos van aumentando, en el marco de una sociedad neoliberal donde supuestamente la calidad del profesional se asocia a la cantidad de ingreso económico mensual; los profesores y profesoras de Chile, están recibiendo sueldos que no reflejan la importancia de su labor educando a los/las futuros/as ciudadanos/as. Por otro lado, en el caso de los y las profesores/as secundarios tiende a la,

precariedad. En su mayoría, los docentes reciben una remuneración baja en consideración al nivel profesional de la carrera, el 75% de ellos no se encuentran sindicalizados, se mantienen apenas tres años en un mismo establecimiento educacional como promedio, y los más relevante, cerca del 50% necesita (u opta por tener) otro empleo. Estos indicadores son significativamente más positivos en los trabajadores del sector municipal. (Cornejo, 2009)

Dentro de la variable social, en el censo sobre calidad de vida 2012 (Edu Global, 2013) se destaca el cómo viven los/las docentes, la mayoría de estos/estas (27%) se encuentra pagando su casa propia, mientras que el 24% se encuentra en situación de arriendo, esto involucra un endeudamiento constante, que obliga a los/las docentes a aceptar condiciones laborales que quizás no están bien catalogadas, por otro lado, se destaca que la mayoría de las/los docentes no se encuentran organizados/as como gremio y/o colegio-sindicato de profesores, el 70% de los profesores y profesoras, no encuentran el tiempo, ni la dedicación,

para organizarse, debatir y compartir, acerca de las experiencias en aula, con los administrativos y autoridades, que rigen las políticas, que se llevan en los establecimientos.

Por otro lado, más de la mitad de los/las docentes pertenecen a familias donde los padres no han terminado la enseñanza escolar, convirtiéndose en muchos casos, en los/las primeros/as profesionales de la familia. Respecto a la orientación religiosa, la mayoría de los/as docentes declaran ser católicas/os.

Por otro lado, la escuela se percibe como un lugar riesgoso, lo que incide en una sensación permanente de inseguridad:

Percepción del riesgo de exposición a violencia y situaciones de amenaza

Criterio de evaluación	%
Percibe la violencia como un problema grave en la escuela	69.9
No considera seguro el entorno a la entrada o salida del colegio	59.0
No considera seguro el entorno durante horas de trabajo	54.8
Ha sufrido amenaza a integridad física	35.3
Existen formas de violencia organizada en la escuela	32.7

(Unesco, 2005)

Si bien Chile es un país en desarrollo, los resultados que se obtuvieron en el primer censo docente, con respecto al nivel de formación de los/las docentes que hoy están en ejercicio son: de los 12.000 profesores/as que respondieron esta encuesta, el 20% de ellos/as egresó de una Universidad privada, 69% finalizaron sus estudios dentro de una Universidad tradicional; este porcentaje incluye a los/las docentes encuestados/as de todas las regiones de Chile. De los/as docentes encuestados sólo el 38% asistió al jardín infantil, el 69% tuvo su formación básica en un establecimiento educacional público y el 67% obtuvo su formación media en la educación pública (Edu Global, 2013).

Otro dato importante que arrojó el Censo fue que sólo el 1%, es decir, que 120 de las personas encuestadas pudieron adquirir otro título además del de profesor/a.

Respecto a los títulos y grados, podemos rescatar que un 61% tiene un post-título o magíster, un equivalente al 39% no presenta ningún grado académico adicional. Sin embargo, sólo 34 personas tienen un doctorado. Dentro de este análisis se debe destacar que la mayor

población de docentes encuestados/as en el Censo Docente, fueron profesores o profesoras de educación básica siendo un total de 4920 docentes (Edu Global, 2013).

2.5.5.2.- Enfermedades que afectan a los/las docentes.

Trabajar diariamente en una institución escolar ya sea con niñas/os, adolescentes o adultos/as, implica, con el paso del tiempo, enfermedades laborales bastante comunes en las profesoras/es, las cuales podrían ser perfectamente prevenibles, el estrés (Garuyo, 1999) y los problemas vocales, son las principales [La disfonía: La enfermedad laboral más común entre profesores, 25 de junio de 2013]. La disfonía, puede ser provocada por un abuso vocal, es decir, un sobreesfuerzo de la voz, también puede ser causada por una mala técnica vocal o por ambas causas, Nuño y Alves (1996) plantean que esta patología vocal, es prácticamente parte del ejercicio de la enseñanza. Con respecto al estrés, de acuerdo a Unesco (2005) en los y las profesores/as, los estresores agudos relacionados con la situación económico-financiera, son los más frecuentes en hombres y mujeres, asociados con el nivel de endeudamiento (contraer hipoteca o préstamo y vencimiento de deudas), esto podría ser explicado por los bajos salarios.

Por otro lado desde la conceptualización establecida por Maslach (citado por Cooke y Rousseau, 1984) el síndrome de burnout o “síndrome del quemado”, se define como una respuesta de estrés crónico, en el ámbito laboral, formado principalmente por tres factores: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, pero esta sintomatología provoca falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la auto-culpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, intentos de suicidio, cuadros depresivos a veces graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia, en el plano personal, imposibilidad de desconectarse del trabajo, insomnio, cansancio, problemas gastrointestinales, dolores de espalda, cuello, cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Moriani y Herruzo, 2004). Por otro lado, la vida de la pareja, sufre las consecuencias de esta patología, lo que explica el importante número de divorcios en los y las docentes (Cooke y Rousseau, 1984). Una investigación de Rodrigo Cornejo elabora un “Índice General de Bienestar” utilizando los siguientes indicadores: agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro, síntomas generales de ansiedad/depresión, indicador de enfermedades presuntivas, satisfacción

vocacional, todas relacionados con el burnout, con una muestra en 45 colegios aplicada a profesores secundarios:

la cuarta parte de los docentes de educación secundaria de Santiago presenta niveles altos de agotamiento emocional (26,6%), distancia emocional (20,1%) y sensación de falta de logro (28,6%). El agotamiento emocional, se presentó en niveles significativamente mayores en las profesoras mujeres (30,3%) en comparación con los docentes varones (22,3%). En cambio, se observó que los hombres presentan una tendencia significativa a tener mayores niveles de distancia emocional (23,9%) en comparación con las docentes mujeres (16,9%). (Cornejo, 2009)

El agotamiento emocional es de un 30%, estas variables son parte del modelo trifactorial de Maslach que ya mencionamos.

Este extremo estrés también provoca “el síndrome de la silla caliente” o presentismo laboral (el concepto original, en inglés presenteeism, surge en los años 50 y se le atribuye al docente Cary Cooper e inicialmente sólo se consideraba como el trabajar enfermo). Aldo Vera, investigador de la Fundación Científica y Tecnológica ACHS (FUCYT) y la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile, ha estudiado este fenómeno y plantea, que el concepto está aún en construcción,

mi impresión, es que no hay una teoría detrás y por tanto, es un concepto más operacional que teórico. Por eso, se le considera como las situaciones adversas, que atraviesan los trabajadores y que afectan la productividad... Esto implica que puede tratarse de una condición no saludable del trabajador o de factores externos, ligados al trabajo, incluyendo su vida personal, que repercuten en su rendimiento. Muchas veces las situaciones familiares o laborales, pueden tener impacto en la situación física. (Durán, 2007)

El coste económico del presentismo o asistir a trabajar con una enfermedad física, es cuatro veces mayor, que la del ausentismo o inasistencia laboral, atribuida a la enfermedad (Vera-Calzaretta, et al., 2015). Los estudios realizados en este ámbito son escasos, debido a la naturaleza misma del fenómeno, pero para las escuelas es un tema importante ya que tener un maestro/a enfermo/a repercute en la formación de los y las estudiantes, en todos los niveles de escolaridad, proyectándose, además, una imagen negativa de la ya devaluada

percepción del trabajo docente. Las enfermedades que mejor representan la relación entre daño a la salud y condición de profesor/a, son las siguientes:

Principales enfermedades diagnosticadas por médico

Enfermedades (en orden de prioridad descendente)	% de personas a quienes se les ha diagnosticado
1. Disfonía o afonía	46.2
2. Colon irritable	44.3
3. Estrés	41.8
4. Resfríos frecuentes	39.2
5. Hipertensión arterial	38.6
6. Várices piernas	34.8
7. Gastritis	34.8
8. Enfermedades de columna	32.3
9. Lumbago o ciática	27.2
10. Cistitis (en mujeres)	26.3
11. Depresión	25.9

(Unesco, 2005)

Un dato interesante, es que los/las profesores/as sienten que sus problemas de salud no afectan su rendimiento, pero, en la contraparte, los directores de establecimientos coinciden en señalar que los problemas de salud, sobre todo mental de los/las docentes, inciden negativamente en su desempeño: se tornan irascibles en la relación con colegas y alumnos/as, aumentan en algunos casos las citaciones a apoderados y las suspensiones, baja el rendimiento, asumen actitudes negligentes con la enseñanza. Por otro lado, “las licencias médicas, implican sobrecarga para los profesores, que permanecen, ya sea cuando son de corta duración y no dan derecho a reemplazo o ya sea cuando se puede contratar reemplazo, porque los reemplazantes asumen una actitud menos comprometida”. (Unesco, 2005). Otra investigación de Cornejo muestra que,

los profesores y profesoras reportaron haber tenido las siguientes enfermedades durante los últimos dos años: bronquitis (32,1%); colon irritable (21,6%), disfonía (18,6%), tendinitis (16,6%), estrés (13,9%), depresión (13,2%), hipertensión (11,5%). Se observaron diferencias significativas por sexo y tramo etario. Las mujeres tienden a enfermarse más que los hombres, en tanto, a mayor edad, se presentan mayores niveles de enfermedad. (Cornejo, 2009)

2.5.5.3.- Otros factores relevantes.

La investigación de la Unesco (2005) detecta algunos aspectos críticos en las condiciones materiales de trabajo, que influyen en la calidad de vida de los y las docentes:

Infraestructura:

- Falta disponibilidad de sanitarios adecuados en número y estado (Unesco, 2005).
- Falta de oficinas e instalaciones, para los profesores (Unesco, 2005), esto es corroborado por Rodrigo Cornejo, (2009) que plantea que aún existen colegios sin sala de profesores o sin mobiliario adecuado.

Sobrecarga ergonómica:

las exigencias ergonómicas son percibidas como excesivas por un porcentaje mayoritario de los docentes, especialmente en lo que respecta a tener que estar de pie durante la jornada laboral (86%), tener que forzar la voz (76%) y estar expuesto a cambios bruscos de temperatura (49%). Estas exigencias son percibidas en un nivel significativamente mayor, por los docentes de establecimientos municipales. (Cornejo, 2009, p.416)

- Mobiliario inadecuado. En las salas de clases “nos encontramos con falta de mobiliario adecuado para el profesor, y mala iluminación” (Cornejo, 2009, p.417).
- Ausencia de dispositivos, para amortiguar el ruido, generado en la sala de clases, “los docentes deben realizar sus clases en salas que no cuentan con el aislamiento para los ruidos externos, lo cual implica necesariamente que deben forzar su voz para ser escuchados por todo el alumnado” (Cornejo, 2009, p.417).

Materiales de trabajo:

- Materiales insuficientes e inadecuados. Con respecto a esta dimensión “los materiales pedagógicos de apoyo a la docencia son percibidos por la mayoría de los docentes como insuficientes (66%) y poco pertinentes (51%)” (Cornejo, 2009, p.416), esto aumenta en los colegios técnico-profesionales.
- Aporte excesivo de materiales de trabajo, por parte del propio docente (Unesco, 2005).

Condiciones sociales de trabajo:

- Entorno social de los establecimientos, cargados de violencia y situaciones de amenaza sufridos por los/las profesores/as (Unesco, 2005), consideran su entorno seguro: en colegios

particulares subvencionados un 65,4%, mientras en colegios municipales la cantidad es significativamente menor 49,7%, “un tercio de los docentes del sector municipal afirma haber sido amenazado o afectado por actos de violencia en la escuela, cifra que es significativamente mayor a la mostrada por los particulares subvencionados, en donde sólo un 10% concuerdan con esta afirmación” (Cornejo, 2009, p.418).

- La falta de apoyo en los diversos puntos y actores del proceso educativo, es un factor de sobrecarga, más importante que los problemas individuales, de los y las alumnos/as (Unesco, 2005).

- Problemas como la falta de apoyo de especialistas en la escuela o la falta de cooperación de padres y tutores, generan mucha más sobrecarga, que los problemas de conducta (Unesco, 2005).

- El tamaño de los cursos: en esto no influye el tipo de dependencia del colegio, el 40% de los cursos tiene más de 39 alumnos/as en sala, un 54% con entre 30 y 39 y un 6% menos de 30 estudiantes. La mayoría de los y las docentes realizan clases en promedio a 8 cursos y tienen uno en jefatura (Cornejo, 2009, p.418).

- Las relaciones de trabajo entre colegas, son cordiales y colaborativas, predominando una cultura de trabajo en equipo (Unesco, 2005).

- Las relaciones con los superiores, si bien son cordiales y de fácil acceso, son percibidas como de poco apoyo, en aspectos relacionados directamente con la tarea pedagógica (Unesco, 2005). De acuerdo a la investigación de Cornejo (2009) los y las docentes perciben mayor ayuda en los establecimientos particulares subvencionados y además, en general reciben más apoyo de sus colegas y de la unidad técnico-pedagógica que de la dirección (p.418).

- A pesar de existir canales de comunicación, hay falta de participación y la autonomía se ejerce sólo en el nivel del trabajo directo de aula (Unesco, 2005). Con relación a esto hay un aporte en la investigación de Cornejo en donde se plantea que “los docentes sienten que existe un número adecuado de reuniones colectivas de trabajo, pero solo un 25% de ellos creen que éstas permiten el desarrollo de reflexiones colectivas sobre el contenido pedagógico y el sentido del trabajo” (Cornejo, 2009, p.418).

La extensión de la jornada:

- Se usa una gran cantidad de tiempo en tareas pedagógicas, fuera del horario de trabajo (Unesco, 2005).

- Se trabaja en más de un turno diario (Unesco, 2005).
- Se usa mucho tiempo en desplazamientos (Unesco, 2005).
- Poco tiempo libre, utilizado mayoritariamente en trabajo doméstico y actividades sedentarias (Unesco, 2005).

Además de las variables mencionadas, algunas de ellas corroboradas por la investigación de Rodrigo Cornejo, quien detecta otros factores que influyen en la calidad de vida de los y las docentes:

Demanda laboral: esta categoría involucra: ambigüedad de rol (tareas poco claras o contradictorias entre sí), presión excesiva de trabajo y falta de tiempo para realizar éste, e interacción problemática con estudiantes (mayor en colegios municipalizados y técnico profesionales).

Significatividad en el trabajo: “la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental (como sueldo y trabajo), de manera de otorgarle un sentido trascendente” (Cornejo, 2009, p.418).

Control sobre el trabajo: esta variable está relacionada con la toma de decisiones laborales y la posibilidad de mejorar su formación, los resultados son altos en este ítem, especialmente en colegios técnico-profesionales.

Selección de estudiantes: un 70% en colegios municipales y un 58% en colegios particular subvencionado afirma que no existe selección (Cornejo, 2009, p.419).

Años de experiencia docente: dentro del universo consultado se destaca no un menor porcentaje de docentes, con tres o menos años de experiencia laboral, mientras que por sobre el 30% ya manifiesta llevar de 25 o más años de experiencia, por lo tanto, la mayoría de los profesores ya está dentro del sistema laboral hace más de veinte años (Edu Global, 2013).

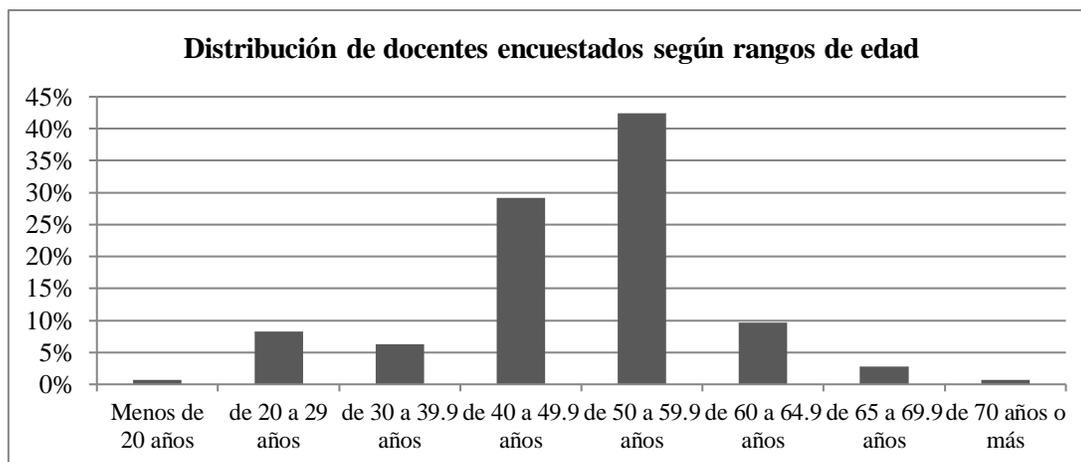
2.5.5.- Jubilación docente.

Mucho hay escrito sobre los problemas del sistema de pensiones, que opera hoy en Chile, desde un punto de vista financiero y de las bajas jubilaciones que esto provoca, hay debates y propuestas políticas, que aún no decantan en nada concreto, poco se sabe respecto a cómo estas bajas pensiones afectan la vida de las/os profesoras/es jubiladas/os o de qué manera fueron desvinculadas/os del sistema educativo. El panorama de la jubilación en Chile en general es vago y de los/las docentes particularmente difuso. Hoy no existe ningún plan de

retiro concreto, para los profesores/as que han cumplido la edad legal de jubilación (60 años en las mujeres y 65 en los hombres). La municipalización (1981-1986) provocó vacíos legales, que aún mantienen a los/las docentes en ejercicio, a veces hasta muy avanzada edad (muchos/as dependen de la llegada de bonos, lo que a su vez depende de las municipalidades), no existe garantía para una jubilación digna.

Dentro del año 2014 los/las docentes recibieron, en promedio una pensión de entre “\$180.000 y \$200.000; incluso hay casos en los que profesores y profesoras que, habiendo trabajado 30 años reciben pensiones de \$120.000, lo que representa menos del 25% del último sueldo recibido. Esto se debe especialmente al daño previsional generado por el sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP)” (Equipo revista Docencia, 2014).

Hoy muchísimos/as docentes que se acercan a la edad de jubilación, pero se mantienen en ejercicio en una situación de hastío, temor, incertidumbre y cansancio, sintiéndose subvalorados por el Estado y la sociedad, malamente retribuidos por años de labor pedagógica, de acuerdo a la muestra considerada por la Unesco en su investigación sobre salud:



(Unesco, 2005)

El ejercicio de la docencia produce a lo largo del tiempo un deterioro mucho mayor que otras profesiones, ya que el trabajo con niños y con jóvenes implica un importante desgaste físico y psicológico, agravado por las deficientes condiciones de enseñanza (factores sociales y materiales de su trabajo), tales como la extensión excesiva de la jornada laboral, la carga de trabajo escolar realizado en el hogar, la cantidad de estudiantes por curso, la falta de apoyo de especialistas en la escuela, la falta de cooperación de padres y apoderados, situaciones de violencia, las condiciones de

infraestructura, entre otros; por lo tanto la jubilación docente, alerta a las nuevas generaciones de las posibles consecuencias de estudiar pedagogía y fomenta el éxodo temprano hacia otras ocupaciones. (Equipo revista Docencia, 2014)

III.- Marco metodológico

3.1.- Enfoque metodológico

La investigación a realizar es eminentemente cualitativa, ya que está centrada en el descubrimiento de conocimiento válido y necesario, que pueda ser utilizado en la construcción de propuestas concretas en educación, con perspectiva de género, por lo que el tratamiento de la información se realizará a través de herramientas de análisis de discurso y el método genealógico y con una base epistémica poscolonial.

Ahora bien, el paradigma cualitativo es totalmente opuesto al cuantitativo y funda sus bases en la subjetividad. Diversos autores definen la investigación cualitativa, por un lado Lincoln y Denzin (citado por Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 32) la definen como:

(...) Un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis. (1994, p. 576)

Taylor y Bodgan (1986, p. 20) definen la metodología cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Hablamos entonces de una investigación que se posiciona desde el sujeto de estudio, de su existencia, de su vida, por otro lado, el investigador cualitativo cumple un rol esencial de acuerdo al objetivo de estudio:

1.-El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

2.-El investigador es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son objeto de estudio.

3.-El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

4.-Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas (Denzin y Lincoln, 1994, p. 2)

Este tipo de investigación es de acuerdo a LeCompte “una categoría de diseños de investigación que extraen descriptores a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones...registros escritos de todo tipo...” (1995, citado por Rodríguez et al., 1999, p. 34).

De acuerdo a Pérez (2004) este paradigma se define por:

a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis: todo lo que se observe en la realidad está constituida por lo observable y lo no observable, considerando los códigos ocultos que establecen los sujetos en sus vivencias, esto da las claves para generar una reflexión en cuanto al propio contexto natural de la situación, es decir, sus prácticas docentes, su relación dentro y fuera del aula y de cómo ellas perciben la formación que recibieron.

b) Intenta comprender la realidad: el conocimiento es relativo a los significados que establecen los seres humanos en interacción, es decir, sólo importa y tiene sentido en la cultura y la vida cotidiana. Esa vida cotidiana depende de contextos y de los propios sujetos.

c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento: “rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos... que haga posible un análisis interpretativo” (Pérez, 1990, p. 20 citado por Pérez, 2004, p. 29).

d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos: Para este paradigma la realidad no es estática, sino dinámica podemos intentar comprender e interpretar

e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados: Si no conocemos al sujeto, no podremos comprender su modo de actuar: “la acción siempre incorpora la interpretación del sujeto y por eso solo se le puede ser entendida cuando nos hacemos cargo del significado que le asigna” (Pérez, 2004, p. 31).

3.2.- Tipo de investigación o tradición cualitativa

Debido al carácter multidisciplinario de esta investigación en cuestión, nos apoyaremos en perspectivas teóricas existentes en la tradición pedagógica, sociológica e historiográfica, que amplían la perspectiva plurimetodológica característica de la investigación en educación, por lo que utilizaremos diversos modelos y métodos.

Nuestra investigación es esencialmente exploratoria, debido a la falta de sistematización de información previa necesaria y a que el foco se centra en un área no relevada en la tradición educativa hasta hoy, en sujetas subalternas cuyo relato no conocemos. La investigación exploratoria es aquella que permite: “examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes” (Cazau, 2006). Los estudios exploratorios “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Además de ello proponen que se hacen presente “cuando la revisión de la literatura revela que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Aborda entonces un tema completamente nuevo, o simplemente es un tema que no tiene insuficientes antecedentes previos, por lo tanto, se necesita indagar a fondo para ampliar el conocimiento al respecto y así conocer a cabalidad el fenómeno.

Por otro lado, nos sustentamos en el paradigma sociocrítico (como se verá graficado en el uso del análisis crítico de discurso, ACD), fundamentado en la teoría crítica ya que uno de los ejes de este proyecto es la búsqueda de la emancipación de hombres y mujeres, partiendo desde una perspectiva ideológica feminista, pretendemos dejar sentada una crítica a construcciones existentes y pasadas relevando aquello que pueda ser un insumo para la reflexión consciente en la formación del profesorado en Chile, por ejemplo en lo que respecta al foco que tiene la formación inicial en la ética del cuidado.

Por tanto, se intenta realizar un recorrido estructural desde las vidas de las profesoras normalistas en Chile. De acuerdo a la dimensión temporal en que se adscribe la investigación la presente será histórica, ya que intentará reconstruir y explicar la autopercepción generada en las vidas de las profesoras normalistas, en el contexto particular en que se han desenvuelto,

describiendo, analizando e interpretando los resultados obtenidos desde la construcción genealógica.

De acuerdo a la concepción particular de la orientación del fenómeno educativo estará enfocada al descubrimiento, ya que intenta relevar y al sistematizar, generar conocimientos utilizando métodos interpretativos, pero también pretende enfocarse en la aplicación, pues puede generar propuestas concretas que, ayuden tanto en la formación inicial de docentes como en el ejercicio del profesorado en aula y la relación con los estudiantes.

El método que se utilizará en la recolección, procesamiento y análisis de la información es el método genealógico y el análisis crítico de discurso, debido a la necesidad de explorar la pragmática del texto, el proceso de construcción más allá de su literalidad, que implica la dialéctica texto contexto de las enunciaciones, la descripción detallada de las estructuras y estrategias de los discursos escritos, en varios niveles: sonidos y estructuras visuales y multimedia, la sintaxis (estructuras formales de las oraciones), la semántica (las estructuras del sentido y de la referencia), la pragmática (los actos de habla, la cortesía, etc.), la interacción y la conversación, los procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso, y las relaciones de todas esas estructuras con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales. No se utilizará el análisis de contenido ya que esta propuesta no plantea solo análisis textual clausular de las formas semánticas, (que segmenta el relato en grandes cantidades de texto, estableciendo por ejemplo, codificaciones).

3.3.- Población o universo y muestra o unidad de análisis

3.3.1.- Población o universo.

Nuestro universo son todas las docentes que realizaron su formación inicial docente en las ya inexistentes Escuelas Normales de Santiago y que ingresaron a estas entidades en distintos momentos de sus vidas (internado desde los 7 años, luego de preparatoria a los 12 o con posterioridad), no existe información respecto a cuantas viven, cuantas se encuentran jubiladas o si aún están en ejercicio.

3.3.2.- Unidad de análisis.

Métodos de muestreo elegido es no probabilístico, específicamente discrecional, es decir la muestra queda criterio del/la investigadora, de acuerdo al aporte potencial al estudio de las sujetas, además se utilizó la estrategia de bola de nieve, que consiste en localizar a algún/a individuo/a, que a su vez conduce a otra/o, hasta conseguir una muestra suficiente. Debido al carácter cualitativo de la investigación, la cantidad de entrevistas realizadas dependió de la información recopilada de acuerdo a la saturación de la información, es decir, el punto en que deja de surgir nueva data. La muestra en concreto corresponde a 6 sujetas de estudio que realizaron su formación inicial docente en las ya inexistentes Escuelas Normales de Santiago una de la Escuela Normal N°1, dos de la Escuela Normal N°2, una de la Escuela Normal Abelardo Núñez y dos de Escuelas Normales religiosas, una de la Escuela Normal María Auxiliadora dependiente de la Orden de Religiosas Salesianas, y otra de la Escuela Normal Santa Teresa a cargo de la Orden Teresiana. Las sujetas de nuestra unidad de análisis proceden de distintos orígenes, la mayoría de entornos rurales como Yungay o sectores no urbanizados como Pirque y Puente Alto, a excepción de una de ellas que nace y crece en Santiago. Todas desarrollan sus vidas laborales en diversas comunas de Santiago, principalmente en la zona sur.

3.4.- Método de recolección de información

3.4.1.- Mirada biográfica-narrativa. La historia de vida.

El acceso al conocimiento se realizará desde una mirada biográfica-narrativa que nos permitirá revisar la trayectoria profesional (docente) en tanto narrativa, en tanto historias de vida, Ricoeur (1996) plantea que las vidas humanas son más legibles en cuanto son interpretadas a través de las historias que cuentan los mismos protagonistas. Para Bertaux (2005) el método biográfico presupone una redefinición gradual en la aproximación a la práctica sociológica, a raíz de la reacción ante las excesivas abstracciones epistemológicas. El relato biográfico y las historias de vida se enmarcan dentro de los métodos nacidos a la luz de los nuevos enfoques que rescatan la singularidad y la particularidad de cada historia relatada como también plantea la teoría descolonial. Según Thompson (2000, p. 21) la historia que se narra es una historia construida en torno a las personas. Es decir, que introduce la vida en la

misma historia y amplía sus horizontes. Reconoce como héroes no solo a los líderes, sino a la desconocida mayoría de las personas. En suma, nos hace protagonistas en la era de la marginación.

En esta investigación es necesario aproximarse a los fenómenos desde la perspectiva de las sujetas que están siendo estudiadas, “comprender los significados” que las personas construyen para dar sentido a su experiencia, Yuni y Urbano, destacan en este ámbito los cuadernos de notas o de campo, los diarios personales, la entrevista en profundidad, la autobiografía, la biografía y las historias de vida, destacando que ellas permiten acceder a información sobre el sistema de creencias, “conocimientos prácticos, códigos culturales y referenciales que permiten observar de qué manera el proceso social y los códigos culturales han influido en la vida personal y han configurado sistemas de creencias, disposiciones actitudinales y acciones. Además, permiten obtener visiones sincrónicas y diacrónicas de la vida en una sociedad y una cultura” (2005, p. 173).

Según Pujadas (1992, citado por Rodríguez et al, 1999) el método biográfico busca mostrar el testimonio subjetivo que realiza el sujeto de el mismo, receptando los acontecimientos, hechos y valoraciones y con ello formar el rescate de la historia de vida, generalmente a través de una entrevista.

Una historia de vida suministra una enorme y valiosa cantidad de información que emerge desde el propio relato, la experiencia narrada da cuenta de focos de conflicto, correspondiéndose con situaciones universales, socialización formal e informal, conflictos culturales, interacciones, etc. Posibilitando el “descubrimiento de realidades desconocidas” en el marco de las complejas relaciones sociales. Pereira de Queiroz, citada por Eliane Veras define historia de vida como:

el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades que el narrador pertenece. (2010)

3.4.2.- Entrevista.

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, Gil, García, 1999: 167). De acuerdo a la tradición cualitativa existen los siguientes tipos de entrevistas: La estructurada, no estructurada (o en profundidad), en grupo, entre otras, para realizar una historia de vida se realizará una entrevista en profundidad.

3.4.2.1.- Entrevista en profundidad.

En ella se busca obtener información sobre un determinado problema con el fin de profundizar en él, no se busca la explicación del mismo, ni tampoco los factores o contrastar una teoría, el entrevistador tiene ideas del tema, pero espera adentrarse en lo más profundo para establecer explicaciones. A quien guía la entrevista puede que solo le interese comprender cómo el entrevistado ve el problema en cuestión, adentrarse en cómo el sujeto vislumbra cierta situación. “Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros” (Rodríguez, Gil, García, 1999). Es un tipo de entrevista más libre y abierta, en donde se pueden realizar en lugares informales, también el entrevistador toma un rol más flexible, puede corregir su pregunta, aclararla, o guiarla según lo estime conveniente.

La pauta de entrevista fue validada por dos profesionales del área (la carta de solicitud de validación del instrumento, acompaña la investigación en el anexo II), la entrevista realizada se adjunta en el anexo I, cabe destacar que se realizaron entre 2 y 5 sesiones por sujeta, esto dependió del estado de salud de la entrevistada y la situación familiar.

Al comienzo de todas las entrevistas, las profesoras firmaron un consentimiento informado cuyo formato consta en el Anexo III, que permite el uso de la información en esta investigación mientras se mantenga el acuerdo de confidencialidad pactado que impide usar el nombre real de las entrevistadas, por lo que se les otorgan nombres ficticios para personalizar la construcción de las historias de vida en el análisis.

3.4.3.- Dimensiones de análisis.

1.- Ética del cuidado

Historia de vida y ética del cuidado	<i>Razones para elegir pedagogía</i>
	<i>Profesoras/es relevantes</i>
	<i>Buenas y malas profesoras</i>
	<i>Lo público y lo privado</i>
	<i>Reacción al mal comportamiento y castigos</i>
	<i>Percepción sobre Gabriela Mistral</i>
Maternidad en la vida y la docencia	<i>Infancia de las profesoras</i>
	<i>Sus madres</i>
	<i>Las madres</i>
	<i>Otras madres</i>
	<i>Rol de madre y profesora</i>
	<i>Relación con hijos/as y estudiantes</i>
Exploración en torno al cuidado	<i>Diferencias y expectativas entre profesores y profesoras</i>
	<i>La casa y el trabajo</i>
	<i>Responsabilidad formativa</i>
	<i>Problemas personales en el ejercicio docente</i>
	<i>Establecimiento y persistencia de lazos afectivos con estudiantes</i>
Feminización de la carrera docente: hombres y mujeres en la educación	

2.- Las Escuelas Normales

Formación	<i>Los lugares</i>
	<i>Las clases en las Escuelas Normales estatales</i>
	<i>Las clases en las Escuelas Normales religiosas</i>
	<i>La formación moral</i>
	<i>Las prácticas</i>
Ingreso a las Escuelas Normales	<i>Ingreso Escuelas Normales estatales</i>
	<i>Normales religiosas</i>
Las estudiantes de las Escuelas Normales	<i>Origen social de las estudiantes</i>
	<i>Deserción, expulsión y adaptación</i>
Valoración social de las profesoras normalistas	<i>Las familias y el entorno</i>
	<i>Estatus y profesión docente</i>
	<i>Diferencias con universitarias/os</i>

3.- Formación inicial y su incidencia en el ejercicio docente

Ética y formación normalista	
Formación, ejercicio y género	Rol femenino y masculino en la formación inicial Niñas o niños en el ejercicio
Vínculo con apoderados/as y comunidad	

4.- Cambios en educación ocurridos en las últimas décadas

Educación actual	Profesoras normalistas y formación continua
	Reformas educativas contemporáneas
	Movimiento estudiantil
Cambio generacional de estudiantes	Niños/as de antes y de hoy
	Familia e infancia
	Infancia y delincuencia
Generaciones que egresaron de universidades	Formación y ejercicio normalista versus universitario
	Profesores/as marmicoc y express
	Cambio generacional de los y las docentes
	Problemas de los/las profesores/as actuales en el ejercicio docente

5.- Calidad de vida de profesoras normalistas

Salud	Salud durante el ejercicio docente
	Estado actual de salud y ejercicio docente
	Sistema de salud
Situación económica pasada y actual	Situación económica durante el ejercicio docente
	Reflexiones en torno a la jubilación
	Deuda histórica
Relaciones pasadas y presentes	Ejercicio docente y vida familiar
	Ejercicio docente y relaciones sociales
	Relaciones familiares en la actualidad
	<i>Relaciones sociales en la actualidad</i>

6.- Meta-análisis

Subalternidad y normalismo
Ética del cuidado y normalismo

3.5.- Técnicas y herramientas de procesamiento y/o análisis

La propuesta metodológica que ampara nuestra investigación; consta de dos visiones que articulan el análisis de los discursos, por un lado, la estrategia metodológica de la genealogía Foucaultiana y por otro lado el análisis de discurso o AD. Se eligen estas herramientas debido a la necesidad de explorar la pragmática del texto, el proceso de construcción más allá de su literalidad, que implica la dialéctica texto-contexto de las enunciaciones, la descripción detallada de las estructuras y estrategias de los discursos escritos, en varios niveles: sonidos y estructuras visuales, la sintaxis (estructuras formales de las oraciones), la semántica (las estructuras del sentido y de la referencia), la pragmática (los actos de habla, la cortesía, etc.), la interacción y la conversación, los procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso y las relaciones de todas esas estructuras con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales desde la visión de las docentes.

3.5.1.- El método genealógico.

La genealogía es la propuesta teórico-metodológica elaborada por Foucault en base a la genealogía Nietzscheana y los vínculos entre el saber y el poder para estudiar el conocimiento y la historia, la genealogía es la reivindicación de la historia que se contrapone al concepto de historia tradicional lineal (representado por Paul Rées), linealidad imposible debido a la complejidad y las constantes discontinuidades históricas que no poseen una finalidad ni suponen idea alguna de avance o de progreso, oponiéndose también a la búsqueda de un origen esencialista, mostrando, por ejemplo que la razón surgió del azar y que el amor por la verdad y el rigor del método científico aparecieron por la pasión de los investigadores, sus odios recíprocos y por la competencia que se da entre ellos (Foucault, 1996), se generan entonces conceptos más atingentes como procedencia y emergencia, emergencia que pondrá de manifiesto cómo se enfrentan estas fuerzas entre sí o con el entorno. Aquel saber que sale triunfante se apodera de las reglas y la noción de verdad y las aplica al resto, los derrotados, el conocimiento entonces no está compuesto por verdades, sino que, por pretensiones de verdad que definen lo que ideológicamente conocemos en occidente.

La genealogía es una forma de hacer historia, cuyo objetivo es develar la conformación de los saberes, y de los discursos, explorando en aquellas fuentes de información relacionadas con la temática a tratar, ya que se requiere un saber acucioso que metódica y sistemáticamente consolide una importante cantidad de material apoyado en un método riguroso. Es entonces que la finalidad del modelo genealógico de análisis es estudiar los procesos sociales de larga duración, porque es en ellos donde verdaderamente se pueden percibir las regularidades, las repeticiones y los cambios.

A partir de este objetivo, la permanente crítica a los espacios de saber de la sociedad que se postulan como neutrales, independientes u objetivos las ciencias del “hombre” adquieren un lugar clave como objeto de estudio. Se encuentran en el centro de la relación poder-saber que se observa en la constitución moderna de la estructura político-normativa de regulación y control de sujetos/as y poblaciones: un complejo entramado de relaciones institucionales que permiten al Estado asumir la vida (individual y colectiva) de las personas como uno de los principales problemas de gobierno (Foucault, 2006, p. 130-138). El estudio de este problema tiene por delante, como objetivo general, determinar los efectos que ello supone para la constitución social de los sujetos, sus marcos de sentido y su modo de vida. Se busca, como objetivo central del análisis genealógico, desentrañar la forma en que la producción teórica y la intervención técnica de las ciencias de “lo humano”, en sí mismas, han constituido una práctica de poder que diversas instituciones (en nuestro caso educativas, preocupadas por la identificación entre sujeto y norma) retoman, despliegan e intensifican para viabilizar la reproducción del orden social vigente.

3.5.2.- Análisis de discurso o AD.

El análisis de discurso posee enormes posibilidades metodológicas, en la medida que aún su estatus y orientación no se encuentran del todo preestablecidos; ha sido considerado un método, una metodología y una técnica de análisis “Tomar el AD como un método o como una metodología implica asociarlo estrechamente a una clase de relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la instancia de la operación empírica, a un vínculo no exento de presupuestos y prescripciones epistemológicas, metodológicas y éticas” (Sayago, 2014), por otro lado también involucra el establecimiento de criterios en el procesamiento y análisis de los datos, desde un enfoque eminentemente cualitativo (aunque asociarlo solo a la

dimensión instrumental implica acotar su estatus metodológico, reduciendo la perspectiva, aunque potenciando la asociación del AD con muchas otras perspectivas teóricas), por lo que, desde este punto de vista, resulta inútil establecer distinciones entre método y técnica, considerando que esta plasticidad y volubilidad del AD “permite considerar al AD una herramienta metodológica superior a la hermenéutica y el Análisis de Contenido” (Sayago, 2014).

El análisis de discurso o AC consiste en términos generales en una *transdisciplina* de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Una de las acepciones más generalizada plantea que el AD “es el análisis de la lengua en su uso”, para Patrick Charaudeau, es el marco teórico que soporta una construcción metodológica.

El AD tiene una estrecha relación con los contextos, las condiciones sociales y culturales y los intereses de los implicados en los actos comunicativos, e implica la posibilidad de conocer las características socioeconómicas, culturales, ideológicas, las creencias y las actitudes de quienes informan, a partir de la extracción de los sentidos, de la significatividad, de lo que se expresa, a partir de la forma discursiva y el léxico empleado.

Se utilizarán para el análisis de los discursos de las docentes estrategias metodológicas procedentes del AD, recurriendo para ello a categorías metodológicas provenientes de las disciplinas semiótica, teoría literaria y análisis del discurso; ello en función de los objetivos propuestos, los cuales se distinguen de lo contextual, siendo nuestro objeto concreto el rescate de estos relatos. Concretamente estudiándose la pragmática implícita o explícita en el texto en lo referido a la visión de la educación, la ética del cuidado, la formación inicial docente, papel del feminismo en la educación, el ejercicio político femenino, etc. En las posibilidades abiertas que otorga el análisis de discurso nos inclinamos por la propuesta del análisis crítico.

3.5.2.1.- Análisis crítico del discurso de Norman Fairclough.

A nuestro entender la propuesta genealógica y de AC se articulan en la propuesta de Norman Fairclough, quien plantea un modelo de análisis del discurso crítico que problematiza el cambio social. El autor define el discurso como habla y el uso individual de la lengua, como

práctica social, puesto que mediante éste las personas actúan sobre el mundo, entre sí mismo y lo usan como medio de representación (Fairclough, 1993). Entonces el discurso tiene una relación dialéctica con la estructura social, es decir, entre ambos existe una tensión que los limita o transforma, el discurso establecería tres funciones en su relación con la estructura social: la función identitaria, mediante la cual contribuye con la estructura de sujetos y subjetividades; la función relacional para la construcción de relaciones sociales entre personas, y a nivel epistemológico, la función ideacional para la construcción del conocimiento y las creencias. Estas tres dimensiones podrían ser convencionales o creativas, originando la reproducción de las estructuras sociales o su innovación.

Por otro lado, siguiendo la visión genealógica, son las estructuras sociales reales y materiales y sus prácticas finamente enraizadas las que también conforman el discurso, no siendo éste un juego libre de ideas, por lo tanto en la práctica social y en el discurso hay disposiciones: el poder y la ideología, involucrándose también un tercer elemento que es el factor situacional que determina los órdenes del discurso. Además, el autor precisa que el elemento situacional (configuraciones subyacentes al discurso, articuladores de reglas y convenciones que dependen del contexto) es crucial, ya que a éste se deben los diversos y potenciales órdenes del discurso.

El factor discursivo de una práctica social es, el lenguaje; por ello, una práctica discursiva (texto escrito u oral) involucra elementos que se vinculan con su producción, consumo y distribución, generando un entronque entre dialéctica, discurso y estructura sin que esto sea perceptible para la mayoría de las personas que desconocen sus posicionamientos y la investidura de poder e ideología, “la producción de discursos por parte de las personas no siempre es coherente, todo lo contrario, es heterogénea y contradictoria” (Fairclough, 1993, p. 73).

Al igual que la mayoría de las propuestas del AD, en el caso del análisis textual, tal vez uno de los elementos céntricos de Fairclough es su crítica a la concepción saussuriana de la arbitrariedad del signo lingüístico. Él plantea que los signos se hallan ocasionados socialmente, por lo que existen razones sociales para la mezcla de determinados significantes con determinados significados.

Plantea tener en cuenta cuatro elementos a los que se debe prestar atención.

(1) La gramática tiene como unidad básica de análisis la oración simple compuesta por una sola proposición; el autor apunta que se debe tomar en cuenta que toda enunciación es una multifuncional (existen elementos identitarios, relacionales e ideacionales) y que las personas eligen cómo estructurar sus enunciados. (2) El vocabulario o la lexicalización hace referencia a qué palabras se manejan para referirse a determinados hechos u objetos dentro de contextos específicos. (3) La cohesión se representa a la manera en que se logra la unión del texto mediante la repetición de palabras, el uso de un vocabulario determinado o de sinónimos, el uso de proformas o conectores lógicos. (4) La estructura textual se corresponde con la arquitectura del texto a nivel más macro: disposición de los tipos de párrafo, argumentos que son posicionados de manera estratégica, uso de ejemplos en momentos determinados. (Fairclough, 1993)

La descripción de las tipologías textuales (el análisis textual) debe darse de manera crítica y siempre teniendo en cuenta la elección del que enuncia y que esta obedece, como señalamos, a las distintas funciones del discurso que se buscan activar.

En el caso del análisis discursivo, Fairclough se refiere a la manera en que “los textos se producen, consumen y distribuyen” (Fairclough, 1993). Tanto en el caso de la producción como el del consumo el valor de la interpretación es alto. La distribución por su parte se refiere al alcance que tiene la práctica discursiva, que varía desde un diálogo hasta una comunicación nacional (por ejemplo, un mensaje presidencial a la nación). Respecto a la producción y al consumo, el autor apunta que existen dimensiones sociocognitivas que median en ambos procesos. Estas dimensiones producen que tanto los productores como los consumidores empleen distintos recursos que han internalizado al momento de procesar textos (producción e interpretación).

Además, Fairclough incluye tres elementos más que deben tenerse en cuenta durante este nivel de análisis.

(5) La fuerza se refiere al componente accional de la enunciación que puede hacer de ésta, por ejemplo, una orden, una pregunta o una amenaza. Para identificar la fuerza de la enunciación se deben tener en cuenta el contexto así como la identidad social de los participantes.

(6) La coherencia hace referencia a la manera en que tanto el texto como sus componentes llega a tener sentidos; el autor plantea una idea interesante con respecto a

que la coherencia no sólo es una propiedad de los textos, sino también de las interpretaciones. Los elementos presentes en el texto (no sólo cohesionadores) tienen una gran carga ideológica que configura un consumidor ideal del texto quien podrá descifrar tanto las pistas como las marcas para hallar la coherencia textual. De esta manera, el consumidor se ve interpelado y posicionado como sujeto mediante la información y el poder que de los que se inviste la práctica discursiva.

(7) La intertextualidad, por último, es la propiedad de los textos de remitir a elementos de otros textos anteriores, sumándose así a repertorios anteriores, transmitiéndose y movilizándose entre redes de textos similares o siendo utilizados para la interpretación de nuevos textos. Estos tres últimos elementos incluidos en el nivel de interpretación de la práctica discursiva pueden –y deben– abordarse teniendo en cuenta la producción, el consumo y la distribución. (Fairclough, 1993)

Esta línea de trabajo es desarrollada en profundidad por Gerard Genette (1989) y De Toro (1992), que asumen la intertextualidad como un fenómeno cultural fundamental asociándola estrechamente con la transculturalidad que se genera desde la globalización.

El discurso como práctica social contempla dos elementos importantes, la ideología y la hegemonía. Ambos elementos sirven para establecer si el discurso como práctica social se encuentra reproduciendo o transformando las estructuras sociales. Se busca, mediante la caracterización de la ideología, conocer cuáles son las luchas presentes en los discursos y cómo se posicionan frente a la hegemonía. Esta etapa interpretativa final del análisis busca, por lo tanto, reconstruir (mediante los rastros dejados durante la producción, consumo y distribución del discurso) la ideología presente.

IV.- Análisis y resultados

4.1.- Ética del cuidado

En este apartado se responde a la pregunta: ¿cómo opera la ética del cuidado en las construcciones discursivas, de las profesoras normalistas respecto a su ejercicio docente, para así rescatar la voz de estas sujetas subalternas, desde un punto de vista feminista poscolonial?, para ello, hemos indagado en diversas aristas, en el marco del discurso de las docentes, problematizando como conciben su profesión, a partir de sus historias de vida.

4.1.1.- Historia de vida y ética del cuidado.

4.1.1.1.- Razones para elegir pedagogía.

Para partir, es necesario contextualizar el momento en que estas mujeres comienzan a estudiar... existían ya, debates de larga data, en torno a la profesionalización de la pedagogía, sin embargo, la labor docente no era aún entendida como una carrera universitaria con ciertos protocolos formativos, sino como un oficio que se aprendía mediante el ejercicio, “siempre me gustó o sea que me fascinó, cuando se me presentó la oportunidad y como antes se trabajaba sin tener el título...” (Amapola), Iván Núñez plantea que “los docentes en general, se percibían así mismos, como servidores públicos, animados por una vocación, más que por valores profesionales” (Cox, 2005:459), la profesionalización generaba incluso cierto rechazo, ya que parece disociada de la idea de servicio público, fundamental en su ejercicio, la docencia no estaba vinculada con títulos⁴, era un oficio femenino digno y aceptado socialmente, además accesible para mujeres de clase baja y media, que a través de él podían proyectarse en el espacio público y ser autónomas, al menos en términos económicos, lo cual es relevante, ya que la mayoría de las entrevistadas provienen de contextos de pobreza y violencia, por lo que la salida al plano público a través del trabajo, implica instancias de superación, “...de todas formas, hubiera estudiado para profesora, no me iba a quedar ahí, no... porque fui maltratada por mis padres, por mis hermanos” (Amapola).

⁴ Como en el concepto de capital cultural institucionalizado de Pierre Bourdieu (1997), que en términos simbólicos es reconocido por las instituciones por medio de elementos como los títulos y grados, que requieren una inversión de dinero y tiempo y que a su vez puede ser intercambiado por dinero en el mercado del trabajo.

La mayoría de las entrevistadas siempre soñaron con ser profesoras, desde la primera infancia “...esto partió desde que era chica, yo recuerdo que por ejemplo, mi papá tenía un sitio muy grande, donde plantaba muchas flores, entonces yo iba y le hacía clases a las flores, siendo muy chiquitita” (Amapola), además esto era potenciado por la familia, que ven el ingreso a las Escuelas Normales como una posibilidad real para las niñas, “sí, yo, a esa edad ya sabía y estaba enfocada en eso; mi mamá cuando salía a hacer alguna diligencia, entraba a los niñitos de mi cuadra y les enseñaba, mi papá me había comprado un pizarrón de lata y ahí les enseñaba y todo eso. Siempre me gustó, siempre, como que nací para eso” (Lila), la identidad se constituye entonces de manera relacional, como plantea Carol Gilligan, atendiendo a un/a otro/a, en este caso un/a niño/a, configurándose la ética del cuidado desde esta primera etapa, por lo que “el destino” de las entrevistadas es ejercer la pedagogía, ser profesoras, sólo cumplen un mandato que parece divino, es decir, se encuentra naturalizado que ésta es una opción legítima que termina definiendo su vida entera, sus enfermedades, preocupaciones, vida afectiva, etc., como veremos en los análisis posteriores: “el destino mío, era ése” (Dalia).

En el caso de las profesoras normalistas, al ser educadoras primarias, generan un enlace que consideran natural hacia la infancia, es decir, ¡me gustan los niños, por lo tanto seré profesora!, lo cual se relaciona con la ética del cuidado, en la medida que sus sentimientos se involucran en sus juicios y decisiones (Fascioli, 2010, p. 44) y desde este primer momento, generan un fuerte vínculo, entre maternidad y docencia, “porque a mí me gustaba y siempre me han gustado los niños, me acuerdo que mi primo chico, siempre me mandaban a cuidarlo, mudarlo y era niñita y andaba con mis primitos... y cuando estaban en el colegio, primero básico, jugábamos con mis amigas.... yo era la profesora y les hacía clases” (Violeta).

Sólo dos de ellas suponen posible otra profesión, específicamente ser enfermeras o matronas, cabe destacar que ambos son oficios altamente feminizados y vinculados al cuidado de los/as otros/as, “mira... porque yo quería ser... yo decía, ay, yo quiero ser igual que mi madrina, enfermera universitaria o como mi chelita, que era obstetricia matrona, pero no me alcanzó el puntaje po” (Dalia), terminan considerando equivalente ambas funciones, sobre todo por la importancia que otorgan al cuidado de los/otros/as como función vital, que justifica la propia existencia, y es que ya, desde las razones que sustentan la elección de la profesión, surge un marcado rol social, que idealiza la función docente:

yo siempre pensé, que las personas venimos a la vida, para aprender y así como uno aprende, tiene la posibilidad de enseñar y lo mejor que podía hacer, era ser un buen aporte, enseñando a las otras personas y ese fue el mayor objetivo, el querer enseñar a otras personas y sacar a los niños, si se puede decir, de la ignorancia, porque yo siempre escuché, que los pueblos, mientras más educados son, más progresan y en esa época la gente no estudiaba tanto. (Jazmín)

El discurso de Jazmín demuestra como la capacidad de educar es una suerte de virtud, un talento, algo que siempre llevaron dentro, que era parte de su piel, es aquello que las define y configura su identidad, mientras de manera paralela es el aporte al pueblo, a la sociedad, un acto de generosidad que engrandecerá al país.

Pero gravita de manera poderosa el prejuicio, que emana del estereotipo de la profesora normalista y en general, de las mujeres dedicadas al cuidado de otros/as, por ejemplo, algunas conciben el estudiar como algo transitorio mientras se casan, mientras otras consideran como un factor perjudicial el ingresar a una de estas carreras, Dalia, por ejemplo, siente terror de convertirse en “solterona”: “no, no, quiero ser enfermera siempre decía yo, menos profesora, porque yo no quiero quedar solterona ¡mira!”, esto es producto del estereotipo vigente en la época, asociado a una mujer ascética, casta, pobre y asexuada, estereotipo del que Gabriela Mistral, es una de las máximas exponentes. Y es que una mujer que pasa al plano público, deja de alguna manera de ser mujer, o corre el riesgo de ser vulnerada o abusada, por no estar en su territorio, “...entonces eso me llevó a estudiar, aunque me decían otras cosas, que iba a salir con otra guagua, que se yo, pero yo de todas maneras, no...” (Amapola) y es que el mundo del trabajo, no era apropiado para las mujeres, a mediados del siglo pasado, a menos que fuera en la docencia u otras profesiones asociadas al cuidado y aun así, la salida al plano público, representaba un riesgo y un “desvío”.

Uno de los temas emergentes, que vale la pena destacar, es el papel de las monjas de distintas congregaciones, en la elección de la profesión, profesoras de colegios católicos, que derivan a sus mejores alumnas a las Escuelas Normales, luego de pasar distintas pruebas, en donde se examinaba la posible vocación presente en las niñas, “desde la preparatoria y una de las profesoras me dejaban siempre cuidando el curso, donde yo era una de las más tranquilas del curso, entonces me dejaban siempre cuidando los cursos... y después, las monjas me prepararon para ir a la Escuela Normal María Auxiliadora” (Fresia), cabe destacar que varias

de las entrevistadas, que estudiaron en Escuelas Normales administradas por congregaciones religiosas, consideraron la posibilidad de entrar en la orden como monjas, pero las religiosas parecen considerar equivalente la adopción ya sea del hábito o el aula. También las religiosas, incentivan a las docentes a estudiar y ejercer con título, cumplen un rol importante en el fomento de la educación normalista, en la medida que establecen el filtro y potencian el ingreso de mujeres que ejercen sin estudios la pedagogía: “por una amiga llegué a una escuela particular, humilde y ahí comencé a trabajar como profesora y me empezaron a enseñar y de ahí después, se me ofreció en las monjas, por esa misma amiga y llegué allá, pero de ahí me tuvieron un año y después inmediatamente, a la Normal a estudiar” (Amapola). También se mantienen presentes, durante el tiempo de estudio, como referentes para las estudiantes, estableciendo estereotipos a seguir con un trasfondo ético moral religioso, claramente asociado al cuidado de otros/as y al sacrificio, “después, cuando entré a la normal, sí tuve mucho ejemplo a seguir, porque habían teresianas que, como el colegio era dirigido por las teresianas, yo las veía cómo enseñaban y lo encontraba tan loable, tan increíble y eso más me motivaba a seguir estudiando...” (Lila). Es evidente el vínculo entre la vocación docente y la vocación religiosa, ya en su definición etimológica la palabra proviene del término latino “voco” que se remite a “llamar”, es por tanto “un concepto tradicionalmente ligado, con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente, porque nace del interior, parece entrañar seguridad, acierto y convencimiento” (Sánchez, 2002), ya a partir del siglo XVIII, la profesión docente con la vocación religiosa y el ámbito espiritual están estrechamente ligados, la “buena educación” requiere de docentes enlazados al catolicismo y administrados por eclesiásticos, el profesor debe por tanto, tener vida ejemplar y conducta irreprochable, “enseñar a los demás, es una obra de misericordia y no se entendía que alguien se dedicara a la enseñanza, sin sentir la necesidad de ayudar a otros” (Larrosa, 2010, p. 45), por lo que se requiere, la consagración espiritual a la labor, aludiendo “a un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado, por los bienes materiales” (Larrosa, 2010, p. 45). Esta idea se desarrolla, también a lo largo del siglo XIX y XX, para Graciela Morgade “es un concepto que se asocia con el de altruismo. La idea de que la docencia, es un ‘apostolado,’ es de origen religioso y supone pensar la tarea docente, como una entrega desinteresada” (Clarín, 2013), esta forma de entender la vocación fue determinante en la feminización de la profesión, como podemos comprobar a través de las entrevistas, ya que “se pensaba que eran mejores educadoras. En primer lugar, porque ellas

crían a los hijos. También porque se les podía pagar menos. Y en tercer lugar, porque la docencia era concebida como una tarea de mera transmisión del conocimiento; se creía que la escuela sólo ‘reproducía’ el saber” (Mogarde citada en Clarín, 2013).

4.1.1.2.- Profesoras/es relevantes.

Hay múltiples sujetas relevantes en la elección de la profesión, se destaca que varias entrevistadas sean hijas de profesoras “mi madre, ¿ya?... y cuando ella iba como en la mitad del primer año, ella entró a la Escuela Normal a los 6 años” (Fresia), esto es relevante en la medida que la madre se convierte en el referente, que determina el continuar con la tradición y otorga también la posibilidad de elegir, entre casarse y estudiar, aunque algunas de las madres de las entrevistadas, ejercieron sin título en el marco de contextos rurales o sólo con la primera formación en la Escuela Normal, incluso aún durante el primer proceso de profesionalización, en palabras de Iván Núñez (2007) desde mediados de siglo, con énfasis entre la década del 60’ y hasta 1973, se contratan algunos/as docentes, debido a la proliferación de las escuelas y a la necesidad de maestras/os, suponiendo la “idoneidad” de estas/os sujetos para el cargo, aunque carecieran de estudios previos o sólo contaran con algún curso de regularización, pero, aunque cabe destacar que éste no es un fenómeno reciente en la historia de la educación, la alfabetización y la enseñanza primaria en general, fue realizada,

–bien o mal– por los llamados ‘interinos’, o ‘propietarios’, personal sin la formación inicial normalista. Es probable que, justamente en los lugares más apartados y difíciles, hayan sido estos maestros y maestras improvisadas los que llevarán las luces. Lucila Godoy Alcayaga es el símbolo de los mejores de ellos. Al respecto –y no sólo con los normalistas– hay un reconocimiento histórico que no debe escatimarse. (Núñez, 2010, p. 144)

De acuerdo a nuestra investigación, al menos hasta los años 70’ el porcentaje de mujeres que no habían realizado procesos formativos previos a ejercer, parece ser bastante importante, como es evidente en la falta de docentes, argumento que justifica la reforma educativa del presidente Eduardo Frei Montalba, que revisaremos con posterioridad, sumado a la alta demanda que tenían las escuelas rurales, en sectores que ahora, son comunas pobladas, como Puente Alto, Pirque, Colina, San Bernardo, Padre Hurtado, Peñaflores, Batuco, Lampa, etc., en un Santiago no completamente urbanizado y muy centralizado.

La mayoría de las/os sujetas/os que marcaron las vidas de nuestras entrevistadas, son mujeres docentes: “me gustaba enseñar y a mí me marcó mucho la profesora, que yo tuve en primero de preparatoria. Se llama Regina, tenía una paciencia... la profesora nos hacía todos los ramos y a mí me gustaba todo, yo ya... para mí ir al colegio era lo máximo, ¿ya?. Y... yo pienso que ella fue la que me marcó para el resto...” (Fresia), es decir, la decisión de estudiar pedagogía está determinada por imágenes de mujeres, en una profesión de mujeres, con roles y actitudes femeninas, ya que de ellas relevan rasgos como la paciencia y la dulzura, características de una buena cuidadora, aunque cabe destacar que están idealizadas en el recuerdo, estableciendo el camino que ellas esperan cumplir...

Sí, bueno, varias, había una teresiana que se llamaba María Dulce Guerra de la Torre, me acuerdo de todo y era una mujer increíble, que se vino jovencita para acá desde España... Pero ella era increíble, enseñaba, era la dulzura caminando, no era para este mundo ella. Y la otra teresiana era Socorro Gallegos, también, era ella muy así, estructurada y súper exigente y siempre nos motivaba a hacer lo que queríamos... (Lila)

Muchos/as investigadores/as plantean, que la relación afectiva y de apego que exista entre docente y estudiante, explica gran parte el rendimiento escolar de los últimos, al estudiar cuál es el papel que tiene el/la docente como figura de apego, generalmente se busca en qué medida, este vínculo es capaz de generar un desarrollo óptimo en los/as niños/as, pero no es habitual que se revise la relación existente entre el tipo de apego que los/as niños/as establecen con sus docentes y la figura materna, a excepción del estudio mexicano: “Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno”, en donde, se concluye que el apego seguro proyecta una historia afectiva sana y la protección necesaria, sobre todo en niños/as en situación de riesgo afectivo, respecto a la analogía existente entre el tipo de apego y la figura materna, “las figuras maternas se muestran accesibles a sus demandas y gracias a ello, los niños entienden que puede haber otros adultos, que se comporten de la misma forma” (Gordillo, Ruiz, Sánchez y Calzado, 2016, p. 198), en nuestro caso, las relaciones que destacan las docentes con sus profesoras se configuran desde lo afectivo, cumpliendo un rol maternal, una figura que ama, pero imparte disciplina, es decir, una buena madre... “A pesar de su varilla y era grande y nos leía cuentos... se sentaba en el escritorio y nos leía los cuentos” (Violeta). Destacan el cariño, la paciencia, la mejor profesora es quien quiere más, la

valoración no se establece en referencia a la enseñanza, sino al vínculo afectivo, que se conforma en la relación profesora-estudiante "...las de primero, tercero, algo me acuerdo, lo único que tenía paciencia, porque imagínate, si me decían mi negrita llorona... la señora Eloísa Soto también me quiso harto" (Dalia), entender a las docentes de esa forma, involucra asumir la ecuación mujer-madre, como si una cosa fuera sinónimo de la otra... "una vez que el niño ha comprendido, que la separación de la figura materna, no es definitiva, busca la proximidad tanto física, como emocional, con el maestro, acatando las normas de éste y encontrando en él la fuente de confort y afecto que necesita" (Gordillo et al, 2016, p. 198). Para Gordillo et al (2016) es necesario entender "el impacto de las relaciones tempranas establecidas en la infancia y su influencia en el rendimiento escolar infantil" (p. 200), esto es absolutamente comprensible, pero ¿las profesoras son las madres de los niños/as?, eso que ellos llaman apego maternal debería adjudicarse a una madre, no a una profesional que debe cumplir un rol distinto, el afecto no es irrelevante, la escuela está centrada en lo cognitivo, dejando de lado otros aspectos importantes en el desarrollo infantil, pero ese amor maternal que se promueve a través de la búsqueda de apego en la escuela, esconde lógicas opresivas, que condicionan el desarrollo de cierto tipo de ética, basada en el cuidado y lo amoroso, perjudiciales para las mujeres, en la medida que es una construcción patriarcal.

Algunas profesoras determinan el futuro de las entrevistadas en función de sus expectativas: "yo creo que el carisma de ellas, eran muy simpáticas, siempre trataban de llegar a la juventud, conversar, hablar mucho con nosotros e incentivarnos a ser alguien en la vida, eso es lo que más a mí me marcó..." (Lila), en 1968 Robert Rosenthal y Lenore Jacobson realizan un experimento llamado "Pigmalión en el aula", en el que se informa a profesores de educación primaria sobre los resultados de una prueba de capacidades intelectuales de quienes serán sus alumnos/as, detallando quienes resultaron los/as estudiantes mejor evaluados y que por tanto, serán quienes tendrían mejor rendimiento, lo interesante es que jamás se realizó test alguno y quienes habían sido escogidos como mejores estudiantes, habían sido elegidos al azar, a pesar de esto, las personas asignadas como mejores estudiantes, al terminar el período lo eran, "los maestros crearon tan elevada expectativa, sobre un grupo de alumnos, que actuaron a favor de su cumplimiento. En definitiva, la perspectiva de un suceso tiende a facilitar su cumplimiento. Este hecho ocurre en muchos otros ámbitos: psicología, economía, sociología y medicina" (Gargantilla, Arroyo y Madrigal, 2019), las expectativas de las

docentes de nuestras entrevistadas, determina el camino que tomarán, que deciden estudiar y como llevarán a cabo su labor, “y ella siempre me decía: ‘Jazmín, cuando grande vas a ser muy responsable, muy buena profesional’” (Jazmín).

Las entrevistadas entienden el rol que cumplen, porque se proyectan ellas mismas en las profesoras que admiraron, “sí, porque las de básica son las que quedan más, porque yo lo veo con mis alumnos” (Dalia), estos referentes se mantienen en el tiempo y ellas intentan emular aquello que consideraron positivo, para su propia formación:

era amorosa, pero era estricta a la vez... por ejemplo, ella sabía cuándo uno tenía un problema... en el recreo se acercaba a uno, entonces después todas esas cosas yo las tomé como... como referencia ¿ya? yo muchas veces, durante mi trayectoria me quedé sin recreo por quedarme con alumnos en las horas de recreo ¿ya?. Y... no me arrepiento, no me arrepiento. Sí, los últimos años, fueron años horribles, horribles, horribles... (Fresia)

Lo más determinante en la elección de la carrera docente al parecer, es la imagen proyectada por las profesoras trascendentes en la historia de vida, nuestras entrevistadas imitan a figuras relevantes, forjando el rol. Tan determinante es el modelo a imitar, que incluso involucran la apariencia física como patrón a seguir, “incluso una que era muy alegre y tenía el pelo canoso y a mí me encantaba verla y yo decía: ‘yo cuando sea viejita voy a ser así’” (Violeta).

El comportamiento de los/as maestros/as era el soporte de la formación normalista y el programa educativo chileno en general, durante el siglo XIX y XX, el ejemplo tenía un rol primordial, por tanto la mirada de la/el estudiante era fundamental para un aprendizaje implícito, a su vez, se asumen ellas mismas como modelo para sus estudiantes, “...era terrible el principio, andaban debajo de las mesas en todos lados y yo les decía a las colegas; ‘sabe no hallo que hacer’ y me decían ‘si los alumnos son el reflejo de la profesora’” (Violeta), esto acarrea que las profesoras se sientan obligadas a cuidar su comportamiento y opiniones ya que se reconocen como la figura que determina las buenas prácticas. “Los mejores profesionales debieran estar siempre en las aulas, porque son ellos los que permanecen por el resto de nuestra vida. Los profesores enseñamos, educamos y formamos, pero por sobre todo, somos modelo con un impacto mayor, que el de la televisión”, plantea la docente española Fuensanta

Hernández (UPLA, s/f), lamentablemente no hay investigaciones en Chile, que nos permitan explorar este ámbito, bastante importante en la elección de la docencia, como profesión.

4.1.1.3.- Buenas y malas profesoras.

Sin duda, en el ejercicio docente, se desarrolla un complejo proceso de construcción de un yo social, en tanto profesor o profesora, siempre a la expectativa de la devolución de la mirada especular, como dijo Lacan, el yo es siempre otro y ese otro es producto de las miradas ajenas y próximas, la identidad docente de un o una, maestro o maestra específica, guarda relación con la construcción de un personaje, que no carece de autenticidad, pero que es diseñado en la formación inicial para la mantención de niveles aceptables de respetabilidad, legitimidad y distancia funcional. Sin duda este yo, que es otro, debe repensarse a la luz de la construcción identitaria, que está determinada por la existencia de estereotipos, que construyen tanto las visiones pasadas, como presentes, de que es “ser profesora”. Como ya mencionamos, las preceptoras destacan las mismas cualidades que observaron en sus propias docentes, paciencia, capacidad de adaptación, tolerancia, respeto, responsabilidad, trasmisión de valores, “uh, yo creo que en este tiempo y siempre, mucha paciencia, mucha tolerancia” (Lila), la enseñanza de valores se releva, por sobre la transmisión de contenidos: “el sentir respeto por los niños, enseñarle valores, constantemente, ‘mira niño, esto se hace, esto no se hace’, eso...” (Amapola), por lo que el aprendizaje está centrado, en el trasfondo de aquello enseñado (el currículum oculto), más que en la información, esto definiría a una buena docente, a criterio de las entrevistadas, en donde también es vital el reconocimiento del otro, “la paciencia... la aceptación del niño como es... el profesor tiene que caminar y conocer a todos sus alumnos” (Amapola), se podría esperar, que debido a la cantidad de estudiantes en sala, estas educadoras debían tener aspectos como estos, relegados a un segundo plano, pero no es así, otorgan una importancia significativa, a la individualidad de cada uno /a, asumiéndolos/as como sujetos/as con necesidades específicas, que deben ser consideradas, esto nos lleva nuevamente a la ética del cuidado, ya que la contemplación del otro/a no parte de apreciaciones racionales, sino que están ancladas en la subjetividad, es decir son contextuales, como señala Jazmín: “de partida, ser respetuosa de sus alumnos, saber ponerse en el lugar de él...”, esto involucra también el respeto por los tiempos, “no debes ser intolerante, no debes ser impaciente, porque los resultados no son inmediatos... no, jamás” (Lila). La forma de interaccionar está basada en

relaciones modernas, en donde el sujeto es importante en sí mismo y no es un número, “yo tomaba la lista, los iba nombrando el primer día y yo me quedaba... tenía, tenía que asociar el nombre, con la cara inmediatamente. Entonces, cuando se me olvidaba el nombre del niño, iba al libro, miraba y lo nombraba. Entonces, decían que yo era adivina” (Fresia).

Actualmente, cuando los mandatos culturales no se cumplen, las mujeres suelen ser etiquetadas como egoístas y malas esposas o madres, “uno de los reproches más duros y difíciles de asumir, tanto si quien lo hace es la sociedad (que las cuestiona o rechaza por no cumplir el mandato de género) como si lo hace la propia persona (dando lugar al tan temido y temible sentimiento de culpa)” (Ferrer, 2013), como ocurre con Amapola, cuando piensa en los errores que cometió, durante su ejercicio docente, la aceptación incondicional del/a otro/a es indispensable o serás una mala mujer...

la aceptación del niño como es, a pesar de que, le contaré una anécdota, yo tengo un problema físico en mi brazo izquierdo y llegó un alumno a la sala, para que le enseñara yo y me di cuenta que tenía el mismo problema mío, entonces hubo un rechazo de parte mía, hacia ese niño y hablé con una colega, para que lo recibiera y me dijo, ‘encantada, yo lo recibo’, ese fue el único rechazo que sentí por algún niño. (Amapola)

Otro aspecto considerado relevante por las docentes, es la responsabilidad, “ser responsable, ser atento...” (Jazmín), “claro y de todo en general, me gusta el profesor que está en todo... que no esté todo el rato sentado en la silla, porque se ve mucho eso y los demás chiquillos, que hagan lo que quieran” (Amapola), proyectan su auto exigencia a los/as demás, un/a mal/a profesor/a, es aquel que no se entrega absolutamente y esta responsabilidad involucra incluso, el mantenerse constantemente de pie, asunto que tiene consecuencias, incluso en el plano de la salud de las profesoras, como veremos en la dimensión sobre calidad de vida.

Surge nuevamente el énfasis en la vocación, como un atributo indispensable, intransable, pero el peso de esa palabra es ambiguo; qué significa tener vocación ¿cuándo sabemos que alguien tiene vocación?, Fresia señala que una profesora debe tener: “vocación, dedicación, conocimientos y... yo pienso que eso es, eso es lo esencial, si uno no tiene vocación, mejor no se meta...”, la vocación, es más que la mera inclinación, hacia una profesión, para González Blasco y González Anleo, la vocación, es “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones, como el humanismo de la profesión o la

facilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (1993,75, citado por Sánchez, 2002), es decir, quien no tiene vocación no debe enseñar y es que es inevitable asociar vocación a enseñanza y considerarla una condición indispensable para el correcto ejercicio docente, “primero que nada, tener vocación, en cuanto que le gusten los niños, que los entienda, que se meta en el mundo de ellos, estudiar mucho sobre la psicología de los niños, para poder entenderlos y buscar métodos y cosas, para ir encantándolos...” (Violeta). De todas formas, definir la vocación, depende de la disciplina desde la que se conciba el constructo, para algunas tradiciones está asociada a aspectos más personales, como la motivación, autorrealización, ansiedad, información, etc., para otras, tiene que ver con factores sociales y culturales, emanados de la familia, la escuela y el entorno en general (Sánchez, 2002), pero a nuestro criterio, el uso que se le da habitualmente al concepto proviene de la tradición, de acuerdo a la manera en que nuestras entrevistadas utilizan la palabra, es inevitable asumir, que sigue remitiendo al llamado interior, sosteniendo una serie de elementos que se deberían cuestionar, como su vínculo, en la medida que lo justifica, con el sacrificio, “hay que tener empatía, aunque te duela el alma, aceptar niños que son realmente insoportables o apoderados insoportables, entonces hay que tener paciencia” (Amapola), ellas aceptan las cosas como vienen, la resignación, es en nombre de la vocación, en diversas áreas de su desempeño (bajos sueldos, maltrato, etc.), ya que la labor docente no está exenta de conflictos y frustración, tanto que muchas veces se les hace inaguantable... “y tolerancia. Porque muchas veces yo pasé por crisis y me daban ganas de decir ‘yo no quiero estar acá, no puedo’...” (Lila). La autopercepción que las profesoras desarrollan es de mártires, ellas deben aguantar y el sufrimiento es el costo y parte del sacrificio por sus hijos-estudiantes. Para Morawski la ética del cuidado se ajusta a los estereotipos sociales defendiendo las configuraciones tradicionales de los géneros, manteniendo la estructura desigual, por lo que se elaboran explicaciones dualistas que “recapitulan relatos sexuados acerca de la causación humana que remiten a cuentos reciclados sobre víctimas y heroínas” (1990:199 citada en Lozano, 2001, p. 252).

Como revisaremos más adelante en nuestro análisis, el castigo no es una opción viable, ya que no hay necesidad, “de retar o poner anotaciones” (Jazmín), las cosas se consiguen, desde lo afectivo, “por lo que un docente, debe ‘ser cariñoso, pero con mano firme’” (Jazmín), surge el amor como cualidad necesaria en las profesoras, ellas deben, “amar mucho a los niños, porque los niños son un mundo, todos aparte” (Lila), cabe reflexionar respecto a esta

capacidad amorosa que se esgrime como cualidad forzosa y es que estamos habituadas/os a considerar el amor, la idea de amor, como una suerte de máxima a la que debemos aspirar, una especie de motor vital, razón de vivir, sustrato de canciones y poemas, por lo que plantear una crítica genera de inmediato una serie de resistencias, absolutamente legítimas, ya que occidente posee, quizás como eje de su estructura moral, el amor y las prácticas asociadas a éste, por lo tanto es necesario aclarar; no nacemos amando, aprendemos a amar, como señala Marcela Lagarde “nacemos sexuadas, con características sexuales específicas y es a partir de ellas, que aprendemos los contenidos de género. En nuestra cultura, uno de los contenidos fundamentales es aprender a ser seres de amor y a definir nuestra existencia en torno al amor, a las diversas formas de amor” (Lagarde2001), es entonces que el amor, como lo conocemos hoy, es una construcción cultural, que se vincula estrechamente a los aprendizajes que se adquieren a través de las distintas instituciones socializadoras, se configuran estereotipos e identidades en donde ocupa un lugar fundamental constituirnos en seres “para el amor”, pero no para cualquier amor, sino que, para el tipo específico de amor condicionado por la lógica patriarcal.

Por lo tanto, una mala profesora tendría como “defecto, que son no tolerantes o que no se sienten con la capacidad de querer, hay que dar amor, para educar... sí, hay que dar amor para educar, si tú lo haces de malas ganas o no les das cariño a los cabros, se van en contra tuya” (Dalia), no se debe atentar contra el amor: “... y hay que darles cariño entonces, por ejemplo, habían colegas que llamaban a este cabro, tarao, mongólico... yo lo escuché de bocas de ellas... Claro, tratan mal a los niños...” (Dalia), ni siquiera pueden mostrarse malhumoradas, ya que es un defecto grave, “que sea mal genio...” (Violeta), ya que se aleja del ideal de mujer, otra conducta reprobable, que rivaliza con la amorosa, es la distancia emocional, el no involucrarse, atributo considerado como inaceptable para una profesora y probablemente para cualquier mujer: “hay profesores, que lisa y llanamente no conversan con los alumnos. O sea, ellos van, dictan sus clases y... y hasta ahí llega no más, la relación...” (Fresia).

Se vuelve complicado para las profesoras, concebir un equilibrio en la actitud que debe tener una “buena profesora,” frente a sus estudiantes,

en esta época, creo que no debería ser sumisa, porque los chiquillos te ponen el pie encima, no ser altanera tampoco, pero, tiene que tener coraje, la persona que quiere ser

profesora, tiene que tener coraje y tiene que saber, que se tiene que enfrentar a un grupo de chiquillos, que lo quieren todo en la vida, sin hacer nada y que tienes que entrar a convencerlos, de que tienen que estudiar y segundo, que en la vida hay que hacer cosas para ser alguien, entonces, es re complicado po', entonces, primero coraje y paciencia, pero muchas toneladas de paciencia. (Lila)

Las docentes deben lidiar con la paciencia y el mandato de la sumisión que ponen en tensión, pero también se ven obligadas a asumir algunos atributos masculinos como el coraje, esto entra en conflicto con una de las dicotomías de base en la construcción de los géneros, la “autonomía”, propia de la masculinidad, en donde se debe ser independiente, aventurero, patriota, luchador, valiente (corajudo), inclinado al riesgo, el ser es para sí, mientras la “dependencia”, simboliza a la mujer como sumisa, necesitada de apoyo, de agradar, es entonces un “ser para otros”, es posible que la salida de las mujeres al plano público haya forzado la intromisión de algunos rasgos propios de lo masculino en los oficios feminizados.

Las profesoras también involucran la importancia de asumir un fuerte compromiso social en el marco de su ejercicio, es muy probable que esto se explique en el contexto histórico en que algunas comienzan su labor, previo y durante la unidad popular, momento en que la gente se sentía parte del desarrollo del país, sumado a la formación que recibieron en las Escuelas Normales, por lo que una docente no puede ser “miradora en menos, menoscabadora... pero ella se veía como un poquito, a ver, con su uniforme más deteriorado, pero limpiecita y a ella la dejaban fuera de las visitas que hacían y eso nunca lo toleré, no lo acepté y dije: ‘si algún día voy a ser profesora, nunca haré esa diferencia’...” (Jazmín), las profesoras normalistas fueron educadas para trabajar con la infancia pobre de nuestro país, por lo que las inequidades sociales les son repulsivas y el compromiso es parte de su labor,

...profesores nuevos más jóvenes... ahh y tienen que estar comprometidos, ponerse la camiseta, porque no toleraban na' a los niños y ya te fuiste pa' afuera y estos chiquillos, acá se veía que no tenían el compromiso que tuvimos nosotras, no sé si es porque nos tocó vivir esa etapa, ahí en los buses, entonces la relación con los niños era otra, entonces incluso uno ahora, se encuentra con los apoderados y nos dicen: ‘no señorita, si nada que ver como ustedes, se les echa tanto de menos, a como son las profesoras y en ese colegio ta' muriendo...’ entonces los nuevos llegaron como que no

son comprometidos, como que están... porque tenían que estar ahí ...estudiaron porque tenían que estudiar eso y sacar algo. (Dalia)

Frente a este tipo de trasfondo ideológico, no es de extrañar que la represión durante la dictadura militar, señale a las Escuelas Normales como un semillero peligroso de marxistas, ya que todas reconocen lo importante que es educar a los/as más pobres, asunto que reviste diversas aristas que revisaremos con mayor profundidad más adelante, por ahora cabe dejar en claro que la peor conducta de una profesora normalista, es “el rechazo hacia ciertos alumnos” (Amapola).

Respecto al tratamiento de la información, sólo Lila destaca la importancia de la preparación de contenidos para un buen manejo de aula, “lo que no tiene que hacer la profesora es improvisar, tiene que llevar preparadas sus clases al 100% y estar segura de lo que va a hacer y decir, de lo que yo observé, para que no te coman los cabros...” (Lila), en la interacción con los/as estudiantes se plantean ciertas precauciones, que una buena profesora debe asumir: no confrontar, no entrar en conflicto con los/as estudiantes, “...no ser agresiva, porque la agresividad, los chiquillos la cachan al tiro, tienen esa piel de esponjita que absorben y se dan cuenta cuando la persona no está ni ahí con ellos” (Lila), no ser una enemiga, todas concuerdan en el peligro del abuso de poder, equilibrando su ejercicio desde cierta “altura moral” que prioriza las buenas relaciones, “...porque si tú te enfrentas, tai perdía, te hacen la vida pero imposible” (Dalia). El equilibrio respecto al uso del poder es delicado, ya que “hay profesores que se creen con toda la autoridad frente a los alumnos...” (Fresia), pero en el caso de las normalistas, esto es visto como un defecto ajeno a ellas, probablemente debido a la similitud que asume su rol con el maternal, en donde la inseguridad por ejemplo, puede convertirse en un enorme defecto: “inseguridad, una profesora insegura, los chiquillos te tratan siempre, de pasar a llevar...” (Lila).

4.1.1.4.- Lo público y lo privado.

Para Celia Amorós, la distinción entre lo público y lo privado, no ha variado de acuerdo a la época, puesto que existe “una invariante estructural que articula las sociedades, jerarquizando los espacios: el espacio que se le adjudica al hombre y a la mujer” (Amorós, 1990, p. 7), un ejemplo planteado por Celia Amorós se centra en las sociedades etnológicas, donde las mujeres tienen la prohibición de participar en las tareas de mayor prestigio, como la

caza mayor y la guerra, es decir las actividades ritualizadas y celebradas (Amorós, 1990, p. 14), esto puede hacerse extensivo a una ritualización de la participación del espacio público, el cual estaba y está sumamente masculinizado, excluyendo a las mujeres hasta la actualidad, esto es patente en las entrevistas, sin embargo, abordan los conflictos que les generan las esferas de manera muy particular, de acuerdo al contexto en que se encuentran, ya que a pesar de habitar en lo público, utilizan la ética del cuidado para operar en él, trasladando propiedades intrínsecas de lo privado a esa esfera, esto se podría argumentar desde la propuesta de Jürgen Habermas y Hannah Arendt, para quienes existen desplazamientos en los límites de lo privado y lo público condicionados por la historicidad, por lo que estas fronteras no son inmutables, la configuración está condicionada por el contexto, por lo que no se puede aseverar que “...la distinción vida privada/vida pública, tenga el mismo sentido en todos los medios sociales” (Prost, 2001, p. 20). Las docentes dialogan, asumiendo que se mantienen en la esfera pública, generando una suerte de indiferenciación, que podemos adjudicar a la cooptación de lo privado por lo público que describe Habermas y Arendt, es así que si se les pregunta por el plano privado responden del público, se consideran permanentemente observadas ya que deben dar el ejemplo, incluso al referirse a lo privado, piensan en los niños/as como observadores de sus comportamientos, “pero yo, por muy enojada que esté, no puedo descolocarme” (Violeta), y es que, como señala Habermas, una vez que surge la esfera social se desarticula la distinción tradicional entre lo privado y lo público,

las nuevas funciones que absorbe el Estado tienen, entre otras características, la de garantizar a la familia. Con este movimiento, los asuntos relativos al bienestar de la familia, antes privados, son ahora un asunto público. Lo que queda en lo privado, es lo propiamente íntimo: la subjetividad en el territorio del silencio. En la otra esfera, lo público, la desprivatización que vino ocurriendo, amplió sus vasos comunicantes, lo acrecentó, ampliando sus fronteras y ‘masificó’ los asuntos de lo privado. (Ávila, 2004, p. 34-35)

Lo público y lo privado (determinado por la familia que debe ser protegida, vigilada y garantizada) es administrado por el Estado, saliendo los asuntos domésticos al mundo público/social, lo único que queda relegado a lo realmente privado es lo íntimo, por esto, circulan los mandatos morales, que condicionan la vida en lo público de las profesoras, por ejemplo la humildad y la sencillez, valores esenciales que operan en sus vidas a partir de su

formación docente e impiden que logren desmarcarse de la consecuencia a la que están obligadas debido a su rol, pública tiene que ser... dar ejemplos, porque en la Normal eso te inculcaban, más que nada, los valores, yo me acuerdo que el primer día que llegamos, nos reunieron a todas, la directora y nos dijo que teníamos que ser sen... eh... eh... sencillas no ir tan elegantes, no ir llena de joyas, mostrar humildad y eso te quedó grabado aquí” (Dalia)

La humildad que menciona Dalia, queda de manera automática asociada a la sumisión, ya que, históricamente las sociedades han jerarquizado sus espacios, adjudicando a cada uno, un lugar y funciones diferentes, en este marco, las mujeres han sido excluidas de la participación social y política, puesto que han sido definidas dentro del espacio privado como las reproductoras de la sociedad, por lo tanto, las obligaciones de las docentes en el plano privado se deben cumplir al igual que en el mundo laboral, lo que las obliga a asumir una doble responsabilidad,

es difícil aquello, porque uno es igual en público como en privado, por ejemplo, si yo no digo garabatos en el colegio, en mi casa tampoco digo garabatos... yo soy en la casa de la misma forma que afuera, responsable en la casa y afuera, muchas veces me tocó que estaba sola y tenía que llegar a la hora, a dejar a mis niños al colegio, después terminar mi jornada y pasar a buscarlos, que a los niños no les pasara nada, entonces igual, mis labores en la casa como afuera. (Jazmín)

En oposición a esta idea se puede afirmar que las actividades socialmente más valoradas y con mayor prestigio, son realizadas por los varones (Amorós, 1990, p. 7) excluyéndolos del cuidado y el trabajo doméstico en general.

La esfera pública da lugar a una redefinición cultural y simbólica, en cuanto a la organización y jerarquización ideológica de los espacios (Amorós, 1990, p. 8-9), definiéndose como el espacio “más valorado”, por ser el del reconocimiento y estar expuesto a la mirada pública, las tareas allí desarrolladas tienden a masculinizarse, en cuanto se encuentran íntimamente relacionadas con el poder, mientras es entendido como el espacio de los iguales o pares, vale decir, el lugar de pertenencia de los sujetos que forman parte del contrato social (sistema de pactos vinculado al poder). Es necesario distinguir que plantear que este espacio se conforme por un sistema de pares, no es equivalente a decir que sea un espacio igualitario, puesto que aquí no todos detentan el poder, a diferencia del espacio de los iguales, donde

todos los individuos son percibidos como posibles candidatos a ser sujetos de poder. Por otro lado, también es necesario definir el espacio de lo privado, comprendiendo que este no es autárquico sino que por el contrario, produce las condiciones para aquel que si tiene autarquía, las actividades femeninas se suelen vincular a este espacio, no obstante son “las menos valoradas socialmente, puesto que no se ven, ni son objeto de una apreciación pública” (Amorós, 1990, p. 8), asunto que explica la invisibilización de la profesión docente en la medida que se encuentra en la frontera entre las dos esferas ya que al ser, trabajo de mujeres, se sigue desarrollando, en el marco de los atributos propios de lo privado.

Considerando el planteamientos de Celia Amorós, las mujeres habitamos, desde una perspectiva ideológica, el espacio de las “idénticas”: “para las mujeres este espacio de las idénticas, se identifica con el espacio de lo privado porque, en razón de las tareas mismas a las que históricamente se las ha condicionado, al estar en un espacio de no-relevancia, están condenadas a la indiscernibilidad” (Amorós, 1990, p. 11), esto tiene por efecto el desplazamiento de las mujeres a una zona que no posee, ni prestigio, ni poder para repartir, ya que si bien las actividades femeninas pueden ser valoradas en los espacios privados (lugares donde no se ven), estas no son reconocidas en el espacio público. En consecuencia, no existe una razón suficiente para que se produzca una individuación, ya que la esfera privada es el espacio del no-reconocimiento. Por otro lado, en el sentido liberal la mujer constituye el ámbito privado, puesto que este espacio se encontraría asociado a la idea moderna de individualidad (Amorós, 1990, p. 30), en un contexto en donde, “la mujer no fue concebida como sujeto del contrato social, ni como intérprete de su propia voluntad” (Amorós, 1990, p. 28) por lo que las docentes deben, para validarse, al menos intentar diferenciar sus roles frente a la exposición pública, aunque a nivel individual son indistinguibles respecto al plano identitario y rólico, “yo en el colegio era la profesora y de la puerta del colegio para afuera, era la mamá. O sea, si a mí venía una vecina y me preguntaba algo, yo ahí era la profesora. Pero yo no, mi comportamiento era en el colegio como profesora y en la casa como madre” (Fresia).

Aunque las docentes circulan, existen y trabajan en la esfera pública, de manera visible, determinando, ayudando y potenciando la salida de otras mujeres a otras profesiones a lo largo del tiempo, parecen ser invisibilizadas por la historia, en suma, las mujeres siempre han “entrado y salido de las escenas, sin que haya registro, sin pedir ni qué se nos dé nada a

cambio. Las mujeres han participado en guerras de liberación nacional, han formado parte de guerrillas, han sido partisanas sin que exista un registro histórico de ello” (Amorós, 1990, p. 16), borradas de la historia, sin dejar huellas ni rastros. Esta invisibilización es parte de la subalternización⁵ que remite a lo femenino de vuelta al plano privado, en donde su protagonismo histórico es prácticamente nulo, considerando que la historia conocida se configura en el espacio público, siendo ésta registrada y narrada por hombres, lo que explica la visibilización de los varones en la educación (escritores, editores, rectores del instituto nacional, por ejemplo) pero no de las directoras de Escuelas Normales, profesoras normalistas: escritoras, artistas, algunas feministas como Eulogia Sánchez o la misma Gabriela Mistral, que recibió el premio nobel antes del nacional.

Es preciso señalar que, el patriarcado somete a la cultura, producto de resabios sostenidos desde tiempos inmemoriales hasta llegar al orden actual, determinado por un régimen capitalista que se basa en mantener relaciones de poder y de dominación/subordinación entre los géneros (Villaruel, 2001). En este marco, la organización jerárquica con primacía de lo masculino se identifica con una sociedad donde, “aunque su base legal institucional aparecía de manera mucho más explícita en el pasado, las relaciones básicas de poder han permanecido intactas hasta nuestros días” (Eisenstein, 1984), manteniendo las mujeres en un vínculo permanente con la ética del cuidado, sin importar su intromisión en lo público, como ejemplifica Amapola: “seria, pero amable con los apoderados, cariñosa con los niños”.

Zillah Eisenstein (1984) plantea que el sistema patriarcal se perpetúa a través de la familia, “no po’ en la casa yo era la mamá, la dueña de casa, si yo nunca tuve empleada, o sea, el sueldo no nos daba como para empleada” (Fresia), es decir la familia sigue operando de manera convencional, sin importar que la mujer haya salido al mundo laboral y es que gracias a la división sexual del trabajo y a la estructura social, el matrimonio es considerado, “una especie de pacto interclasista, metaestable, por el cual el poder se constituye en patrimonio del genérico de los varones, en cuanto se auto instituye como sujetos del contrato social, ante las mujeres que son en principio ‘las pactadas’” (Eisenstein, 1984), por lo que es cuestionable una

⁵ La invisibilización femenina en la historia es abordado en profundidad en el meta-análisis sobre subalternidad femenina.

profesora con comportamientos inadecuados para la norma y que asuma un rol diferente como sujeto activo en las relaciones, por ejemplo:

a pesar de que se veía a profesoras que pololeaban con niños, también con sus alumnos... Mira, yo una vez llegué al colegio y llegó una profesora, con un joven, tomados de la mano y yo pensé que era el hijo y entonces se dieron un beso en la boca y le comenté a otra colega; ‘oye no me gustó la actitud de la colega, no se le puede dar un beso en la boca a un hijo’ y me dijo: ‘cállate, es el marido’, se casó con su alumno. (Amapola)

El sustento moral, se mantiene como un pilar fundamental en la salida de la mujer a lo público y la vigilancia se traslada a esa esfera, ya que las mismas docentes son espías, cautelando las conductas correctas, ajustadas al orden patriarcal, “...siempre no dando escándalo, así dando mal ejemplo, que se yo” (Dalia).

El patriarcado, se manifiesta asignando espacios, la “virtud” de la mujer, en torno a valores como la utilidad visibilizada en relaciones de poder que se dan en todos los niveles de la sociedad y atraviesan todo el tejido social, el dominio es social, grupal y personal, a través de procesos concatenados para intervenir desde una jerarquía “superior”, sancionando cualquier desviación: “entonces siempre que nosotros discutíamos por algo, decían: ... ‘y eso que son profesoras’. Entonces, a nosotros nos caía pésimo eso, porque nosotros éramos profesoras cuando le hacíamos clases a los alumnos, pero si nosotros estamos en un grupo, tú ya no eres... tú no eres la profesora” (Fresia). Esta distinción está dada particularmente, en que “las actividades socialmente más valoradas, las que tienen un mayor prestigio, las realizan prácticamente en todas las sociedades conocidas los varones. Puede haber alguna excepción, pero son las actividades más valoradas las que configuran o constituyen el espacio público” (Amorós, 1990, p. 25), en donde la virtud, el afecto y el cuidado no son valores relevantes, por lo tanto las profesoras deben ser más cuidadosas que los hombres al estar en la esfera pública, articulando las cualidades propias de lo femenino, con los atributos de lo masculino, como es evidente, en el discurso de Jazmín:

tiene que portarse dentro de lo que corresponde al cargo que ocupa, debe usar buen vocabulario, me dicen que soy anticuada, pero debe andar presentable, modales, no caer en excesos en públicos, porque eso da pie a que la gente les pierda el respeto, ser respetuoso en las reuniones, con la gente que esté, ser cordial si la situación lo amerita,

porque si a mí me ponen en una comisión, no voy a andar con la cara enojada, porque no me gusta la comisión, porque uno tiene que ser amable con las personas, porque en la medida que uno tiene buen trato con las personas, uno también lo recibe, vestirse acorde con el cargo que uno está ocupando, no se trata de llegar elegante, pero ordenada y ser modelo de presentación y ser puntual y creo que eso es una de las cosas importantes que debe tener un profesor, porque el conocimiento lo puede aprender de todos lados, pero el comportamiento tiene que haber tenido una formación de la casa, la familia.

Para el segundo período escritural de Wittgenstein el lenguaje es todo, no hay posibilidades más allá de él, el pensamiento por tanto también es lenguaje, entonces es imposible transmitir una emoción sin él, ya que el lenguaje permite la emoción y no a la inversa... es que el lenguaje no es solo una forma de comunicarse entre mentes, es la realidad, la única posible, construyendo los horizontes de nuestro conocer, acciones e interacciones mediadas por la significación, es decir, la importancia de lo dicho y no dicho, va más allá de la palabra, gramática o sintaxis, definiendo la vida misma a través de sus juegos permitidos, por esto, nos interesa reflexionar respecto a elementos emergentes en la reflexión sobre lo privado y lo público, que expresan de manera unánime las entrevistadas; la importancia de “hablar bien”, es decir, ubicarse en un tipo de juego definido, respecto a dos desviaciones que detectan: el garabato; “sí, (risas) una persona que hable bien, muy importante en un profesor, en los de ahora, puros garabatos, antiguamente no...” (Amapola), y los modismos: “debe tratar de ser lo más correcta posible, ejemplo, hablar correctamente, no sé si seré retrograda no sé, pero en la tele cuando empiezan a hablar y dicen; “eris, cachai” ya está bien lo acepto, pero los niños están viendo eso y lo repiten” (Violeta), ambas posibilidades las violentan:

la verdad es que las normalistas, somos muy criticonas o nos criaron así, pero por ejemplo, si estamos entre nosotros y sale un garabato ya, pero hay personas que hablan a puro garabato, entonces y el niño ve y escucha, entonces, como le va a decir uno; ‘mijito no puede decir garabatos’ y tampoco, por ejemplo, que tenía una colega que decía; ‘parecen yeguas calientes’. (Violeta)

Probablemente este énfasis, tiene que ver con la validación que estas profesoras necesitan, para distinguirse de la imagen de mala docente, ya que en privado pueden cometer errores, pero jamás en público, para mantener la proyección de mujer intachable “y no po’ si

uno es una persona común y corriente no más po'. Yo por ejemplo, era garabatera. Mi marido siempre me decía: '¡Fresia un día se te va a salir un garabato en el colegio!'. No po', si yo sé diferenciar cuál es..." (Fresia), indagando en el tema, surge una investigación de la antropóloga lingüista Bárbara LeMaster (Tett, 2016), quién analiza los patrones en uso del lenguaje inapropiado en hombres y mujeres estadounidenses en el último siglo, utilizando datos provenientes de encuestas, archivos históricos y publicaciones, generando tres referentes habituales: el sexo, el excremento y la religión, la grosería desafía las convenciones sociales en estas áreas, que se distinguen por ser privadas, por tanto o sucias o sagradas, mientras su uso en lo público, es desafiante, pero sólo permitido a los hombres, al menos durante el siglo pasado, por el contrario las mujeres desarrollaron un lenguaje diferencial utilizando palabras que, por ejemplo, sugerían lo religioso, sin recurrir a lo grosero diciendo, por ejemplo, "bendito" o "Ay Dios", entre otras; estas palabras no generan molestia en el interlocutor (y los insultos referidos a lo religioso en general, cada vez surten menos efecto debido a la pérdida de poder de la religión). En resumen, hablar con groserías, exigía que las mujeres fueran sumisas en su papel subordinado, Le Master detecta que en la actualidad las mujeres utilizan palabrotas en una proporción igual o casi equivalente a hablar como hombre, lo cual es prohibido en el marco de sociedades en donde la división entre lo masculino y lo femenino es quizás mayor (Tett, 2016). Este estudio, aunque fue desarrollado en un contexto cultural muy distinto al nuestro, explica de manera bastante fiable, la forma en que responden nuestras entrevistadas; al parecer en nuestro país, el no uso de los garabatos sigue obedeciendo a la lógica femenina subordinada que caracterizó al siglo pasado en Estados Unidos, ya que las profesoras consideran aún, no sólo inapropiado, sino que inaceptable y sancionable, la utilización de "malas palabras" para las mujeres mismas, sobre todo las profesoras, que deben ser un ejemplo, para la sociedad completa.

4.1.1.5.- Reacción al mal comportamiento y castigos.

La mirada Foucaultiana plantea que, en cualquier relación política, amorosa, institucional, económica, etc., existe el poder, ya que éste no es estático, sino que se transforma, al atravesar las instituciones genera control, produciendo autoridad, verdad y conocimiento, por ejemplo, en la escuela, que es una importante productora y reproductora social, generándose en este espacio con sus características, relaciones de dominación de él o la

docente hacia él o la estudiante y actualmente también de manera inversa. En el aula, espacio por el cual ha pasado la mayor parte de la población, convergen los/as actores/as del proceso educativo: el o la docente y el o la estudiante. Ambos/as actores/as tienen características que los/as diferencian; el/la docente, por una parte, ostenta en el aula un poder legítimo, por el hecho de ser quien que tiene el dominio de determinar lo que es correcto o no, sin tener que dar explicaciones de sus decisiones, esta facultad es otorgada por la tradición y por el orden social. Si se escucharan las voces de las generaciones de estudiantes del siglo XX, tal vez, se podría notar que describen a un docente autoritario, su palabra no se pone en duda y el respeto se confunde con miedo: los y las estudiantes temen hacer lo “incorrecto” por las represalias que podrían tener sus acciones. Podemos identificar, por lo tanto, la actitud del/la docente como impositiva, en vez de legítima y esto se manifiesta en las entrevistas realizadas “yo nunca había tocado a un alumno y esa vez... ‘anda a sentarte’, poco menos que me trajeron los carabineros... de ahí nunca más, dije, voy a tocar un alumno. Los gritas...” (Fresia), la mayoría de las profesoras que participan de esta investigación mencionan al menos un episodio en el cual ejercieron violencia física de distintas maneras, por ejemplo: “dejarlos sin recreo y otras veces, en ese tiempo se aplicaba el tirón de orejas” (Jazmín), de todas maneras, todas plantean el tema problematizándolo: “es un tema difícil, en esos años uno conversaba con ellos o también una palmada” (Amapola), no es algo resuelto y probablemente se debe a la satanización de la violencia en el contexto actual, mientras que cuando las docentes comienzan su educación, se consideraba algo habitual y esperable, “con un compañero, que era bien desordenado, me acuerdo cuando se iban, nos quedábamos y sacábamos todas las varillas y las botábamos y después no aparecían las varillas” (Violeta), debido a la experiencia que tienen de su propio paso por la escuela.

Un asunto interesante, es como la violencia era también naturalizada, en el plano familiar, Max Weber en su reflexión en torno a la dominación en el capitalismo moderno, expone que el poder reposa en la fuerza; “poder, es la posibilidad de que una persona o un número de personas realicen su propia voluntad, en una acción comunal, incluso contra la resistencia de otros que participan en la acción” (Weber, 1985), por tanto,

sólo se puede definir el Estado moderno, sociológicamente, partiendo de su medio específico, propio de él, así como de toda federación política: me refiero a la violencia física... la fuerza no es el único medio del Estado ni su único recurso, no cabe duda,

pero sí su medio más específico. En nuestra época, precisamente, el Estado tiene una estrecha relación con la violencia. Las diversas instituciones del pasado (empezando por la familia y la escuela), consideraban la violencia como un medio absolutamente normal. Hoy, en cambio, deberíamos formularlo así: “el Estado es aquella comunidad humana que ejerce (con éxito) el monopolio de la violencia física legítima dentro de un determinado territorio. (Weber, 1993, p. 2)

Una de las atribuciones que distingue al Estado moderno, le permite arrebatar la capacidad de ejercer la violencia a todas las otras instituciones, centralmente la escuela y la familia, en donde era una práctica habitual:

sí, alguna vez y tuve un alumno que me decía: ‘yo prefiero que me tire las orejas, ante que me llame a mi apoderado, porque mi apoderado me saca la mugre, cada vez que usted la llama’ y yo le decía, ¿cómo se te ocurre? me acuerdo perfecto del niño, cuando una vez me dijo: ‘me voy a portar súper bien de aquí en adelante’ y llegó pelado (risas) porque hay gente que hacía eso (cortarle el pelo a los alumnos) yo jamás hice eso, uno en un millón, porque los niños se portaban bien, eran buenos, tenía que ser mucho, que los niños se portaran mal. (Jazmín)

En las últimas décadas se condena el uso de la violencia física, como práctica inaceptable, debido a la apropiación que realiza el Estado de la violencia legítima, sólo él puede ejercerla (por ejemplo, en las marchas a través de las fuerzas de seguridad).

Antes tú le podías... por ejemplo, yo tenía, cuando estábamos recién nosotros, te llegaban... ‘tome aquí tiene un palo, tía Dalia’ las mismas mamás, péguete no más, sáquele la mugre, tú le podías darle coscachos, yo di coscachos, pero estábamos autorizadas, éramos autoridad, las mismas mamás no amparaban el desorden, en cambio llegó un tiempo, en que los padres, hasta ahora amparan, los desórdenes de los niños. (Dalia)

Es necesario destacar que para el mismo Weber un golpe es de todas formas una acción afectiva, en la medida que es dominada por la emoción, expresión de un sentimiento que se genera como un impulso desde la subjetividad, no importando, ni las consecuencias, ni los medios, ya que no tiene su foco en el objetivo o propósito, entonces, tanto la caricia, como el golpe, son sólo expresión del sujeto, equivalentes en la práctica, en la medida que se

desmarcan de la racionalidad, manteniéndose este tipo de conductas enlazadas a la ética del cuidado.

La articulación comunitaria entre madres, padres tutores y profesoras, era algo muy presente y esto es notorio en la organización que se orquestaba cuando un niño o niña se comportaba mal, los dispositivos sociales funcionaban de manera acoplada para “formar” al niño o niña: “usted está en su derecho, de llamarle la atención severamente, yo la autorizo, porque acá en la escuela, usted es la mamá y en la casa mando yo, los apoderados eran muy cooperadores y de mucho respaldo, hacia el profesor” (Jazmín), ese apoyo, respaldo y trabajo conjunto entre profesoras y apoderadas/os era característico hasta la década de los 90’, pero se fue extinguiendo de forma progresiva, como veremos más adelante en la tercera dimensión. En este contexto, en donde la violencia física es restringida, las profesoras generan diversas estrategias⁶ con las que resuelven los problemas con los y las estudiantes.

Cabe destacar que, al conversar, la necesaria paciencia que ellas relevan continuamente involucra una actitud casi contemplativa y contenedora, como plantea Fresia: “mira, nosotros usábamos hartas estrategias. Conversábamos con ellos, conversábamos con los apoderados. Sí, a nosotros nos decían que parecíamos curas...”, esta homologación entre la labor docente y el sacerdocio, es reiterativa en las entrevistas, como desarrollamos previamente, la vocación obliga al sacrificio, considerándose esto parte de la labor docente e incluso involucrando a la profesora en las vidas personales de sus estudiantes,

yo creo, que una debe conversar con el niño y el niño se porta mal por algo, les decía a las mamás en reunión, ‘así como el niño se refleja en uno, el niño también se refleja en

⁶ 1) Gritos, alzar la voz, para marcar la diferencia cuando algo grave ocurría:

-“Mira, en mi experiencia yo muchas veces subí la voz para decirle al niño que no tiene por qué pegarle a su compañero, porque habían niños muy agresivos, que de repente se paraban y por nada le pegaban al otro, porque lo miró feo, porque qué se yo” (Lila).

-“Les daba el grito, no y ellos sabían que cuando la profesora gritaba era porque... ya la habían colmado. Ese era como mi arma de defensa” (Fresia).

2) Conversaciones en privado o en grupo, relevando la importancia del buen comportamiento:

-“entonces uno lo castigaba y conversaba con él: “bueno si te hubieras portado bien, estarías jugando afuera y si sigues así, tampoco te voy a dejar salir, hasta que llegue tu mamá a buscarte.” (Violeta).

-“... la asertividad, en la tolerancia, en todas esas cualidades que hay que tener para sobrellevar y les explicaba en qué consistían y explicarle que no todos somos iguales, que nadie es igual a nadie...convertirlo en una resiliencia, siempre traté de utilizar la resiliencia, de lo malo, teníamos que sacar lo bueno” (Lila).

sus padres’, a veces el niño viene rebelde porque tiene problemas en la casa, viene triste y a veces uno le pregunta: ‘¿qué paso?’, ‘es que mis papás pelearon, es que mi papá se fue de la casa, es que mi papá le pegó a mi mamá’ y ahí uno tiene que entender que el niño se pone rebelde porque tiene problemas en la casa y uno tiene que ver el motivo de esa rebeldía... (Violeta)

En general el castigo se asocia a comportamientos, que la sociedad considera desviados, la educación se vuelve en términos durkhemianos, homogeneizadora, las entrevistadas intentan no castigar tanto a sus estudiantes, buscando estrategias diversas, ya que ellas mismas fueron víctimas de violencia escolar y no desean repetir la historia... “yo, por ejemplo, los castigaba sin salir a recreo, pero eso era como castigarse uno, porque no podía salir por cuidarlos, tampoco los iba a dejar encerrados en la sala” (Violeta), al punto que se sienten agredidas si ven a alguien maltratar a sus estudiantes, “como te digo, yo vi colegas tratar hasta de tonto y de mongólicos a los pobres cabros y... y psicológicamente los... y que les daban cachetadas, les pegaban para que entraran...” (Dalia). Pero... surgen situaciones en las que les parece necesario intervenir, por lo que relevan sólo 3 conductas que pueden ameritar castigos moralizantes:

1) Mal comportamiento vinculado a la sexualidad: por ejemplo “hablarles a las otras niñas de sexo, a niñas chicas” (Amapola), la manera en que abordaban estos conflictos era la inmediata expulsión, ante cualquier conducta considerada precoz o desviada,

yo hablé con la directora y le dijeron que se fuera, porque más encima estaba embarazada y le contaba todo lo que hacía con el pololo a las otras niñas y hacían ronda para que las niñas preguntaran, también había niños que se escondían en lugares estratégicos y trataban de tener sexo con otros niños y esos niños se echaban al tiro, no como ahora, que hay psicólogos. (Amapola)

2) Agresividad: conflictos entre niños/as, “que pelean, porque hay niños que son muy agresivos con otros y hay otros que son muy burlescos, yo tuve unos gemelos que eran muy y de papás muy preocupados de ellos y uno de ellos era homosexual... -breve pausa- y yo me acuerdo que había un niño que siempre se burlaba de él...” (Violeta), además todas las entrevistadas narran episodios en los que han sido agredidas por estudiantes, “me tocó, porque tenía una niña insoportable, una vez me colocó una aguja en la silla” (Amapola), a pesar de lo difícil que se vuelve el contexto ellas intentan plantear soluciones para contener las situaciones

“y les trataba de enseñar que así en ninguna parte se lleva y les enseñaba a no ser agresivos hablándoles” (Lila).

3) Robo: algunas profesoras comentan episodios vinculados a distintos tipos de hurto, intentando solucionar este tipo de conductas con diversas estrategias, incluso ellas son víctimas de robos, aunque lo asumen de manera bastante natural “y era tanto, que de grande me dijo; ‘señorita yo siempre le abría la cartera y le sacaba plata’, yo no sé si tenía una enfermedad o necesidad y él sacaba lo que fuera...” (Violeta).

Consideran que las nuevas generaciones, no tienen el respeto hacia los/as estudiantes internalizado, ya que ellas (profesoras normalistas) han replanteado las posibles formas de castigo y se sienten diferentes a las otras docentes egresadas de universidades, que naturalizaban el apremio físico y el maltrato, “claro que uno llamaba al apoderado, pedía hablar con una orientadora, cosa así po’, pero no era castigado así como... como otras colegas por las últimas generaciones, que empezaron a llegar, no toleraban a los cabros” (Dalia).

4.1.1.6.- Percepción sobre Gabriela Mistral.

Las mujeres como referentes populares en la educación tienen escasa presencia debido a la falta de difusión de personajes históricos femeninos, pero uno de los íconos en Chile y América latina es Gabriela Mistral, profesora normalista, que narra a través de sus escritos tanto la vivencia como la proyección del “deber ser” de una docente, por ello, indagamos en la percepción de las entrevistadas respecto a este modelo, tan divulgado y potenciado por la tradición educativa chilena, los resultados muestran que la mayoría de las entrevistadas conocen a la Mistral en el marco de su producción lírica, centrada en ideas en torno a la maternidad y el cuidado infantil “...de Gabriela Mistral, no, fuera de sus poemas, no” (Amapola).

Al igual que ocurre con la población en general, la idea que se tiene de ella es distorsionada y hasta equívoca: “a ver... Gabriela Mistral fue la primera profesora que hubo en el país” (Fresia). Otra forma de representarla se basa en la victimización romantizada clásica con que se aborda su vida, como una suerte de heroína de la injusticia, “... yo pienso que era una persona que le gustaba lo que hacía, a pesar de que pasó muchas penas en su labor, porque una vez la acusaron de que robaba, yo pienso que ella mostraba lo que es la labor del profesor, que es difícil...” (Jazmín).

Cabe destacar que se releva el papel de la obra de la autora en el marco del cuidado y el amor, como una suerte de madre-profesora,

pienso que también ella como profesora, a pesar de su cara dura, ella era dulce con lo que quería, en las rondas que hacía y todo, ella jugaba con los niños, les decía que todas eran reinas, una forma muy bonita de decirles que todas eran iguales y que podían lograr lo que quieren, bueno así lo interpretaba yo cuando era niña, que podíamos lograr lo que queríamos (risas)... (Jazmín)

Esta idea romántica e idealizada de la labor docente, reproduce la subordinación en que las profesoras se encuentran insertas, justificando el sufrimiento en el vínculo con los/as estudiantes,

yo creo que ella explicaba cómo debían ser los profesores, porque cuando hablaba de ‘piececitos de niño, azulosos de frío’, veo a la Gabriela Mistral, viendo a una persona sufriendo y tratando de ayudarlo, que es lo que hacemos los profesores en la escuela, tratando de ayudar a los niños, de protegerlos, de ver cómo podemos ayudarles, como mitigar muchas veces la pena, bueno esa idea me dejaba ella, podría equivocarme, pero eso me dejaba. (Jazmín)

Gabriela Mistral, además es el icono de las profesoras normalistas, un referente obligado al pensar tanto en la historia de las Escuelas Normales, como en el ejercicio que se da en las aulas y provee del sustrato literario necesario para mantener ese imaginario, que se construye en torno a la docencia primaria, “ella las muestra cómo, la profesora tiene que ser como les enseñaba a las normalistas, que tiene que ser dedicada...” (Violeta), es un tipo de mujer distinta, vinculada al entorno rural en donde los niños son lo central y la figura de la madre gravita de manera poderosa.

Los cuestionamientos modernos en torno a la figura de Gabriela Mistral, con temas que se han transparentado en función de la investigación historiográfica, desarman la percepción idealizada que se tenía de ella, eso molesta a las docentes entrevistadas:

yo pienso que ella escribía muy lindo, pero cuando me llegué a enterar de su vida más en profundo, como que no me gustó mucho, como que cometió muchos errores ella, de lo que sé, la verdad es que después, como que dejé de ahondar más en la vida de ella, pero yo rescataba lo bueno de sus versos, el niño pobre, le limpiaba sus piececitos y qué se yo y cómo salir de ese estado y esas cosas... (Lila)

La gran maestra por excelencia, la única mujer chilena premio nobel, Gabriela Mistral, lleva años en la palestra por su orientación sexual. Durante mucho tiempo, fue la “gran madre”, respondiendo al estereotipo docente, un estereotipo arraigado, en donde gravita la femineidad y el cuidado como soportes rólicos, morales y conductuales, que no atienden a una situación mucho más heterogénea y compleja.

Gabriela Mistral, la mujer-maestra, es conocida centralmente en Chile por sus poemas, para niños, de amor trágico, oscureciéndose su enorme obra pedagógica, (en términos de su producción escritural, mucha de ella no editada siquiera en Chile y su influencia por ejemplo, en la reforma educativa Mexicana, adonde fue llevada por José Vasconcelos, para hacerse cargo de la transformación en educación primaria en ese país), en formación inicial docente y en cuanto a cuál es el rol de la escuela en Latinoamérica, esta dimensión educativa está llena de lagunas, negaciones, polémicas y falsedades, justamente por la homosexualidad de la autora, aún cuestionada por sectores más conservadores, que consideran eso impensable.

Pero al igual que Lemebel, Mistral lleva en su obra literaria la gesta educativa, en sus libros de poemas en donde el lector distraído solo ve dulzura, hay estrategias y reivindicaciones, proclamas y ruegos, sobre todo con respecto al rol de la mujer, ambos/as autores circulan entre el género y la pobreza, en donde el amor es el apéndice doloroso, pero colateral al problema central, ser mujer y/u homosexual en un mundo injusto y desigual, en donde es necesario educar para lograr cambios y ampliar la mirada respecto a que es la profesión docente, sin desplazar la orientación homosexual al ámbito de lo privado, sino legitimando esa condición como una expresión de la diversidad, diversidad que no obstaculiza, ni la vocación, ni la práctica docente.

Por otro lado, se reconoce el papel político activo que tuvo, pero las entrevistadas sienten que eso se desacredita debido al comportamiento sexual y a aquello que la define -la maternidad-, que es puesta en cuestión “...ella fue pionera en luchar por la cuestión social, gremial, pero, no sé, encuentro que su vida misma como que después ya no me gustó, eso de que tuvo o no tuvo un hijo, esas cosas raras como que no me llegaron” (Lila), esta madre que no es madre o la posible madre pública cuyo hijo no es propio, atentan contra el estereotipo y la figura en extremo idealizada que se tenía de ella.

Una vez que se ha divulgado más información respecto a su vida, que era lesbiana etc., se ha configurado una nueva manera de entenderla que implica un rechazo de parte de las

profesoras contemporáneas, que incluso llegan a catalogarla como resentida, aunque reconocen el papel fundamental que tuvo en la conformación gremial del normalismo en Chile y su proyección hacia el exterior,

...bueno, ahora no son errores, pero en esa época un error era su condición sexual, pero ahora como que todo lo ven normal. No me acuerdo mucho ahora, no sé por qué yo en un momento me bloqueé con ella y no quise seguir ahondando mucho. Sé que es pionera en todo lo que tiene que ver con educación, hasta llegó a dirigir un colegio siendo, pero ella siendo bien poco lo que sé, como que fue resentida, de lo que le hicieron a ella, vivió de forma resentida y no debería haberlo hecho. Eso. (Lila)

Al rastrear el mapa de coordenadas que determina la posición de Gabriela Mistral, encontramos la subalternización multiplicada por distintos factores: extracción rural, orientación sexual, ejercicio docente, ser mujer, lo cual condiciona las dificultades y deslegitimación que vivió y la manera en que hoy, el cuestionamiento de lo único que la elevó la hace caer, su figura de madre abnegada, sin que importe demasiado el valor de su obra.

Por último, cabe destacar y de manera sorprendente también, se releva la idea de la “mujer sola”, al margen de la condición sexual de Gabriela Mistral, Dalia plantea que temía convertirse en alguien como ella, “eso, como solterona, por eso yo no quería ser” (Dalia). Y es que el estereotipo de Gabriela Mistral está asociado a la soledad y el sufrimiento, lo que durante la infancia de las entrevistadas significó en el caso de algunas, un rechazo a la profesión docente, debido al temor a no tener pareja, marido, como ella “eran todas solteronas, la mayoría y tan así tan...” (Dalia), es decir la mujer pública, la mujer que sale al mundo público, está condenada a la soledad, apareciendo nuevamente esta idea de apostolado o de vocación religiosa, que implica el casarse con el oficio que se ejerce, “antiguamente nosotros estudiábamos y era como un apostolado” (Violeta).

4.1.2.- Maternidad en la vida y la docencia.

4.1.2.1.- Infancia de las profesoras.

En cuanto al contexto en que las profesoras crecen, la mayoría de las entrevistadas provienen de entornos rurales (salvo una de ellas que creció en el Santiago antiguo) y recuerdan la relación con la naturaleza de manera poderosa⁷. Los recuerdos felices en su mayoría se restringen a la primera infancia “éramos súper felices, éramos súper inocentes, yo recuerdo así mi infancia, ya mi adolescencia no, porque ahí me empecé a dar cuenta del mundo, de lo difícil que era, de todo. Pero mi infancia fue bonita” (Lila), la estancia en Santiago, es producto de la migración campo ciudad que realizan sus padres con ellas pequeñas, casi todas se desplazan al terminar la infancia o durante la adolescencia, con vivencias que se ajustan al momento histórico: “y todo eso lo teníamos que hacer en victoria” (Fresia).

Por otro lado, la felicidad se vincula al afecto recibido, “mi infancia fue muy feliz, tenía hermanos, tenía primos y mis abuelitos que fueron muy cariñosos conmigo” (Jazmín), aspecto que probablemente se proyecta en la centralidad que dan a esto a lo largo de sus vidas, ya que consideran que parte esencial del rol que cumple el adulto significativo (padres y madres), es la gestación del primer vínculo o apego, el cual sentará las bases para la construcción de la confianza básica y para las vinculaciones futuras; en otras palabras, los vínculos que desarrolla el infante en sus primeros años de vida y que condicionarán la estabilidad emocional futura (Céspedes, 2013), “...no tengo nada que decir, fui súper regalona... tanto, de mis papás, me crie como hija única y regalona de la tías y de todas entonces...” (Dalia). Lamentablemente, todas también, tienen recuerdos violentos de estas primeras etapas, centrados en las dinámicas familiares: “mis hermanos mayores, nos enseñaron a leer y escribir y nos pegaban, la letra con sangre entra, eso se practicaba con nosotros...” (Amapola), pero entienden su situación y problematizan sus vivencias “...tal vez suena contradictorio de ser libre y la violencia” (Amapola). En este contexto de

⁷ “Suelta en el campo, pero ahí nada sucedía con nadie, sino que jugar, ir a dejar a los animales a donde correspondía, a los cerros, íbamos varios niños, jugando, corriendo, fue una infancia bonita, de una libertad sana, andar a caballo” (Amapola). “Muy cómoda, a pesar de que en mi casa lo pasaba súper, porque todo el tiempo libre que teníamos, pasábamos arriba de los árboles, comiendo frutas, lo pasaba muy bien, tuve una infancia muy bonita” (Jazmín).

desplazamientos, violencia intrafamiliar, vínculo con la naturaleza y en resumen, las vivencias de infancias situadas a principios del siglo XX surge la figura de las madres de nuestras entrevistadas de manera intensa y determinante.

4.1.2.2.- Sus madres.

Es incuestionable, que las relaciones dentro de las familias son centrales y que gravitan construcciones sociales que se erigen sobre la madre (y el padre), otorgándoles un papel preponderante en la socialización temprana, por esto, la figura de la madre es central. Abordar las representaciones en torno a la maternidad, supone cuestionar el trasfondo del funcionamiento social y simbólico, que la estructura patriarcal construye e impone a través del orden normativo, hacia las mujeres, para identificar los discursos hegemónicos que devienen en la comprensión occidental biologicista-esencialista del binomio mujer-madre o feminidad-maternidad, en donde se sitúa la capacidad reproductora de la mujer como una función central que le otorga sentido a su existencia. Es importante revisar como a partir de esto se construyen las identidades de género, que delimitan y/o definen a las mujeres. Desbiologizar estos patrones culturales (Juliano, 2008) podría permitir, deconstruir la asociación implícita entre la maternidad y la mujer, entendiendo que la maternidad, generada desde la mirada patriarcal, potenciaría un eje simbólico de representaciones atravesadas por relaciones de poder jerarquizadas, en detrimento de las mujeres. La madre se presenta como una figura de poder, como un ejemplo a seguir y como un referente obligado, ya sea en conflicto o mediante el afecto, determinando las decisiones que las entrevistadas toman, a lo largo de sus vidas, “para mí hasta el día de hoy, es difícil hablar de ella, porque la extraño demasiado, marcó mi vida, la quisimos mucho. Mi mamá enviudó siendo mis hermanos chicos incluso. Pero ella luchó para sacarnos a todos adelante, yo la ayudaba porque yo ya trabajaba, pero, era una mujer demasiado buena” (Lila), esta figura materna absoluta, es similar al sentido que por excelencia definiría lo femenino, que es el sufrimiento, el cual está asociado a una maternidad dolorosa, en donde el modelo que sustenta el imaginario es la Virgen María. Estos rasgos atribuidos al género femenino se darían dentro de 2 ideologías, que los legitiman en América Latina: el machismo y el marianismo (Montecino, 1996). América Latina se construye, en base a un símbolo ambivalente, basado en el sacrificio y una dinámica de poder-antipoder, la centralidad de la madre es incuestionable, ya que está cargada de significado. La femineidad mestiza, se

configura en torno a la alegoría mariana como contraparte a la figura de la Malinche, determinando el pasado y explicando el presente, este antagonismo se enfoca en la madre india que se “deja violar”, para luego ser objeto de intercambio y finalmente cuando es un sujeto convertirse en traidora, la maldad de la mujer y esta suerte de capacidad femenina es la deshonra y desgracia del hijo, esta especie de maldición se bloquea, con la exaltación a la virgen, potenciándose la dicotomía bien/mal, María/Eva, puro/impuro, bases en la legitimación del catolicismo y la cultura patriarcal en este lado del mundo.

Marit Melhus (citada en Montecino, 1996) constata que las nociones de vergüenza asociada al honor, el sufrimiento y la virginidad, serían parte fundamental de los estereotipos e ideologías que delimitan la constitución de lo femenino, en donde lo moral es gravitante en el ejercicio maternal, “una madre debe ser, primero que nada, muy querendona, enseñar con su ejemplo, ella da su ejemplo, no decir, como es ahora, que dicen ‘no mientas’ y de repente le dicen ‘anda y dile al caballero que no sé qué tal cosa, que no estoy’ y la mamá está mintiendo, o sea dar buen ejemplo...” (Lila), la madre debe ser perfecta y evitar actitudes desviadas, ya que es observada por el entorno, que le atribuye significados a sus comportamientos, los cuales se expresan por medio de la interacción social, que desarrolla una valoración negativa hacia ellas (Howard, 2000).

4.1.2.3.- Las madres.

Las referentes que las entrevistadas eligen son sus propias madres, sus abuelas o la propia experiencia con sus hijos, desde ahí se configura el estereotipo de buena madre, que consta de ciertos rasgos, en primera instancia asociados al afecto, pero también a la enseñanza, María Jesús Buxó (citada en Montecino, 1996) menciona en función de los modelos de identidad de las mujeres indígenas Quiche, que surgirían 2 rostros de un “cristal,” conformados en base a una identificación vicaria con el medio cultural, en donde la identidad remite más a lo materno que a lo político o patriótico, ya que tiene una base relacional, que no establece diferenciaciones y por otro lado, surge el “espejo”, que refleja la cultura, estructurando las auto representaciones que las mujeres construyen frente a la necesidad de plantear una definición propia, producto de las alternativas limitadas que ofrece el entorno, “...uno a nadie le enseñó a ser mamá, yo de lo que copié de mi mamá, fueron los valores que

te dije y lo otro los fui leyendo, buscando, qué hago ahora... como lo hago y buscaba e indagaba y preguntaba... ” (Lila).

La madre se presenta en los discursos como la unidad constitutiva de la sociedad, el único rol fundamental basado en el amor, “... pero yo creo que si arreglamos esa parte, se va a arreglar un poco la sociedad también. Porque los chiquillos llegan tan faltos de amor a la escuela, que cualquier cariñito que tú les hagas, ellos parecen como los perritos, se sienten felices, entonces es porque en sus casas no hay tanto amor, no hay lo que debería haber” (Lila). Jónasdóttir (1993) “propone una superación de la explotación socioeconómica de las mujeres, como explicación a la dominación de género, para centrarse en el amor como verdadero eje del poder...” (Lozano, 2001, p. 95), el ejercicio de apropiación femenina no es económica, el producto no es el capital, es una “plusvalía de dignidad genérica”, es entonces que, en base a la lectura de Jónasdóttir el patriarcado debería ser definido “como una estructura de poder política y sexual, con especificidad histórica, basada en la diferencia y en la lucha sexual, centrada no en el trabajo, sino en la apropiación de los productos del amor humano: cuidados y éxtasis” (Lozano, 2001, p. 95).

Desde 1760 se visibiliza en el discurso masculino, el mandato que establece que las madres son las protagonistas exclusivas de la alimentación y cuidado de sus hijos, esto fomenta el establecimiento del mito del instinto maternal, que supone el amor espontáneo, “porque tiene que criarlos y tiene que darle mucho cariño, porque se consiguen muchas cosas, más que nada cariño, pero bien dirigido, no mal criarlos, enseñarles con cariño, que es por su bien y por el de todo” (Violeta), el riesgo de fallar en este amor incondicional, supone riesgos para la sociedad, de acuerdo a lo que plantea el orden social, aunque estos órdenes normativos son remotos en nuestra cultura, no han perdido su eficiencia, “la exaltación de dicho sentimiento tiene un doble y paralelo valor natural y social, como factor intrínsecamente favorable a la especie y a la sociedad” (Lozano, 2001, p. 207) el costo de esta base moral, en la crianza ha tenido un impacto poderoso en los roles e identidad femenina, que pone como foco el rol maternal, en el papel central del afecto, “cariñosa...y protectora po’ que te ayude, que siempre esté a tu lado, todas esas cosas” (Dalia). La propuesta teórica de Chodorow (1978) aunque se utiliza para proteger las diferencias psíquicas esencialistas, reconoce que el amor maternal es fundamental, mientras busca su surgimiento en la asimetría entre los géneros desde la infancia, pero para Hays (1996 citado por Lozano, 2001, p. 247), la relación madre

hijo/a, desarrolla un tipo de maternidad, llamada “intensiva”, que se centra en el amor materno que excede el simple apego del que hablaba Chodorow, articulando un constructo ideológico, mucho más complejo, que a juicio de Hays no puede ser explicado, por el psicoanálisis. Por su parte Juliano (1998), cuestiona el “amor de madre” instintivo, debido a su origen biologicista, que se construye desde quienes dominan como un argumento legítimo, que explica la persistencia del rol, esto tiene importantes implicancias políticas, “al garantizar la idea de permanencia, de inmutabilidad de unas conductas normativizadas culturalmente, desde su consideración de naturaleza inalterable, se consigue una seguridad y una estabilidad, que una distribución asimétrica de poder pondrá en manos masculinas” (Lozano, 2001, p. 288), esto explica la persistencia de este vínculo, en cuanto a su repetición y permanencia, ya que la madre es incondicional e inmutable, “...hasta el día de hoy, que todavía vivimos pendiente de los problemas que puedan tener, de qué forma se puede ayudar a solucionar, ¿ya? estar siempre...” (Fresia).

Cavarero (1995:322 citado por Lozano 2001, p. 278-279), considera que el androcentrismo (logocéntrico y cartesiano, que anula la corporeidad y alteridad femenina), modela las relaciones humanas sumidas en una suerte de juego autorrepresentativo de la masculinidad, que en base a su binarismo mantiene la oposición entre mujer buena y mala, entre madre y amante, en base a la cual gozan los mismos hombres, en “la imagen pasional y transgresora y la imagen de la madre oblativa, honesta y disciplinada, en la esfera doméstica” (Lozano, 2001, 279), esta dinámica, que involucra lo público y lo privado, condiciona que esa madre cumpla con una serie de virtudes y mandatos forzosos, para realizar de manera correcta su labor: “una madre no debe ser nunca, amiga de sus hijos, una madre no debe perder la autoridad ante ellos, pero ser amorosa también, mucha conversación con sus hijos, no tratarlos mal con garabatos, ser empática, comprensiva, y tener autoridad y el tuteo no me gusta para nada, entre padres con hijos no, para nada, porque ahí sí que, hay confianza mal entendida” (Amapola), el costo y la sanción de traspasar la estructura, es sólo femenino, lo cual es evidente en los discursos, por lo que pesan y se multiplican los mandatos sobre las mujeres madres, a diferencia de los hombres, en donde la paternidad asume una figura menos definida, aunque separada con claridad de la maternidad.

Durante la ilustración, la maternidad es la realización y aspiración femenina por excelencia, esto se refleja en la educación y en la preocupación que asume el Estado frente al

tema, sublimándose la relación madre-hijo/a, “no hay opción concebible para la mujer, que no sea tener el mayor número de hijos posibles, puesto que ese es su destino y la necesidad de las naciones” (Lozano, 2001, p. 201), los cuestionamientos de mujeres como Mary Wollstonecraft y Olympia de Gouges, son relegados por el orden simbólico femenino instalado por autores como Rousseau, que separan a la mujer-madre de la mujer real, construyendo una suerte de ídolo femenino (que al mismo tiempo es un instrumento de poder masculino). Para Godineau (1992) lo que les abrirá las puertas a las mujeres, a un espacio hasta entonces negado de forma sistemática, es uno de los elementos esenciales en la construcción imaginaria de la mujer de la época: la madre republicana, que debe educar ciudadanos, por lo que se le permite el ingreso al plano político (sin participación activa), lo cual supone una salida de la esfera en la que estaban confinadas, con la nueva valoración de lo representado como femenino (Lozano, 2001, p.202). Para Crampe (1991), la superioridad masculina y subordinación femenina en las relaciones de pareja modernas, tiene su antecedente en este período, generándose una paradoja que nos acompaña hasta la actualidad, “la idea no cuestionada, según la cual, si se quiere que una unión sea indisoluble, una de las partes debe ser superior a otra, puesto que la igualdad acabaría por disolver el vínculo, al romper los lazos de dependencia” (Lozano, 2001, p.200), este lazo, basado en la servidumbre es consensuado, por la teoría y la práctica, en la medida que quien es sometida, debe entender e incluso buscar esa sumisión: “...porque también hay que ser un poco sumisa cuando te toca una pareja un poco altanera, demasiado y de repente hay que llegar a un punto de encuentro, para que la cuestión funcione...” (Lila), lo femenino se sustenta entonces en la superioridad del más débil, reivindicando lo femenino desde valores como la ternura, belleza, generosidad, entrega, etc., lo cual en el hogar, ubica a la mujer por sobre el hombre, exaltándola en su reino.

4.1.2.4.- Otras madres.

Otro factor relevante emanado de las entrevistas es el peso de la responsabilidad y la necesaria privación de placeres en nombre de una maternidad responsable; “mira, la madre desde que queda embarazada, ¿ya?. Sabe que va a tener una responsabilidad por el resto de la vida, ¿ya?. Yo me cuidé todo el tiempo, yo nunca he fumado, nunca he bebido. Nosotros nunca con mi marido fuimos a fiestas, ¿ya?. Éramos los más tranquilos, no sabíamos ninguno de los 2 bailar... éramos... anti-todo” (Fresia), existe una auto-imagen de mujer virtuosa y

asociada a la visión del catolicismo, que rehúye el goce reservado para la otra vida, Hager (2011) deconstruye el mito de la maternidad, al romper la idea social que proyecta que ser buena madre implica sacrificios de sí misma y de su propia identidad femenina, planteando, que el mito de la maternidad es una construcción social, que conlleva control al ser diseñada como una acción normativa, que requiere de una entrega total. Si bien es complejo entrar en la discusión sobre la construcción social de la maternidad, consideramos importante mencionar las construcciones históricas, que han determinado el rol e identidad que debe cumplir una madre, ya que frente a la desviación del rol, el peso del ajusticiamiento es inmediato.

Bodelón (2012), profundiza en la construcción de estereotipos y prejuicios, en torno a la “mala madre”, desviada o desadaptada que se construyen en torno a las mujeres, por ejemplo encarceladas, a partir de lo que define como “normatividad del género”, demuestra que la sanción es moral y social, en resumen, el colectivo no perdona la desviación en la maternidad, generando mecanismos censores, por ejemplo, a través de estas maestras entrevistadas, que en el marco de su vigilancia moral, detectan y reproducen a la madre esperable, distinguiéndola de la mala.

4.1.2.5.- Rol de madre y profesora.

Marcela Lagarde plantea, que la identidad femenina está conformada por diversos ritos de pasaje, que llevan a la mujer al estado de madresposa, en base a la maternidad y conyugalidad, condicionando a las mujeres sin importar la clase, edad, nacionalidad, etc., la Virgen María configura el mito legitimándolo, ser mujer es ser madre y a través del primer parto, se instituye el ritual simbólico del que emerge la mujer verdadera. Sin embargo, lo biológico no determina la posibilidad de lo materno, hay diversas madres planteadas en el discurso de las entrevistadas:

mi abuelita era protectora y cariñosa, pero cuando había que ser estricta, también era estricta, mi mamá con tanto niño, también tenía que ser estricta, era estricta pero cariñosa también y preocupada, ella siempre estaba preocupada, de enseñar, de ser ordenados, puntuales, respetuosos, pero mi mamá era muy acogedora y cariñosa... era estricta y nos retaba, pero no eran golpeadores, ni maltratadores verbales, no. (Jazmín)

Entre las posibles madres está la madre- leche (nodriza), la madre-sierva (nana), la abuela, entre otras, estas madres no necesariamente son siempre buenas y algunas tienen

cargas simbólicas poderosas, como ocurre con la madre sierva "...mi mamá tenía nanas... nos pegaban..." (Amapola), es que estas madres tienen el peso social de la dualidad, de ser madres no de sangre, pero sí de crianza y suelen ser juzgadas por la sociedad. Nos interesa destacar lo que a juicio de Lagarde son las "madres públicas," que tienen como labor la reproducción social: maestras, enfermeras, trabajadoras sociales, entre otras, este maternazgo y el machismo predominante en México, otorgan las bases culturales para la estructuración de la identidad de las mujeres, a juicio de la autora. No cabe duda, que nuestras entrevistadas construyen su propia identidad desde este paradigma, como plantea Fresia: "...uno a los alumnos, de repente, los ve como hijos", esta "madre pública" aparece de manera reiterada en el trabajo de campo y es considerada como un valor positivo para las profesoras, "sí, porque uno... la responsabilidad, tenía que educar a tu hijo, quererlo, darle cariño, enseñarle valores y a los otros niños igual, si uno es como una segunda madre" (Dalia). Incluso puede generar conflictos con otros docentes, ya que los alumnos y alumnas se ven como propios,

yo me enojaba con los colegas, que me retaban a los chiquillos. Yo me enojaba, yo decía: 'oye por favor, cuando los chiquillos se porten mal dime a mí, pero no me los estés retando o no me los dejés castigados'. Entonces, yo en ese sentido, fui más maternalista con los alumnos, ¿ya?. Y... yo pienso que había mucho de mamá en... en la época de profesora... (Fresia)

Los estudiantes les pertenecen y en esa relación de propiedad se establece un vínculo, que es por sobre todo afectivo, estrechamente enlazado a lo que podríamos llamar cuidado y que revisaremos en el próximo apartado.

Ellas son las madres perfectas, madres simbólicas, madres públicas, que incluso realizan su labor mejor que las madres biológicas, estas súper madres, establecen el referente que a su vez será reproducido por la sociedad, cuando se debe pensar el rol materno:

de siempre estar cumpliendo un rol social, por ejemplo, a veces los niños tenían pena y había que consolarlos, se enfermaban, teníamos que llevarlos a la posta, la mamá les iba a pegar y uno tenía que defenderlos: 'no le pegue, si el niño puede entender con buenas palabras', 'es que es tan porfiado', 'no le pegue', si le cuesta, se le vuelve a enseñar no más, estamos siempre muy pendiente, pero era nuestro rol y en la escuela había que aprovecharlo y fuera de clases también. (Jazmín)

Estos patrones conductuales no sólo van dirigidos a los/as estudiantes, también se canalizan hacia las/os apoderados/as, ya que las docentes portan la cultura, estableciendo los estándares comportamentales esperables y legitimados “...eran hijos de madres extrañas... Pero, yo, para mí eran como mis hijos... ¿ya?. Porque uno se preocupaba cuando estaban tristes, se alegraba cuando ellos obtenían buenos resultados...” (Fresia). Así como ser madre, es una labor permanente, en el caso de las profesoras, este rol también se mantiene en el tiempo, ellas son parte de los méritos y fracasos de sus hijos/as-estudiantes “...yo daba casi el 100% de... de... de mí en la formación de los niños y después me sentía orgullosa, cuando llegaban después, los padres a decirme: ‘ya mi hijo quedó en el Instituto, mi hijo quedó aquí’ ... Para mí eran como mis hijos, los chiquillos” (Fresia). Esto recuerda lo que ocurre a fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, cuando las religiosas contemplativas dejan de ser consideradas mujeres para el liberalismo ya que no cumplen con el rol materno impuesto, siendo anuladas por las monjas de vida activa que eran un modelo de madre social, “la exclusión de las mujeres de los derechos políticos está vinculada con este proceso, en cuanto la formación del nuevo espacio público requería la formación de un espacio privado gobernado por madres” (Serrano, 2009, p. 505).

Otro alcance interesante en las narraciones, es la incapacidad de desprenderse de su labor, cuando llegan a sus hogares, son profesoras y madres, sin poder distinguir entre ambas identidades, lo que las lleva a comportarse como profesoras en sus casas, con sus hijos, “entonces cuando los corregía mucho, me decían: ‘mami no estás en la escuela’” (Jazmín). Sonia Montecino (1996) plantea, que la identidad no surge de la conciencia, es la experiencia ontológica la determinante en función de lo compartido por el colectivo y su transmisión, a través de las generaciones, en virtud del cruce simultáneo de factores, como ser mujer y joven, indígena, pobre, entre otras variables posibles, la coexistencia de estos elementos, parece ser el único camino posible para el análisis de la auto-mirada, elaborada en base a la pluralidad que nos aleja de las posturas esencialistas, en el caso de nuestras entrevistadas, lo definitorio es ser madre y profesora, sin importar la edad, ni el que ya sean jubiladas,

...de repente me dicen ‘mamá, pero nosotros podemos hacer eso, si tú ya no estás trabajando’, entonces eso, es una cuestión que se te queda siempre en la vida a uno... ah y siempre llamando la atención, observando, diciendo: ‘oye, eso no se hace’, ‘eso se hace así’, como dirigiendo a la gente, tengo un poco de problema porque como que:

‘oye pero cómo, mira lo que dijiste, ¿sabes qué significa esa palabra?’, le doy mucha importancia a las palabras, entonces eso me trae problemas. (Lila)

4.1.2.6.- Relación con hijos/as y estudiantes.

Según Kemy Oyarzún, el concepto de familia se articula a un “deber ser” individual y social, modelando actividades humanas, tan significativas como amar, comunicarse y trabajar y es esta matriz filial lo que afecta a la semiosis y semántica de un amplio espectro de discursos, retóricas, prácticas comunicacionales y estéticas, las cuales son transmitidas bajo diversas formas por las agencias socializadoras (Oyarzún, 2005), en este contexto, es indudable la relevancia que ha adquirido la mujer en las transformaciones en el plano privado, con alcances en el público, Catherine Hakim distingue tres lógicas femeninas:

el primero es el de la mujer tradicional, orientado hacia el hogar, que trabaja a veces por necesidad, pero cuyos objetivos principales, siguen siendo la maternidad y la familia. Este grupo es minoritario y decrece rápidamente. El segundo grupo, igualmente minoritario, corresponde a la mujer para quien, la carrera es prioritaria y que sólo es susceptible de tener hijos, si éstos ‘encajan en el esquema’. El tercer grupo, que representa la gran mayoría, agrupa a las mujeres que tratan de conciliar la vida familiar y continuidad de sus carreras. (Citado por Esping-Andersen 2010:22).

En este intento de ajuste, entre la vida laboral y la familia, las docentes se reconocen más eficientes en su labor de profesora que en el de madre, “fui un poco..., es que fui mamá muy joven, entonces fui un poquito apática... no... con mi hija... con mis estudiantes fui súper amorosa” (Amapola), las diferencias residen en la paciencia, conducta e incluso el trato en términos emocionales:

yo tenía más paciencia con los alumnos, que con mis hijos. Cuando había que enseñar... mi marido ligerito me decía, déjamelos a mí mejor... y... uno, como profesora, le daba menos tiempo a los hijos, le daba mucho menos tiempo, porque imagínate, uno tenía que llegar a la casa, hacer las cosas de la casa, preparar el almuerzo para el otro día, mi marido nunca almorzó afuera. (Fresia)

Además, nuevamente el vínculo con los/as estudiantes se encuentra centrado en lo amoroso, en el marco de la relación madre-hijo/a; “los quería igual, como si fueran mis hijos, a los cabros” (Dalia).

Para Esping-Andersen (2010), los cambios que en la actualidad está teniendo la familia como núcleo socializador, son la causa de múltiples problemáticas sociales, cuando la mujer posterga los cuidados de los integrantes de su familia, se genera el fracaso de la sociedad contemporánea occidental, es decir, desde un punto de vista conservador, es sólo la madre la responsable de la formación y unidad familiar; mientras se mantienen recluidas en el ámbito doméstico-privado, sin salida al mundo laboral para generar su propio sustento, pero cuando ingresan al mundo del trabajo, las desigualdades varían sin dejar de existir... discriminación, permanencia del trabajo no remunerado, problemas de recursos y acceso a beneficio, etc. Lo que hay detrás de esto, es la ausencia de una visión simétrica entre hombres y mujeres, sumado a la complejidad de dejar a sus hijos/as (Carrasco, 1997), debido al consenso que existe en la percepción de la “buena madre”, que entra en conflicto con aquellas que no cuidan de manera permanente a sus hijos/as por trabajo: “mi marido me decía que yo les daba más tiempo a mis alumnos, que a mis hijos. Triste realidad, pero era así” (Fresia). El modelo de familia imperante y las dinámicas del siglo XX, exigen mujeres entregadas al cuidado de sus hijos y el matrimonio, por lo que establecer prioridades en algún otro ámbito de la vida, generará reacciones en los mecanismos de poder patriarcales, “...mi hijo me decía: ‘mamá tú te preocupas más de tus alumnos, que de nosotros’ (risas), porque como pasas más con ellos, me decía: ‘sabes mamá, tú te preocupas hartito de los niños, porque tienes atenciones con ellos, que con nosotros no tenías’ y yo me reía no más...” (Jazmín). La construcción social, que existe de la maternidad, sanciona en base a prejuicios a quienes no cumplen con rol que se ha consensuado socialmente: ser cuidadoras a tiempo completo, pues la crianza de los hijos, requiere estar día a día con ellos/llas, escucharlos/as, tratar sus necesidades, etc. La autora, evidencia en su investigación, que las madres que dejaron a sus hijos al cuidado de otros, cargan una culpa que permanentemente las lleva a cuestionarse sintiéndose irresponsables, es decir, se consideran en falta por no cumplir el rol esperado, recibiendo reclamos de sus hijos/as y esposos,

que uno les dedicaba más tiempo a los alumnos, que a los hijos, porque pasaba más tiempo en la escuela, cuando mis hijos iban a la escuela, yo los veía un ratito solamente... ‘mami, nosotros somos tus hijos’, me decía mi hijo mayor, ‘mami, tú te preocupas más de esos niños, que de nosotros’, porque ellos necesitan más, les decía yo, para las tareas... mi esposo se preocupaba de las tareas, de los niños. (Jazmín)

Las preceptoras lucharon contra estructuras hostiles que las sancionaron de diversas formas, para María Lozano:

aspectos como el rechazo femenino a la maternidad, la infertilidad, la menopausia, la negligencia materna, en el cuidado de los hijos o la misma imagen de la madre, como ser sexuado y con deseos individuales, son como veremos, eliminados sistemáticamente de la representación dominante de la maternidad o son categorizados de manera negativa en una constante, que se mantiene a lo largo de los siglos. (2001, p. 127)

Un ejemplo evidente de este rechazo, es el discurso de las mismas docentes, planteando que no han sido madres suficientes para sus hijos, mientras fueron madres absolutas, para sus estudiantes:

fíjate que es como un fenómeno, no sé a que se deberá, en el colegio yo conocí a una profesora, que vivía para los alumnos y a los hijos los tenía ahí y uno de sus hijos se suicidó... Claro, porque le tenía verdadero terror a su madre, un día le sacó la camioneta y la chocó y llegaron los carabineros y el niño tenía 17 años, entonces él, antes que viniera su madre se suicidó, porque sabía lo que venía... (Amapola)

Como señalamos, todas las docentes perciben que su labor de madre, se ha visto postergada por la relación con sus estudiantes (no por el trabajo en sí); “es que he visto tanto caso, donde la profesora deja de lado a sus hijos, nos preocupamos más de... Sí, en cambio con el hijo, no te digo todas, pero la mayoría que conozco, más prioridad a los estudiantes” (Amapola). Quizás la razón que sustenta que sientan que han priorizado a los/as hijos/as ajenos/as, se deba a la culpa por salir a trabajar y no permanecer de manera permanente en la casa o de acuerdo al relato que ellas construyen, a las carencias de sus estudiantes, “la diferencia, son la escala de valores, porque yo le he dado valores a mis hijos y ellos lo han tomado, en cambio estos niños no saben para donde van, la mayoría, insisto, en que no estoy hablando de todos...” (Lila). Ven a sus hijos/as como privilegiados/as y sus estudiantes como niñas/os sin madre, víctimas de la sociedad, eso está vinculado al tipo de estudiantes con que trabajaron y factores como la clase social de origen y por supuesto a la formación normalista recibida, que como veremos más adelante, las preparaba para educar a la infancia pobre de Chile, con la responsabilidad absoluta de la felicidad y sobrevivencia del país,

la diferencia, que había cosas en las cuales no podía interferir... la única ayuda era la escuela, entonces... por eso me preocupaba de ellos, porque tenían menos recursos, la mayoría tenía poquitos recursos, yo al menos podía solventar cosas de las necesidades de nuestros hijos y ciertas comodidades y ciertos gustos y que ellos estuvieran contentos y que tuvieran todo lo que necesitaran en el momento y ellos aunque sus papás eran muy esforzados y muy trabajadores, muy buenos papás, no tenían los medios, como para darles todo, entonces cuando uno se encuentra con ellos, con la mamá y a uno le dicen: ‘nosotros éramos tan pobres, que dormíamos en el suelo tapados con abrigos’, eso a mí me impresionaba, porque mis hijos no pasaban por eso, mis hijos tenían de todo, por eso con mayor razón me entregaba con ellos, por el sacrificio que hacían los papás por mandarlos a la escuela, porque había niños que llegaban a veces descalzos, entonces esa era una diferencia, que había entre mis hijos y ellos y ninguna grandeza, porque somos de casa sencilla, pero tenían de todo, no les faltaba nada. (Jazmín)

Otro factor que explica la ausencia de las docentes en las vidas de sus hijos, radica en la falta de tiempo, ya que la labor docente sumada al trabajo doméstico absorbía sus vidas:

y después de ahí, uno tenía que planificar, tenía que preparar las clases para el otro día, preparar el material, porque nosotras las normalistas, preparábamos material. Preparábamos las líneas de tiempo, preparábamos los papelógrafos, ¿ya?... y uno tenía que preparar sus clases po’, ¿ya?... corregir pruebas, de repente uno se traía, yo me traía cuadernos para la casa, un día llegó mi marido a decirme: ‘menos mal que no trabajas en la morgue’... y... el día sábado lavar, el día domingo planchar, ese era... ese era el trabajo de uno... (Fresia)

Montecino (1996) plantea que la cultura mestiza, tiene como singularidad la fundación de un nuevo orden y nuevos sujetos, cuyo nacimiento real y simbólico, estuvo marcado por la ilegitimidad. Hay una “escena original” que es la unión, violenta o amorosa, con el hombre español, dentro de una relación ilegítima que genera hijos/as cuya filiación paterna era desconocida. Los mestizos, tuvieron como único referente de su origen a la madre. Así entonces, hay una metáfora fundacional de la madre, como presencia y el padre como ausencia, esto es aún patente en las narraciones de las entrevistadas:

sí, son formadoras, las mamás forman a sus hijos y la profesora también, igual que los profesores, asumen un rol de padre y yo lo viví con mis hijos, porque para el día del padre, prácticamente sola y les digo a los colegas, que ellos también tuvieron una función súper importante, ellos como padres y nosotros como madres y sobre todo, en los niños que teníamos, había mucha mujer sola, jefa de hogar, sin apoyo del padre... (Violeta)

La tradición feminista psicoanalítica, revisa las necesidades infantiles y el papel materno en la reducción de las emociones y relaciones negativas, los/as niños/as están en el centro del análisis, con una mujer-madre en un proceso de aprendizaje, en donde se establece una íntima conexión con el/la infante, esta cimentación del discurso ha sido constante y progresiva, promoviendo la crianza materna exclusiva en donde la familia estereotípica es vista como nuclear: padre, madre, hijos/as, cualquier otra posibilidad es una desviación y esta es la situación familiar de la mayoría de nuestras sujetas de estudio, “entonces, yo creo, que la paciencia, la tolerancia y amar sin condiciones, esa es la clave... Sí y ser firme también, porque a mí me tocó ser mamá y papá, porque yo me separé de mi esposo y me tocó la parte más difícil, que fue la adolescencia de mis hijos” (Lila).

A veces, los y las estudiantes presentaban resistencias a la labor maternal y al afecto expresado por sus profesoras “...cuando los... empezaban a portarse les decía: ‘¡pero hijo! usted no entiende’, una vez una niña me dijo: ‘yo no soy hija suya’, me sentí pésimo...” (Fresia), una de las razones para esta reacción, es la aparente incapacidad femenina, para reaccionar de manera racional frente a lo afectivo, como demuestran las investigaciones de Kohlberg, a lo que se suma la obligatoriedad de amar al marido, que al mismo tiempo es una muestra de inferioridad, bajo la óptica de Tomás de Aquino:

la madre ama más a los hijos, que el padre y siente mayor placer en amar, que en ser amada, lo que no supone, una reciprocidad por parte de los hijos. De hecho, a pesar de que la madre ame más, que el padre, Tomás subraya, que desde un punto de vista ético, los hijos aman más al padre, de quien más, han recibido en la generación. Además, el amor maternal es más imperfecto, que el paternal, puesto que sólo puede ser pasional y natural, no virtuoso, como lo es en el caso del padre. (Lozano, 2001, p. 176)

4.1.3.- Exploración en torno al cuidado.

4.1.3.1.- Diferencias y expectativas entre profesores y profesoras.

Como ya hemos mencionado, el género es una construcción histórica y social, sobre la identidad, rol y valores considerados como mandatos, que deben cumplir hombres y mujeres para ser diferenciados entre sí y reconocidos por “sus iguales”, los estereotipos que se conforman, se reproducen en el ejercicio docente, según perciben nuestras entrevistadas, que dejan entrever en su discurso, estructuras que prevalecen en la sociedad en general, aunque la mayoría tiene pocos profesores como referentes debido a la feminización de la profesión, “yo nunca trabajé con muchos profesores, yo siempre trabajaba con 2 o 3 profesores, ¿ya?. Y así cuando trabajé acá, en Las Lilas eran 2 hombres y éramos 14 profesoras” (Fresia).

El género se construye desde la primera infancia, ya que los niños y las niñas, producen procesos de identificación, provocándose de manera casi automática, la adquisición de estereotipos, los que entenderemos como ideas preconcebidas y arraigadas, que determinan conductas, actitudes y comportamientos, en este caso, en relación a la construcción social y cultural de ser mujer y hombre... (González, 2012); estos estímulos determinados por el entorno, se configuran claramente desde el embarazo, con la distinción de la ropa, los colores y accesorios, que irán marcando un precedente en relación a como la niña y el niño irá naturalizando esta construcción. De manera paralela, la internalización de los mandatos sociales se vuelve menos nítida mientras pasa el tiempo y se profundiza, claro ejemplo, es la creencia habitual que supone que las niñas son más sensibles, mientras que los niños no lloran o que las mujeres son más débiles que los hombres; las identidades se alimentan de estas imágenes, “se construye la feminidad y la masculinidad, como conjuntos de rasgos, que operan en los imaginarios de sí mismo, de los y las otras personas, incluyendo los grupos sociales en general, es así como el rol tradicional femenino se caracteriza por estar centrado en el ámbito privado, por el interés y cuidado de las relaciones íntimas” (González, 2012), esto se vincula derechamente con la emergencia de la ética del cuidado en el plano del desarrollo moral. El análisis que desarrollamos a continuación, se enmarca de manera directa con los estereotipos de género más tradicionales, vigentes en la actualidad.

Uno de los discursos unánimes en las profesoras, se basa en la irresponsabilidad de los profesores, que abarca diversas aristas “sí, despreocupados en todo sentido, siento yo” (Lila), son vistos por las docentes como irresponsables y flojos: “profesores muy sacadores de

vuelta... Sí, profesores irresponsables, que de repente no iban y no iban no más po... No les importaba si tuviesen sanción o no tuvieran” (Fresia), son percibidos como poco adecuados para la profesión:

los hombres toman las cosas más livianas, ellos no toman tan a pecho las cosas: no, si el director dijo que ‘esto se hace hoy’, los profesores varones son tipo, ‘ah no, lo hago mañana’, son más ‘light’, si dicen ‘hay que hacer este programa’: ‘lo hago después’, las profesoras lo hacen, hay que entregar los libros en tal fecha, si uno le pregunta al colega: ‘¿entregaste los libros?’, ‘sí, los tengo todos entregados’ y después los niños te dicen: ‘no señorita, si el profesor aun no lo ha mostrado’, entonces ellos son más light, no se estresan como las mujeres y estamos adelantaditas, haciendo las cosas, los varones son más relajados... (Jazmín),

El “relajo” y la falta de compromiso masculinos Gilligan (1982), se basa en la existencia de divergencias en el razonamiento moral de hombres y mujeres, estas son diferencias profundas, en donde las mujeres generan desarrollos éticos del cuidado y la responsabilidad, basados en las relaciones con los otros, determinando una suerte de oposición, lo masculino, percibido como lo individual, es un sujeto desarraigado y sin vínculos, ni ningún tipo de compromiso mutuo (Benhabib, 1987:131): “el hombre no era tan comprometido, lo mismo cuando habían actividades en los colegios...” (Fresia), versus lo femenino, como red de relaciones, en donde lo moral es contextual, es decir, es capaz de ubicarse en el lugar del otro/a, al punto que incluso muchas de ellas hacen el trabajo de los varones, “incluso tenía colegas, que tenían profesoras que les escribían los libros, ellos lo único que hacían era pasar lista ¿ya?... imagínate, cómo eran esas clases” (Fresia), como es evidente, la situación de los hombres en el marco de las relaciones al interior de la escuela instala problemáticas particulares como “...la facilitación o la posibilidad de eludir las tareas burocráticas por aquellos que acostumbran ser ‘cuidados’ como un recurso escaso, son solo algunas de las cuestiones que el análisis a partir de una perspectiva de género permite hacer sobre el trabajo docente masculino” (Morgade, 2008, p. 7-8, citado por Ferreira, 2015, p. 159). El remate de este profesor flojo y negligente, es el profesor de educación física, mencionado por varias entrevistadas “...por ejemplo, yo tengo pésima experiencia con el profesor de educación física. En todos los colegios que yo trabajé, el profesor de educación física, era un toma la pelota y ándate a jugar, nunca hicieron clases...” (Fresia).

Los hombres, a juicio de Marcela Lagarde “ejercen poderes de dominio sobre otros hombres, por la competencia entre ellos, para ser superiores, exitosos y porque cada uno lucha por acaparar, poderío para sí mismo” (1994, p. 415-416), por lo que no es extraño, que surja el machismo de los docentes como otra problemática asociada a su ejercicio: “sí, lamentablemente a mí me tocó ver profesores súper machistas. Sí, súper machistas los profesores que me tocó ver en mi colegio, en Los Pimientos y con su rol de hombre, se imponían solamente... no por otras condiciones, sino que solamente por hombre” (Lila), esto genera problemas, a juicio de las entrevistadas, ya que ubica a los varones en una posición de superioridad autoimpuesta, en un contexto feminizado que incluso impide trabajar en equipo: “autoritarios...y jamás apoyaban a una colega mujer, si estaba en problemas. En cambio, nosotras éramos más solidarias...” (Lila).

Esta posición de autoridad, de la que se invisten los hombres, genera que el machismo se reproduzca en la relación profesor-estudiante;

sí, sí, porque de repente, seguramente se ponían a contar sus cosas de macho y los chiquillos se sentían identificados po' y de hecho y les preguntaba de eso: ‘¿oye, qué les cuenta el profe?’ y tú te das cuenta que sí, que una no está equivocada, que es muy enfocado al machismo, la cosa... como que cuando joven, tenían muchas pololas y que no sé qué, cachai, entonces como que se agrandaban, a lo mejor, ni era cierto, pero ellos contaban su grandeza, ese tipo de cosas. (Lila)

La masculinidad se define a juicio de Badinter en base a tres ejes: la separación de los chicos de la madre, para impedir la contaminación con lo femenino, segregación desde la infancia, para diferenciarse de las chicas y por último la ratificación de la heterosexualidad, en oposición a la homosexualidad (1993), esto se desarrolla de manera potente en la escuela, con el apoyo de los profesores, quienes asumen un rol modelizante, que potencia la construcción de la masculinidad, “...como los cursos eran mixtos, ellos eran más allegados a los niños, a los hombres” (Lila). Los estudios llevados a cabo por Cardemil (1994) y Torres (1991), sobre la relación de los/as docentes y el género de sus estudiantes, evidencian que la relación es distinta, los niños se perciben como lógicos, creativos y racionales, con amplitud de intereses, mientras las niñas, son vistas como trabajadoras, esforzadas y centradas en lo afectivo y emocional, los/as profesores/as se relacionan con sus estudiantes bajo estas premisas, acomodando su ejercicio (evaluaciones, juicios, etc.) a estos parámetros pre-establecidos, lo

cual condiciona el acceso a oportunidades diferentes y eventualmente asimétricas (Arón y Milicic, 1999).

Para Foucault (1993) el poder penetra los cuerpos, sin que tengamos que tener conciencia previa de ello, pues existe una red de bio-poder, de somatopoder en la que está inserta la sexualidad y a la cual nosotros pertenecemos. Nos reconocemos y nos perdemos en esta red, por lo que no es extraño que la relación profesor-alumna se sexualice, a criterio de las entrevistadas, al punto que algunas de ellas consideran a los profesores como potenciales depredadores, “sí y con responsabilidad, porque había profesores que andaban observando a sus alumnas y andaban profesores, detrás de ellas” (Amapola), lo que se manifestaba en “...mirarla con ojos libidinosos, a las alumnas y decirles cosas inapropiadas” (Amapola), la preocupación de las docentes, no es extraña, ya que no podemos ignorar, que la mayoría de los abusadores, son cercanos a las víctimas, parientes, amigos, profesores y sacerdotes, entre otras figuras, es decir, “personas en las que la moral tradicional, deposita ciegamente funciones de formación y educación del menor; desoladora paradoja, que sin duda, debe tener reflejo en la comprensión punitivonormativa de este creciente problema social” (Posada y Salazar, 2005), problema que se debería considerar, en la investigación en educación, para comprender los alcances de la sexualidad, en las relaciones de poder presentes, entre profesores y alumnas. Por el contrario, las mujeres (probablemente debido a su actitud maternalista tratan con más respeto a sus estudiantes y no sexualizan el vínculo), por lo que cuando deben comparar, profesores y profesoras concluyen que: “claro, con más respeto la mujer, en cambio hay profesores, que miran a las niñas con... claro y eso yo lo vi, incluso les llamé la atención a varios colegas varones, por su comportamiento” (Amapola), para Foucault las relaciones de poder y de dominación, existentes entre padres e hijos, entre hombre y mujer, entre profesor y alumna, son la base que permite la existencia y facilita el funcionamiento del poder del Estado. Como estas relaciones, de dominación son múltiples, tiene cada una características propias y funcionan de manera autónoma, los mecanismos son muy complejos y específicos. Según Foucault “el poder no se construye a partir de ‘voluntades’ (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder” (Foucault 1993, p. 158), por esto es urgente investigar las instituciones “de base”, como la familia, empresas, escuelas, en donde es posible detectar estas relaciones de poder asimétricas, que determinan el funcionamiento social. La

sospecha, que pesa sobre los profesores, se grafica en un permanente temor, a ser acusados de abuso, según creen las docentes, por ejemplo Violeta cuenta una vivencia en concreto:

...yo me acuerdo que había colegas que no se atrevían a acercarse a las niñas... claro, porque me acuerdo que había uno, que tenía un octavo y cuando los sacaba a que se formaran; ‘ya pues, apúrese mijita que tenemos que hacer una fila’ y le dijo, ‘no profesor, no me toque o yo lo acuso de acoso’... y yo era bien mamá y él era seco y las mamás les decían; ‘sabe profesor, es que es tanta diferencia, la señora Violeta era tan cariñosa’ y él le decía; ‘no, porque yo me tengo que cuidar, yo no les puedo hacer cariño como la señora Violeta, porque después me pueden a acusar de otra cosa’.
(Violeta)

Para las profesoras noramlistas, este temor probablemente potencia la afinidad con las alumnas, mientras evita, cada vez más, incluso la posibilidad de los profesores de establecer vínculos afectivos con sus estudiantes mujeres, “por eso ahora los profesores hacen clases de lejos, ni las miran, eso también influye en la educación, como ellos se entregan” (Violeta).

Respecto al compromiso con la labor educativa “...los hombres son más light... los hombres son más prácticos, ‘esto no me corresponde’, pero las mujeres sí, no descansamos de la labor docente (risas)” (Jazmín), surge nuevamente, el cuidado incesante, vinculado al sacrificio, de la entrega absoluta. Se rescata, que la mujer está comprometida de manera permanente, a diferencia de los hombres, y las preceptoras consideran eso como positivo... es decir, las mujeres son mejores docentes, a juicio de las entrevistadas. Cuando se les pregunta si consideran que las/os estudiantes prefieren profesoras o profesores, ellas creen que elegirían:

a las profesoras, tenían más confianza con las profesoras. Incluso los niños hombres, tenían más confianza con las profesoras, que con los profesores. Decían: ‘usted es como mi mamá’, ¿ya?. Entonces... de repente uno se sentía decepcionada con los chiquillos, cuando los chiquillos... como que la traicionaban a uno po’... un alumno me dijo: ‘usted fue mi madre, durante todo el año, la voy a extrañar, porque usted me aconsejó mucho, yo no tenía confianza con mi madre’, tuve muchos alumnos que me decían lo mismo. (Fresia),

Las mujeres, por tanto, perciben, los conflictos éticos en términos de apego o desapego personal, por lo que evitan el aislamiento y el daño, generando “fuertes vínculos

interpersonales y la tendencia a la acción, a partir del reconocimiento individual de una responsabilidad con el otro. En el discernimiento moral femenino, importan elementos como la confianza, la calidad de los cuidados y la sensibilidad ante la adversidad y el dolor de las personas” (Montoya, 2007, p.172), manifestándose la diferencia de manera clara: “...nosotros éramos más tiernas del cariño, de apapacharlos, así” (Violeta), a diferencia de los varones que son más fríos, objetivos, imparciales y racionales,

...y yo siempre lo miraba y le decía: ‘oye, por favor, no le pongas un dos, ¿Cómo le vas a poner un dos?’, ‘pero Jazmín si yo le di las instrucciones’, incluso hasta familiares nuestros tenían un tres, él era súper ordenadito, absolutamente imparcial para poner las notas, me decía: ‘mira este tiene un siete’, era súper ordenadito para evaluar, para que le cuento como le decían los cabros, este viejo cuatrero, el profe terrible, (muestra unas fotos) entonces él era menos que yo, yo conversaba más de la escuela... claro, él siempre me decía: ‘no hablemos más de la escuela’. (Jazmín)

Nuevamente se presentan y se viven los estereotipos convencionales, que segmentan el comportamiento de los géneros, la mujer como afectiva y el hombre como racional.

Respecto a las expectativas del rol de profesor y profesora, las docentes consideran que no deberían ser distintos/as, “no, ¿por qué tiene que ser distinto?, tiene que ser igual no más, ¿aceptarle que haga cosas malas con un alumno o alumna, porque es hombre? no, todos somos iguales” (Amapola), aunque algunas de ellas destacan que al pertenecer a géneros distintos, las diferencias naturalizadas lo impiden:

no po, yo creo que no deberían ser distintos, yo creo que deberían usar su parte mujer y su parte hombre, porque todos tenemos esas dos partes, pero usarlas siempre en la sala de clases. Soy buena onda con el niño que está desvalido y no ser avasallador con él. Porque ellos siempre muestran como la parte, como fuerte solamente y no... y la profesora tampoco, no debe mostrar solamente la parte débil de la mujer, sino que tiene que conservar su ‘autoridad’, autoridad sana, no una autoridad donde haya límites, límites de comportamiento, límites de convivencia, de cómo convivir, que eso es lo importante. (Lila)

Nuevamente emerge el rol materno que analizamos previamente, ya que se homologan los roles, considerando como una virtud, el trato afectivo que se tiene con los/as niñas/os, “de hecho, la profesora es más maternal con los chiquillos... lo siento, lo viví así... sí, sí, porque

los alumnos tenían más confianza con las profesoras, que con los profesores, ¿ya?... había mucho profesor jefe, que sus alumnos no tenían la confianza y nos... nos contaban a nosotros los problemas” (Fresia), por lo tanto, el profesor ideal es, como plantea Erik Erikson, aquel que es capaz de cuidar del otro, en la labor paterna, “en la docencia, la producción y la asistencia. Esta ética del cuidado, surge por la tensión de dos fuerzas en el curso del ciclo vital (...) El registro eriksoniano del cuidado, contempla la característica de universalidad, para el género humano y su ausencia, es vista como un estancamiento o detención en la evolución moral de los individuos” (Montoya, 2007, p.171), rescatando que sean cariñosos, no importa si son irresponsables o que no hagan bien su trabajo, “son cariñosos los dos, el hombre actúa como papá y juega más con los niños, fútbol y esas cosas, esa cercanía, ellos reemplazaban al padre, porque a veces no lo tenían o no lo tenían, cerca o no podían compartir con él y ellos tenían la confianza” (Violeta).

4.1.3.2.- La casa y el trabajo.

Burin (1996) se ha abocado al estudio de los procesos que conllevan la generación de subjetividades femeninas vulnerables, mostrando como la cultura ha atado a las mujeres a la maternidad, con los conceptos y prácticas asociados a ese rol, cuyo garante es la cultura patriarcal con la instauración de dispositivos de poder y de control, separando los ámbitos de producción y representación entre el doméstico y el extra doméstico. Identificándose también en el poder, dos áreas: para los varones el poder racional y económico, para las mujeres el poder del afecto, lo que ha tenido gran alcance en la salud mental, ya que la mujer es quien concentra el poder del afecto dentro del ámbito doméstico, lo que implica además del rol, modos específicos de enfermar, fenómeno que se agudiza a partir de la revolución industrial. El crecimiento y fortalecimiento de la familia nuclear, patriarcal, vuelve más estrecho el escenario doméstico, modificando la subjetividad y los roles familiares que se vuelven paradigmáticos, ajustándose en la moral familiar y maternal la oposición a los afectos inmorales que circulan en el mundo del trabajo, el cumplimiento de estos aspectos morales le daban a la mujer un papel en la cultura, en donde se definían la formas de actuar, pensar, etc., conformándose roles de género específicamente femeninos como el maternal (amor, altruismo, contención emocional), de esposa (docilidad, comprensión, generosidad), ama de casa (servilismo, inhibición, etc.). Al igual que cuando analizamos la relación de las profesoras con

sus hijos, frente a la pregunta: ¿lograba olvidar su trabajo cuando estaba en casa?, todas responden que “no, siempre me lo criticaban eso” (Fresia), además realizan gran parte de su labor desde sus hogares, por lo que se vuelve imposible desligarse de la labor que realizan. “No, porque el trabajo me lo traía para acá” (Amapola), esto implica corregir, planificar etc., incluso estar... “siempre pendiente de que hay que llevar material, los lápices... al tarrito de los lápices y la goma igual, los rollitos de confort, los palitos quemados -risas- las lanitas, los pedacitos de trapito” (Violeta). El trabajo las absorbe, al punto que se vuelve el único tema de conversación, “claro y entre colegas lo encuentro, no sé, como te dijera, una vez salí de vacaciones con una colega y puro hablando de escuela...” (Amapola), esto les trae problemas familiares de diversa índole, pero centralmente involucra los reclamos de sus hijas/os “mis hijos me decían que no me llevara el papel del profe a la casa, pero cuesta mucho desligarse, de repente tratábamos de no conversar de la escuela, pero era muy difícil, porque los dos éramos profes, entonces el tema de conversación generalmente era ése...” (Jazmín).

Múltiples estudios en Chile, dan cuenta del malestar que existe en el gremio docente, en una conspiración de contradicciones y conflictos en torno al “deber ser” de las/os profesoras/es, la entrega incondicional e irrestricta, que nuestras entrevistadas manifiestan, las involucra y desgasta emocionalmente, sin tener terapia alguna que las auxilie, ni alternativas, en un contexto histórico que abandona y culpabiliza a las/os docentes, (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010, p. 2), “sí, me comprometía mucho, por eso te digo, yo que trabajé en exceso y me comprometí en exceso, porque, de repente, llevaba cosas de mi casa, para los niños y de repente en la mañana, voy a llevarle mi sándwich a este pobre niño, que no tiene nada... porque dar, pero que no se notara, que no lo supieran los demás... qué no acarree” (Lila), esto está muy vinculado al contexto social, en que se desenvuelve su labor, que se transforma en una suerte de apostolado, a juicio de ellas mismas, tragándose toda su vida,

claro, contaba las historias que me contaban los niños a veces y me decían: ‘mamá, qué triste, ¿por qué no te salís de esa escuela?’. Siempre me decían lo mismo los niños, mis hijos: ‘no, es que aquí hace falta, aquí hago falta yo, aquí dios me tiene’. ‘Ay no mamá qué triste, te pasai’. Entonces, por eso te decía yo, pienso que tomé en exceso mi rol. (Lila)

Cabe destacar, cómo nuevamente surge el sacrificio, anónimo y desinteresado, como trasfondo del discurso.

A fines del siglo pasado y a principios de este siglo, la salida de las/os niñas/os del hogar, las nuevas tecnologías, la difusión de los anticonceptivos, etc. Generaron que las mujeres dejaran de circunscribirse sólo al escenario doméstico y la reproducción, comenzaron a ganar su propio dinero especialmente como resultado de las necesidades generadas por la primera y segunda guerra mundial, más otros hechos sociales y económicos. Aquello produjo la pérdida del valor que habían portado los roles de género femenino tradicionales, “esta puesta en crisis de los sentidos tradicionales sobre los roles del género femenino también implicó una puesta en crisis de la subjetividad femenina que habían construido las mujeres hasta entonces” (Burin, 1996), las mujeres sienten que han perdido el poder afectivo, en la medida que son cuestionadas, (por ejemplo por la producción de teorías psicológicas que restan poder al rol materno, en donde surge la madre patógena, cobrando importancia la ley del padre o la ley fálica de corte psicoanalítico). El registro de la falta, surge de manera insistente en los relatos de las profesoras, Frugoni señala que en el mensaje que la Iglesia, “transmite a los fieles y que alimenta su imaginario, la mujer no es como el varón sujeto pecador, sino un ‘modo de pecar’, ofrecido al hombre. Su fatal debilidad la vuelve particularmente vulnerable y culpable, por lo que se la identificará con el dolor, el castigo y la muerte” (1991 citado por Lozano, 2010 p. 180), esta culpa, que la religión impone a las “buenas mujeres”, culpa por ausentarse del hogar, por no estar con sus hijos, por innumerables razones que surgen de manera continua en los discursos, provocando que incluso algunas, consideren que debieron “...haber trabajado menos, para haber estado más con mis hijos, extraño eso, siento que no estuve tanto con ellos, como hubiese querido, porque le di como prioridad a mi trabajo, siempre estaba haciendo cursos de perfeccionamiento y enfocada mucho en lo que era mi profesión” (Lila), este compromiso involucra lo afectivo, que ya mencionamos, pero también el tiempo, dedicado a la escuela, fuera de la jornada laboral, “...y una la tontita se quedaba, porque no, es que esto tiene que salir impecable, entonces, yo siento que fue un exceso” (Lila). Así se produce “la puesta en crisis del sentido centralizado que habrían otorgado en su vida los roles de madre, esposa y ama de casa” (Burin, 1996). Lo que genera verdaderos cuadros clínicos asociados a estados depresivos, como la “neurosis del ama de casa”, “síndrome del nido vacío”, “depresión de mujeres de mediana edad”, etc. Surge entonces la histeria como enfermedad paradigmática femenina a fines del siglo pasado,

relacionada a la represión sexual, acabándose las garantías de salud mental que se aseguraban con el cumplimiento exitoso de los roles de género maternos, conyugales y domésticos.

Por otro lado, cabe destacar, que este compromiso excesivo y este conflicto al conciliar la vida privada y pública se da sólo en profesoras normalistas:

yo lo veía más en profesoras y en pocas profesoras. No todas tienen esa capacidad. Generalmente las que habíamos estudiado en colegios de monjas, curas, colegios particulares, sobre todo las normalistas, éramos distintas.... Sí, más trabajadoras, más meticulosas, si había algo, ese algo tenía que resultar, tenía que salir, fuera como fuera, porque era parte de la profesión, en cambio los otros colegas, ah, no estaban ni ahí, como sea, no más. (Lila)

En América latina aun coexisten rasgos premodernos con otros en transición hacia la modernidad, pero la revolución tecnológica ha afectado la composición subjetiva, abriéndose nuevos campos de análisis frente a la complejidad del problema de la subjetividad femenina que se conflictúa en la apertura al trabajo remunerado.

4.1.3.3.- Responsabilidad formativa.

Existe una antigua discusión respecto a quien tiene la responsabilidad de formar a los/as ciudadanos/as y quien, finalmente es responsable de la infancia; en esta discusión en que la familia y la escuela se suelen confrontar, indagamos en la opinión de las profesoras normalistas, que distribuyen la responsabilidad de manera bastante particular :“los padres, o sea mira, los padres son los primeros responsables de sus hijos, de enseñarle valores, pero el colegio también tiene que enseñarles valores a los niños y preocuparse de ellos, no solamente la instrucción y tienen que enseñarle valores” (Amapola), es decir, los padres, madres y tutores/as, deben hacerse cargo de la educación de los/as niños/as, pero ¿quién forma a esos padres?, la paradoja es que la educación de los padres y madres también es responsabilidad de la escuela, sienten que ellas los/as tienen que educar a ellos/as también, la responsabilidad del cuidado de la sociedad entera recae sobre sus hombros, “los padres son los primeros, porque son los primeros educadores, entonces por eso, hay que ahí hincar los dientes, en los padres, porque si son los primeros educadores y le enseñan a los niños a mentir, a robar, a robarle a sus compañeros, a pegarles, no vamos a tener nunca una sociedad más sana...” (Lila), por su parte Violeta plantea “yo creo que en conjunto, pero los padres tienen mayor responsabilidad y

uno la va acomodando, uno puede guiar a los padres, les hablaba de los garabatos, que tengan pequeñas obligaciones, por ejemplo, que ponga la mesa, o que tome su tacita y la vaya a dejar allá y que vaya a comprar pan, con poquito, porque si no cuando sea grande, no va a saber ni abrocharse un zapato...”. Es muy interesante como este tipo de cuidados que deberían convertirse en aprendizajes en el hogar, se transforman en otras áreas formativas para las docentes, por ejemplo en lo que tiene que ver con hábitos:

sí po’, la mayoría son normalistas po’, la mayoría son normalistas... así es que... es eso, delegan mucha responsabilidades los padres, ¿ya?. eeh... La higiene, uno no tenía por qué estar revisándolos a los chiquillos o decirles: ‘oye cuánto llevas usando esa camisa...’ oye... imagínate cuando iban al comedor, no tenían hábito, ni siquiera de cómo usar los servicios, ¿ya? llegaban y tiraban la basura... todo, en todo eso, tenía que andar alguien preocupado. (Fresia)

Surge una pregunta, ¿la labor maternal, entendida desde la visión más tradicional, se habrá socializado a partir de las docentes en la historia de Chile?, a diferencia de hoy, que la función está mediada y manoseada por la tecnología y el mercado. La maternidad y el cuidado son considerados atributos necesarios en la socialización de las mujeres, ellas por ejemplo, durante la dictadura detentan el estandarte que potencia la figura materna virginal, que parece ser necesaria para la construcción del país... este fenómeno llega a tal punto que ellas mismas perciben, que están realizando labores que exceden el ejercicio docente, “hay muchas cosas, que los padres tienen que enseñárselas en la casa, se las delegan a los profesores” (Fresia), un ejemplo patente de esto, es la educación sexual:

a nosotros nos costaba un triunfo hacer una clase de educación sexual... de los niños... No conocían los términos reales, ellos conocían todos los términos vulgares, entonces, de repente los chiquillos cuando tú les nombrabas la palabra pene, se mataban de la risa... O sea, era un doble trabajo, ¿ya?. Que los papás se apoyaban, de que todo lo aprendían en el colegio y no es así po’. No es así, por ejemplo la responsabilidad es parte de la casa, ¿ya?. La responsabilidad, por ejemplo, de los horarios, si una mamá no despertaba al niño, el niño no iba al colegio... (Fresia)

A las múltiples responsabilidades formativas se suma la atención y apremio que instala la sociedad en conjunto, perciben que les son atribuidas las culpas de los males colectivos, con la consecuente presión social, implícita en su labor, “la familia es fundamental, no podemos

echarle la culpa al profesor, porque alguien una vez dijo: ‘si hay un niño delincuente, es un mal profesor’, mentira, yo no lo engendré, yo traté de ayudarlo y los padres son responsables y a veces los padres son muy buenos y los chiquillos se disparan igual” (Jazmín), pero el lugar en que se instalan estas discusiones se enmarca en las transformaciones de mercado del trabajo y la desestructuración de las identidades comunitarias, que “llevan a una suerte de ‘inhibición’ educativa de agentes de socialización, históricamente importantes (familias y comunidades)” (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010, p. 2).

4.1.3.4.- Problemas personales en el ejercicio docente.

Todas nuestras entrevistadas plantean que no involucran el hogar en el trabajo, de alguna manera intentan “...que mis problemas personales, no influyeran en mi labor docente, porque los demás no tienen la culpa de lo que a mí me pasa” (Jazmín). Deben contener sus emociones, para desempeñarse “bien” en la esfera pública, ya que consideran que mostrar sus problemas las desacreditaría, por lo tanto, se multiplica la exigencia, también en el plano emocional:

...no de mamá, porque de mamá, uno sigue siendo mamá, sino que los problemas no me achacarán, no me hundirán y lo logré, nunca anduve llorando por la vida, nunca nadie me vio llorando, porque ‘¿oye qué te pasa?’ y que todos los colegas se enteraran, hay gente que llora y que todos tienen que andar preocupados y no, yo, mi mundo, yo entraba y ese era mi mundo, yo llegaba a mi casa y ese era mi mundo, aunque aquí... seguía trabajando, porque tenía que andar revisando pruebas, si uno quiere avanzar, tienes que seguir trabajando en tu casa, pero no sé, si lo logré aquí en mi casa, pero allá por lo menos, siempre traté de que no me afectara, los dramas que yo tenía, porque todos tenemos dramas, por supuesto. (Lila)

Cabe destacar que esta separación, entre la emocionalidad propia de sus vidas, se sustrae de la afectividad que deben expresar frente a sus estudiantes, esto se explica por la necesaria apropiación parcial que deben hacer del modelo de trabajo masculino, en donde los problemas personales, no tienen cabida, en una suerte de masculinización laboral, sumamente particular, debido al ejercicio de la ética del cuidado en las docentes.

El trabajo también se convierte en una fuga y descanso, ya que tienen vidas difíciles, la mayoría cría a sus hijos/as sin ayuda y son el principal sostén de sus casas, además de trabajar

en el marco de la dura auto exigencia que se imponen, “yo te decía que no, que siempre traté, de que nunca influyeran mis problemas personales en el colegio, yo entraba y era otro mundo y creo que logré sobrellevar así mi vida, no dejándome llevar por los problemas y descansar...” (Lila).

Las profesoras destacan algunos aspectos que les generan problemas, mientras están en ejercicio, se reiteran específicamente dos de manera unánime:

1) Los hijos/as quedan solos/as en las casas cuando estaban enfermos/as: “...yo no me desconectaba de la casa, pero, de lo contrario, en los recreos llamaba si estaba algún hijo enfermo aquí, los hijos cuando estuvieron enfermos, estaban enfermos solos, po” (Fresia). Este fenómeno les genera conflictos con la maternidad, que se arrastran en la relación con sus hijos/as hasta la actualidad, como veremos en la última dimensión,

yo trataba de no llevar mis problemas a la escuela, yo jamás comenté un problema personal en la escuela, por ejemplo, yo tenía los niños enfermos y los dejaba solos y me iba a trabajar, que era una irresponsabilidad, pero les dejaba el teléfono al lado y le decía: ‘cualquier cosa me llama’ y le decía al director: ‘señor director, dejé a mi hijo enfermo’, ‘¿pero cómo?’, sí tengo que venir a trabajar. (Jazmín)

Priorizan su trabajo por sobre el trabajo de cuidado en sus casas, lo que obviamente forja una suerte de incoherencia interna, para estas súper madres, que no se han perdonado jamás.

2) Trabajan enfermas: sin importar la gravedad del cuadro, con consecuencias bastantes graves en algunos casos, como veremos en la dimensión 5:

lo otro que tenemos, es que andamos resfriados y no vamos al médico, somos todos iguales, prefería ir enferma, pero no faltar al colegio, don Jaime decía; ‘si ustedes faltan quedan 45 niños solos, pero el hecho de que las vea, se calman’ y si no hay quien los cuide, se repartían los niños y eso de repartirlos, un profesor no podía andar con 65 niños. (Violeta)

En la ética del cuidado, se adjudica un rol preponderante a las emociones y la moral involucrada, resaltando,

que las decisiones éticas comprometen en forma significativa la afectividad y todas las esferas de la personalidad. En la acción de cuidar, se parte de un hecho individual, como es el autocuidado y se trasciende, para atender a los que requieren ayuda para sus

necesidades vitales. En consecuencia, se genera una reciprocidad, que fortalece los vínculos sociales y la calidad de la atención. (Montoya, 2007, p. 172)

Las conductas narradas demuestran que las profesoras son incapaces de realizar un autocuidado eficaz, con una distribución de prioridades equilibrada, lo que siguiendo a Carol Gilligan, las ubicaría en el segundo estadio, sin lograr alcanzar la madurez moral, en donde deberían ser capaces de cuidar de los demás y de sí mismas, ya que mantienen una actitud de sacrificio reiterada, en diversos planos, incluso a costa de dejar a sus propios hijos/as enfermos/as y arriesgarse ellas mismas, en pos del cuidado de los hijos/as de la patria.

4.1.3.5.- Establecimiento y persistencia de lazos afectivos con estudiantes.

La afectividad es un aspecto fundamental en el ejercicio docente de las profesoras normalistas, pueden abstraerse de los problemas de sus hogares, pero se involucran completamente con sus estudiantes, estableciendo relaciones parciales, “porque, mientras más cercanas, pueden llegar a ser más eficientes, el conocimiento íntimo de una persona incrementa las posibilidades de poder contribuir a su bienestar de maneras más complejas” (Vaca, 2015, p.6), “claro po’ los quieres y sufres con ellos y lloras” (Dalia). Queda claro, que esta relación amorosa no remite a la amistad, más bien se centra en lo que ellas consideran ser buena madre y que reproducen en el ejercicio, “...siempre trataba de ser cercana con ellos. Siempre traté de sacar la mejor parte, las cosas buenas de ellos, porque yo no era, ponte tú, yo no hacía lo que hacían otros colegas, que contaban toda su vida, para que los niños fueran amigos” (Lila). El cariño es bilateral, las profesoras se sienten retribuidas y orgullosas del afecto correspondido, por ejemplo: “tuvieron que contratar un colega, para que me llevara los regalos, que me llevaron los alumnos, porque todos llevaban regalos, todos y no era gente adinerada...” (Jazmín), los lazos afectivos que generan con sus estudiantes, son vinculados siempre con lo valórico, en la formación o educación moral que las docentes consideran que las/os estudiantes requieren, “aconsejarlos y darles ejemplos de vida, ponte tú, trataba de buscar en la historia personal, que surgían de la nada o personas buenas, como el Padre Hurtado” (Lila). De todas formas, estos lazos perduran en el tiempo “...duran hasta siempre, porque todavía tengo alumnos, que me muestran sus hijos y nietos, algunos...” (Violeta), esto que describimos, se corresponde con las relaciones de cuidado hipotetizadas, que se convierten en el centro vital de las sujetas y en donde, “los vínculos de parcialidad y afecto, que éstas

generan, desempeñan un papel central en la elección, modificación y consecución de los proyectos personales, así como en la forma, en que las personas se entienden a sí mismas, al mundo y a los demás” (Vaca, 2015, p.1).

Son profesoras de todo tipo de gente, sobre todo personas pertenecientes a la clase baja y media, ellas son las -madres de la patria-, las formadoras de Chile, tienen ex estudiantes de diversas edades y profesiones “...algunos viejos profesionales y otros viejos ‘veguinos’, de todo” (Amapola), narran sobre encuentros con ex alumnos/as en variados lugares y muy reiterados, probablemente, ya que aún viven en lugares cercanos a donde ejercieron: “sí, con anécdotas, una vez en la plaza, me toma y abraza un ‘curaito’ y yo dije; ‘¿qué es esto dios mío?’ y me dice; ‘señorita tanto, yo soy fulanito tanto y fui alumno suyo’, un alumno...” (Amapola). La mayoría a veces, no recuerda todos los nombres, ni los lugares, debido a la cantidad de estudiantes con que trabajaron, “...cuando me he encontrado en la calle sí... si me... de repente, yo no los ubico y ellos me dicen: ‘oiga tía, tan creída que va, que no saluda’ ... es que donde... tuve tanto, tanto, tanto alumno... yo de repente, no me acuerdo, ni de los nombres...” (Fresia).

Las profesoras normalistas, tienen un lazo estrecho con sus ex estudiantes, que a veces, traspassa el rol docente “...tengo ahijados que eran mis alumnos, me invitan a celebraciones, apoderados, que me han encontrado después de cuarenta años, que me tienen mucho cariño” (Jazmín), además es necesario considerar, que todas tienen más de 40 años de ejercicio, por lo que la relación es... “antigua, sí, nosotros alcanzamos a educar, como los bisnietos, si después yo tuve apoderadas que fueron alumnas mías y después las hijas de las, de ellas... y donde eran jovencitas, hasta eso alcancé a educar... tres generaciones” (Dalia), esto involucra, conocer todas las familias, sus historias y conflictos y explica también el punto desarrollado previamente respecto a la responsabilidad formativa... ellas son las cuidadoras de las comunidades completas, las madres, abuelas, padres, hijos/as nietos/as, primos/as, etc., no es de extrañar que el lazo que se establece, se extienda, tanto en términos espaciales, como temporales, fuera de la escuela.

La mantención de los lazos afectivos se genera a través de estrategias para reunir los cursos, asados, juntas, grupos de Facebook, de WhatsApp, entre otras vías, pero el tipo de relación se mantiene:

sí y por un grupo en Facebook que tenemos de la escuela S-24, que hay un grupo grande que me escribe y me muestran los recuerdos, que yo les regalaba, en esa época, ahora no me he metido, pero me mandan cosas, hay niños que me encuentro en la calle, hay gente que le ha ido muy bien y otros que no tan bien, pero los abrazo y los saludo y mi marido me dice: ‘¿quién es ese caballero?’ y era un alumno, Rafael qué se yo, entonces se entablan lazos afectivos y tengo hartos niños con los que me encuentro. (Jazmín)

La permanencia del vínculo es tan intensa, que en el caso de Violeta, que lucha por la deuda histórica y se reúne en la plaza de la constitución a protestar todos los jueves, recibe ahí a sus ex alumnos/ que la visitan... “bueno, pero estamos lejos y por redes sociales, ellos saben que yo voy a la plaza y a veces han llegado ahí a saludarme, varios y me van a ver a allá y yo digo que es mi oficina (risas)... a la plaza cuando estamos en la protesta (risas)” (Violeta), también los/as reciben en sus casas, se juntan a comer, los/as ayudan cuando tienen problemas, sobre todo a quienes siguieron la misma profesión, pero son niñas/os para ellas, sin importar la edad que tengan, ni las condiciones en que estén, siempre serán sus estudiantes, les pertenecen de alguna manera y el tipo de relación no varía, sin importar el tiempo que pase desde establecido el vínculo, situación que ellas mismas replican con sus propias profesoras:

no, no las profesoras son toda la vida nuestras profesoras, no se puede decir ningún chiste grosero, delante de ‘la señorita profesora’, ellos se ponían el límite y yo decía: mira, ahí está la familia, porque los niños no se salen del límite, siempre van a tener una actitud de respeto, es lo mismo que hago yo con una colega ahora, pero yo siempre la trato de señora: ‘hola ¿cómo está? Señora Elisa’, dime Elisa no más, me dice, pero yo no puedo, porque ella era mi profesora en la escuela y todo, la trato de usted y a mí los niños también me tratan de usted. (Jazmín)

Si observamos de manera acrítica, sin considerar los costos de la apropiación del cuidado para las mismas mujeres, esta transversalidad de lo afectivo parece contribuir a “la resolución de problemas, ansiedades, obstáculos o miedos y más en general, son una base de apoyo, para la experiencia global de la vida del otro” (Vaca, 2015, p.6).

4.1.4.- Feminización de la carrera docente: hombres y mujeres en la educación.

Julia Varela (1997) señala que la feminización comienza con la expulsión de las mujeres de las universidades y corporaciones, generándose una “forma de hacer las cosas” femenina (citada en Giró, 2009), al tiempo que se recluía a las mujeres en el ámbito privado lejos del saber-poder; este proceso,

se refiere a las transformaciones en un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la imagen de la mujer y en relación a lo femenino, predominante en la ideología patriarcal, que implican un cambio, en el significado de la profesión. Cuando las profesiones se feminizan, comienzan a ser concebidas, como extensión en el espacio público, de la función privada de reproducción social. (Giró, 2009, p.23)

La feminización de la docencia es real en nuestro país, lamentablemente no existe suficiente investigación historiográfica, sobre cómo se ha llevado a cabo el fenómeno, que es de larga data y frente al que nuestras entrevistadas fueron testigos: “es que en general, nosotros estamos acostumbrados, que en la básica y la pre-básica, fueran damas, profesoras” (Jazmín), esta situación fue aumentando progresivamente, desde la apertura de las Escuelas Normales a las mujeres, sin embargo, podemos visualizar a través de los discursos la envergadura, “...en el colegio donde trabajaba, con mi marido, eran 75 profesoras y eran 6 hombres” (Fresia).

Hoy, no existen expresamente carreras universitarias ni técnicas sólo para mujeres o sólo para hombres, sin embargo, algunas profesiones se encuentran visiblemente masculinizadas y feminizadas, en el caso de las últimas sobre todo en aquellos roles enfocados al cuidado, Larrañaga et al. (2009) plantea que este tipo de funciones implican una extensión del papel de “ama de casa,” articulándose con el rol de madre y esposa, así las mujeres se identifican con el cuidado que a su vez se vuelve el centro de sus vidas, manteniéndose el rol femenino históricamente construido. Los varones aún ocupan un papel secundario en la crianza y las labores del hogar, en el texto: “Mujeres, ámbito comunitario y cuidado: Consideraciones para el estudio de relaciones en transformación” de Paura y Zibecchi (2014), se problematiza la invisibilidad y naturalización del trabajo ligado al cuidado, ya que hay un “profundo desconocimiento, que persiste aún en nuestras sociedades, sobre estas tareas y a una escasa valoración de las competencias, saberes y habilidades, que han incorporados las mujeres en diversos ámbitos” (Paura y Zibecchi, 2014). Todas las docentes, prefieren

profesoras para la labor educativa, la mayoría de los argumentos se centran, en que ellas son más preocupadas, cuidadosas, afectivas y amorosas: “yo pienso que las mu... que las profesoras... es más preocupada, la profesora po’, es más responsable, ja, ja, ¿ya?...” (Fresia), debido a estas cualidades atribuidas a las mujeres, el profesor deja de ser valorado en el marco de la profesión, asumiéndose que... “que el profesor varón, no tiene ningún cuidado, no todos, así que prefiero a la mujer, como profesora” (Amapola).

Surge nuevamente el rol materno, como eje en la atribución de valores, “son como más madres de repente, tomamos un rol más afectivo con los chicos...” (Jazmín). Este rol cuidador debe ser cumplido, a juicio de las entrevistadas, tanto por hombres, como por mujeres, “lo que pasa, es que los chicos se sienten identificados, con el rol paterno con el profesor, eso es y con la profesora se cumple el rol materno” (Jazmín), pero atisban de manera crítica la posible desventaja de asumir como rol la figura de la madre, ya que los niños y niñas “saben que la profesora puede aguantar más, porque conocen a su mamá también, los niños son muy astutos, saben hasta donde pueden muñequear y hasta donde pueden llegar con la profesora, si la profesora cede mucho...” (Jazmín), debido a esto, todas enfatizan en la importancia de mantener reglas y don de mando, ya que a criterio de ellas “...si tú, como mujer, mantienes tu rol firme, manteniendo las reglas y las normas y que cada uno respete, se puede sobrellevar, aunque el niño tenga ene problemas, sin dejar de demostrarle amor” (Lila). Es patente como los relatos muestran la tensión entre la figura de la madre enfocada en el cuidado y la afectividad y la labor de profesora, este equilibrio precario entre ambas funciones las mantiene en la cuerda floja, intentando ejercer ambas tareas de manera exitosa, intentando ajustarse a mandatos proverbiales.

Es entonces, que se necesitan hombres, para imponer disciplina, desde la actividad y la razón, proyectando el rol paterno, mientras las mujeres deberán entregar el cariño necesario desde la pasividad y la afectividad, cumpliendo con los pilares básicos del funcionamiento social, de contención afectiva y orden normativo. Esta idea de oposición, que se complementa entre lo femenino y masculino y articula la binariedad occidental, es llamada por Badinter “la lógica de los contrarios” (citada en Altamirano, 1993), “...como en las casas no hay un padre, no hay un rol hombre, los niños están necesitando ese rol, que alguien le ponga las reglas, pero con esfuerzo, con gritos, como sea. Y serían hombres, pero también es cierto, que los niños están muy faltos de cariño, por lo tanto, también las mujeres” (Lila), la dualidad se mantiene

de manera férrea en los relatos, naturalizando y construyendo la “realidad” que es transmitida a las/os estudiantes.

Existe una estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género, en las educadoras participantes, en la medida que se genera una enorme cantidad atributos estereotípicos, creencias, mitos y prejuicios, originados, en gran medida, por la experiencia biográfica con figuras masculinas en la educación; a continuación exploraremos algunos aspectos de la problemática que las preceptoras detectan: debido a la forma, en que ellas entienden el rol docente, los hombres sencillamente no son adecuados, “porque el hombre es más frío, no se involucra mucho con los niños” (Amapola), no se ajustan a la percepción amorosa y maternal, que creen, debe proyectar un/a docente. Son malos docentes desde todo punto de vista, “generalmente los hombres son, de lo que yo viví, siempre los vi más descuidados, muy machista, la educación que ellos daban y así el país nunca va a mejorar... y oportunistas...” (Lila), es evidente el rechazo a la figura masculina en el espacio educativo, es posible especular, que se debe a que para las profesoras es su espacio, convirtiéndose el varón en una suerte de intruso, que carece de las capacidades innatas necesarias para llevar a cabo la labor requerida, esta reacción es prácticamente unánime en las entrevistadas al punto que consideran excepcional a un buen profesor: “había profesores hombres de otros colegios, que yo los veía más dedicados, que mujeres, pero eran excepciones, ¿ya?. así como dentro del... del... del gremio, de las mujeres, también hay excepciones, po” (Fresia).

A juicio de las docentes, los mismos hombres evitan trabajar en esta área feminizada, desde la formación inicial “...hubo un alumno que entró, porque podía ser mixto en ese momento, pero dijo: ‘no, aquí hay puras mujeres’ y se fue...” (Jazmín), las entrevistadas especulan que ser profesor de los primeros niveles de la formación educativa, pre-escolar y básica, tendría como costo una suerte de desvalorización para el hombre “...quizás al profesor, le dará vergüenza, a lo mejor, le da vergüenza ser...” (Amapola) y es que el valor de la educación de niños pequeños/as es parte de una de las problemáticas de la educación, aún en la actualidad, aunque este orden les parece apropiado, debido a la ya mencionada incapacidad de los varones de lidiar con la primera infancia, lo cual se revierte en el trato con estudiantes mayores o adolescentes, en donde los contenidos son más “complejos” y la “necesidad de cuidado” se percibe como menor: “en cursos chicos en la mujer, en la básica y en los cursos más grandes el hombre” (Violeta).

Otro fenómeno que emerge de manera poderosa, es el vínculo entre los profesores, el abuso y la promiscuidad, por ejemplo a Amapola su amiga y mentora, una profesora mayor le advertía: “no te fíes mucho de estos profesores, Amapola, estos son borrachos y le gustan las niñas, vamos a buscar a tu hija’, en ese entonces, la fiesta comenzaba a las seis de la tarde y terminaba a las doce de la noche y claro, estaban todos borrachos los hombres, profesores varones” (Amapola). Los docentes provocan desconfianza y sospecha en las preceptoras, en la relación que establecen no sólo con las estudiantes, también con otras docentes e incluso apoderadas: “...yo siempre vi profesores, que se aprovechaban de las apoderadas, que andaban ‘necesitadas’, entonces, suponían que ellos le hacían el favor y ellos terminaban involucrándose...” (Lila), para Mogarde los hombres sufren de manera incómoda “cuando se sienten objeto de miradas desconfiadas o demasiado erotizadas” (2008, p. 7-8, citado por Ferreira, 2015, p. 159), en las escuelas, son víctimas de sospechas generalizadas que se extienden incluso, a la orientación sexual de los docentes, vinculándolos a un potencial abuso, “...conocí profesores de kínder, que han sido gays. Sí, y conocí un caso feo, de un joven que trabajaba en una escuela de acá y le mandaba muchos regalos a un niño... y nos dimos cuenta que él estaba acosando a ese niño y él era profesor diferencial... se comprobó, está en la cárcel... sí, por eso prefiero que sean las mujeres...” (Amapola). La explicación biologicista habitual, en torno a las desigualdades en el comportamiento de hombres y mujeres, plantea que se deben a mandatos de la naturaleza presentes en el reino animal, la figura del macho promiscuo versus la hembra virginal al servicio de su capacidad reproductora, se encuentran presentes tanto en la ciencia como en los estereotipos sociales, Cordelia Fine, a través de una investigación sobre la testosterona cuestiona esta naturalización de las conductas, planteando que se debe problematizar la evolución y la ciencia biológica en general, llegando a la conclusión de que estos supuestos, basados en conductas sexuales opuestas son completamente erróneas (Fine y Mark, 2017), a pesar de la desmitificación progresiva, de estas creencias, no se le puede restar validez a la observación sistemática de las entrevistadas, frente al comportamiento masculino, en donde el profesor aparece como un depredador potencial con un amplio coto de caza, en virtud de sus preferencias, las instituciones encargadas de instalar la verdad se insertan en la cultura y por tanto en la realidad, por lo que esta percepción es sustentada en la experiencia, ya que cuentan múltiples situaciones y casos no aislados, pero también ellas observan estas circunstancias desde ciertos límites morales que

consideran válidos, por ejemplo, en el caso de las relaciones entre profesores y apoderadas, se ubican en el lugar de la “buena mujer” que observa la depravación masculina y decadencia femenina.

Por otro lado, las profesoras deducen que la feminización docente, se debe a los bajos sueldos adscritos a la profesión y a que el hombre es el proveedor; “... antes los sueldos eran muy bajos, era más fácil para una profesora trabajar, porque no tenían que mantener un hogar, que para los varones, los varones tenían que buscar otro rumbo o trabajar en dos partes, para solventar los gastos de la familia” (Jazmín), es curioso que las docentes analicen la situación de esta forma, ya que la mayoría de las entrevistadas han cumplido el papel proveedor en sus hogares, es probable que sus opiniones se ajusten a los estereotipos vigentes y la formación educativa recibida, “yo creo que una razón económica, sí, netamente económica, porque, se gana además muy poco, un hombre no puede mantener bien a una familia” (Lila). Históricamente a los hombres se les ha asignado el “trabajo pesado” (en oposición al doméstico que se asume como “liviano”), aquel que genere un mayor ingreso económico para el hogar, entendiéndose bajo la lógica de la familia tradicional que el varón es el mayor proveedor, mientras que la mujer accede a labores mal remuneradas, lo cual a su vez produce prejuicios y estereotipos asociados a las profesiones, Pautassi (2007) plantea que, “la división sexual del trabajo, es también la expresión de las relaciones de género, en el mundo del trabajo y por tanto, muestra relaciones de subordinación, de las mujeres, cuya manifestación, no es solo sus mayores responsabilidades, de cuidado en el ámbito familiar, sino también su menor y peor participación en el mercado laboral” (citado por Paura y Zibecchi, 2014). Este fenómeno es muy real en la historia reciente de la educación, esto es patente en la necesidad que tienen muchos varones de trabajar en más de una jornada, para mantener económicamente a sus familias “... porque pa’ un hombre, que mantiene un hogar, si se casa y tiene hijos, es poco dinero po’, si no tiene que trabajar... yo tenía hombres, que tenían que trabajar en no sé cuántas escuelas y se sacaban la mugre” (Dalia) o sencillamente deben abandonar la profesión para conseguir más dinero, “las remuneraciones eran muy bajas, por eso cambió, cuando tuvo la posibilidad de cambiar de rumbo...” (Jazmín).

Aunque probablemente, debido al cambio social que ha operado con la salida de la mujer a lo público y la disolución de la familia tradicional, las mujeres vivenciaban las mismas problemáticas económicas que los varones, ello no generó mayor deserción femenina en la

profesión o que se problematizaran sus condiciones de trabajo, “...empezaron las chiquillas, a trabajar así, en otro colegio, apenas comían, salían corriendo a otra escuela, entonces era... por la cuestión económica, el profesorado se saca la mugre, que quiere tener un poco más o necesita mantenerse... había que trabajar... en varios lugares, si no te alcanzaba” (Dalia). Es en este contexto, que es necesario, al menos mencionar la transformación que ha experimentado la mujer en el mundo del trabajo, manteniéndose como el núcleo de la familia tradicional bajo el mandato androcéntrico, Esping-Andersen define como revolucionarios estos cambios, señalando que,

el perfil biográfico de las mujeres, ha cambiado radicalmente en un tiempo increíblemente corto, en realidad, en el espacio de una generación. Mientras que la mujer prototípica, de las décadas de la posguerra, estaba destinada a las tareas del hogar, su hija tenía muchas más posibilidades de elegir una vida, en la que tendría un empleo y una auténtica autonomía económica. (2010, p.19)

Estos argumentos, se han ido desarrollando por diversas autorías, Miller Moya (2004), manifiesta que, poco a poco se ha observado la feminización de la población activa, registrándose “una bipolarización de la situación de la mujer, en los mercados de trabajo, donde un extremo, está representado por un segmento de mujeres, especialmente cualificadas, que gozan de unas condiciones de trabajo aceptable y por otro, un alto porcentaje de mujeres en situación laboral precaria” (p. 51).

Como ya comentamos previamente, la mujer solo es concebida casada, el núcleo central es la familia “...teníamos sueldos muy bajos, por eso los profesores varones, preferían cambiarse de trabajo o estudiar otra cosa, en cambio las profesoras, como uno era casado, el marido asume varias responsabilidades o se comparten y entonces ahí se podía...” (Jazmín), de manera paralela a esta obligación, ellas perciben sus relaciones de manera particular, consideran que las profesoras tienen una forma de elegir pareja que condiciona sus propias vidas,

las profesoras tenemos la mala suerte de tener, de repente, de casarse con personas viciosas, como las enfermeras, no sé, es como un karma... ¿qué pienso yo?, ¿en qué nos parecemos?, también, tienen maridos... ganan muy poco y tienen maridos generalmente flojos o viciosos, entonces la vida se les hace a cuadritos, porque la vida es difícil, cuando ya se viene el hijo, los gastos son enormes... (Lila)

La vínculo que se establece con el marido instaaura limitaciones en el desempeño profesional, como declara Sau “los hombres, tanto sean maridos y compañeros de vida, pasan así, directamente de los cuidados de la madre, a los de la esposa” (1993, p. 39), lamentablemente, a pesar de la relevancia del tipo de relaciones que establecen las docentes con sus hijas/os y parejas, no hay investigaciones al respecto en nuestro país.

Algunos hombres, podrían interesarse en ser profesores, pero lo económico lo impide, mientras se observa la profesión docente, como sencilla y adecuada a las mujeres, justamente por no revestir demasiada complejidad, bajo la óptica de Ferreira (2015, p. 31) pareciera que:

quien tiene vocación ejecuta su oficio por amor al prójimo, sin que sea necesario que su remuneración sea correspondiente, ni que la misma, esté asociada a la formación recibida. (...) Obsérvese que ese argumento, se transfirió a las relaciones laborales, de tal manera que, en el caso de Brasil, cuanto más básico es el nivel de enseñanza, más bajo es el salario y mayor número de mujeres, está presente en el mismo y cuanto más alto es el nivel de enseñanza, mayor es el salario y más hombres ocupan funciones en él. (Citado por Ferreira, 2015, p. 158)

Es de esta manera, que se desvaloriza la función femenina docente y se aprecia únicamente la vocación y amor a la profesión, no así el gran trabajo que conlleva y significa el quehacer (enseñar, planificar y preparar material, desgaste físico y emocional), restándole importancia a la docencia, que parece un asunto “simple”,

porque hay hombres que les gustaría ser... ‘claro, yo encantado sería profe, porque tendría dos meses de vacaciones y estaría con mis hijos, pero con ese sueldo’, entonces, todo el mundo mira el sueldo, que en realidad es cierto, no te queda otra, si eres el jefe de la casa, aunque ahora los jefes de la casa, casi ni existen, desaparecen, ¿sí o no?. Está mal, la sociedad, pero bueno... (Lila)

Respecto a la percepción, que elaboran las entrevistadas, sobre las preferencias de los y las apoderadas/os frente a si son más adecuados los hombres o las mujeres para educar a los/as niños/as, algunas consideran que la gente elegiría “profesora, ¿sabe por qué?. Porque decían que las profesoras eran más responsables, porque decían que los profesores no se preocupaban tanto por los niños, yo pienso que la gente piensa que prefiere profesoras” (Violeta), aunque ellas mismas entienden que esto está condicionado por la misma feminización docente, “he visto casos de los dos, pero la gente se acostumbra más a las profesoras, porque hay más

profesoras que profesores...” (Jazmín). Por el contrario las que suponen que las personas elegirían profesores tienen razones que no están ancladas en el desempeño, por ejemplo Lila cree que “...en este país machista, las apoderadas preferían profesores, porque son machistas, son el que la lleva el profesor, el que se impone, el que pega un grito, tiene que entender, si no, patada en el popín” (Lila), se apela a la ausencia de la figura paterna nuevamente, adjudicándole al docente la responsabilidad de transmitir ese rol “algunas mamás que, en realidad tienen poca educación, prefieren que el profe de vez en cuando, le pegue a su hijo, profe hombre, porque ella no tiene ningún modelo de hombre en la casa, entonces se le hace difícil el manejo de los chiquillos a esa edad de la adolescencia. Yo creo que por eso, algunas mamás prefieren así” (Lila), esto nos muestra la tradicional idea, de que lo masculino como figura de poder es necesario para el equilibrio social, aportando la racionalidad y el orden, por lo que el profesor cumpliría esta función de modelo para los/as niños/as, que las apoderadas a juicio de las entrevistadas, considerarían vital. Otra razón que se repite, es el interés de las apoderadas por los docentes, sexualizando el vínculo, asunto que nunca se menciona desde apoderadas a profesoras y sólo emerge en el caso de los hombres, “es que eso, no sé, es que yo trabajé en escuelas con apoderadas, ¿cómo se les dice a las mujeres libertinas? y claro, le gustaban los profesores, entonces iban a pinchar con ellos, de estas mujeres, perdona la palabra, pero poblacionales, de poblaciones populares, le encantaban los profesores, porque ahí pinchaban con ellos” (Amapola).

Las relaciones humanas pueden ser asuntos complejos, sobre todo en contextos de alto estrés, como es la profesión docente, las tradiciones y prácticas en la interacción pueden dificultar en trabajo colaborativo o en equipo, se suele identificar la tarea profesional sólo con el trabajo presencial en aula, por lo que el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo, en el marco de este precario vínculo, las entrevistadas consideran que la relación entre pares era, “yo diría que bastante buena, de repente podía haber un cambio de opinión o alguna cosa, pero yo encuentro que era buena, no digo que tenía hartas amigas, porque al trabajo iba a trabajar, pero que tengo buenas amigas de muchos años, sí, las tengo todavía, pero yo iba a trabajar y mi relación era buena, tenía buenas colegas” (Jazmín), estos vínculos se mantienen hasta la actualidad en la mayoría de las entrevistadas “...sí y hasta ahora nos reunimos” (Dalia). Las profesoras adjudican esta buena relación, fundamental en el ejercicio docente, justamente a la feminización presente en los planteles, “sí, somos más solidarias entre

nosotras, somos, nos ayudamos más, nos apoyamos más...” (Lila). Para Antúnez (1999) las dificultades en el trabajo colectivo, se concentran de manera notoria en la existencia de “«historias» personales anteriores, entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos” (p.98), también algunas personas “manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo, por temor a poner en evidencia, su falta de actualización científica o didáctica, ante los compañeros” (Antúnez, 1999, p .98), por lo que no es de extrañar que los únicos conflictos que se repiten a través de los relatos, están centrados en las diferencias que surgían entre profesoras normalistas y egresadas de universidades, desde que estas últimas, “llegaron pesadas total, pero después... es que el grupo, de nosotros, que trabajamos hartos años, éramos muy unidas y todavía seguimos un grupo unido” (Dalia), esta diferencia se arrastra con el paso del tiempo, ya que las profesoras egresadas de Escuelas Normales, parecen destacarse respecto al resto del profesorado:

porque yo hacía todas las cosas como correspondía... o sea, yo ponía en práctica, lo que nos enseñaron en la Escuela Normal. Entonces, todas esas cosas a las demás... ‘ah no po’, si es la niñita de las monjas’. Después el director, ponía de ejemplo mis planificaciones, ‘la niñita de las monjas’. Entonces, como que siempre hubo un grupo de profesoras, no sé si me tendrían envidia, ¿ya?. Y así como tenía el grupo que era más cercano a mí, pero yo nunca tuve... eeh... buenas relaciones... con los profesores que... ‘gana panes’, con esos yo nunca tuve buenas relaciones... Yo le llamaba los profesores ‘gana panes’ a algunos... (Fresia)

Desde la sociología surge el concepto de “techo de cristal”, que Mabel Burin (1996) articula con algunas hipótesis psicoanalíticas y de género, el concepto describe como la carrera laboral de las mujeres con estudios superiores y altas calificaciones en su trabajo se detiene, el “techo de cristal” les impide seguir avanzando, no son leyes ni dispositivos sociales, ni códigos visibles, por lo que es difícil de detectar, Burin revisa “cuáles son las condiciones de construcción de la subjetividad femenina que hacen posible tal imposición cultural” (1996). Parte del “techo de cristal” se desarrolla ya desde la temprana infancia y se vuelve más fuerte en la pubertad, los elementos con que la cultura compone la superficie del “techo de cristal” son:

a) *Las responsabilidades domésticas*: los puestos más altos en el área laboral están enfocados a lo masculino, por lo que a veces lo que incluyen flexibilidad horaria (por

reuniones vespertinas o extensión de la jornada durante la noche, entre otras situaciones), que no están disponibles para las mujeres, ya que también desempeñan labores en el hogar y se les atribuye la responsabilidad del cuidado de los/as hijos/as, intentando superar estas limitaciones con grandes esfuerzos y recursos diversos, esfuerzos que a veces producen estrés laboral. Las preceptoras consideran que el trabajo doméstico no es una preocupación para el hombre, un ejemplo gráfico está en el recuerdo de Violeta a quien un profesor le dijo:

nosotros tenemos una ventaja como hombre, porque cuando la mujer no trabaja y yo llego a la casa y tengo mi plato servido y me voy, llego a la tarde y tomo mi once y me voy y ustedes no, tienen que llegar a la casa a ver esas cosas y el hombre hace sus cosas, come y se desentiende.

Una investigación mixta de Teresa García en España, que explora en los costos del matrimonio para las docentes, señala que:

la pareja en su sentido tradicional, es un ‘obstáculo,’ para las maestras, mientras que para los maestros, supone una ‘ventaja’. Es decir, el matrimonio para las mujeres en general y para las maestras en particular, obstaculiza que adquieran capital cultural institucionalizado y puedan así programar y desarrollar su carrera profesional, ejemplo de ello, es su escasa participación en los puestos de poder y toma de decisiones en general, y en particular, en el cargo de dirección escolar. (García, 2005, p. 112)

El entrenamiento referido al afecto en las mujeres, se contrapone al mundo masculino, racional, en donde en las relaciones se establecen en términos de emociones frías, las mujeres innovadoras acostumbran identificarse con la forma en que los hombres establecen vínculos, estableciendo una dicotomía entre su vida doméstica y su vida laboral. La mayoría de las mujeres corresponden al grupo de las transicionales y sufren tensiones y conflictos intentando compatibilizar los dos tipos de vinculación, lo afectivo y lo racional dentro del ámbito laboral. En cambio, las mujeres tradicionales sufren con dificultad el paso de un tipo de afecto a otro (de la casa al trabajo), considerando incluso inaceptable cambiar su modo clásico de vinculación y renuncian a seguir avanzando en su carrera, como ocurre en el caso de nuestras entrevistadas.

b) El nivel de exigencias: Hay un ejercicio de discriminación laboral en perjuicio de las mujeres al exigirles el doble que a sus pares varones, para demostrar que valen, es decir, a un hombre se le exige un nivel bueno o mediano y a la mujer de excelencia, probablemente aún

con la sensación de estar ocupando un lugar prestado en la esfera pública, que le debería corresponder a un hombre, por lo mismo ellas detectan en sus comportamientos como lo emocional es determinante y las sobrepasa, en la medida que deben cumplir con la labor esperada,

...uno trata de hacer las cosas bien, para que no nos llamen nunca la atención y si nos equivocamos, vamos y nosotros damos la explicación, antes que nos reten, los hombres son distintos en esa parte... ah, pero dicen que uno es alharaca, que tomamos todo a pecho, es que tenemos una parte afectiva que es distinta a los hombres, ellos no se amargan, si algo les salía mal no se preocupaban, si salió mal: ‘salió mal no más y punto’, ellos son más light, son menos, no se intranquilizan mucho, pero uno cuando tiene que cumplir tal fecha, uno está pendiente, ellos son distintos. (Jazmín)

Las docentes invisibilizan su propio trabajo y sus méritos, llegando incluso a considerar que el hombre que se dedica a esto tiene más vocación, ya que son incapaces de ver, que los costos son los mismos para ellas, “es que la carrera de profesor, no son bien remuneradas, el profesor que está de profesor, es porque tiene vocación, el profesor hombre, más que la mujer, porque la mujer bueno, por último se casa, pero el hombre tiene que mantener el hogar y la mujer no trabaja...” (Violeta).

c) Los estereotipos sociales acerca de las mujeres y el poder: Hay estereotipos que conforman el “techo de cristal” y que se formulan así: “las mujeres temen ocupar posiciones de poder”, “las mujeres no pueden afrontar situaciones difíciles que requieran actitudes de autoridad y poder” (Burin, 1996), etc., esto hace a las mujeres no elegibles en puestos de autoridad, al punto que el discurso se internaliza en ellas mismas especialmente en el caso de las profesoras, mujeres tradicionales, por ejemplo Lila plantea: “...porque también hay que ser un poco sumisa cuando te toca una pareja un poco altanera, demasiado y de repente hay que llegar a un punto de encuentro, para que la cuestión funcione...”, esto no sólo opera en las relaciones de pareja, también se proyecta en la labor docente, en donde la obediencia para ellas es fundamental, en cambio las mujeres innovadoras a juicio de Burin (1996), admiten sus conflictos e intentan solucionarlos inventando recursos.

d) La percepción que tienen de sí mismas las mujeres: Hay una falta de modelos femeninos con los cuales identificarse, lo que conduce a las mujeres a sentir inseguridad, por ejemplo, el temor a perder su identidad, como vimos en el caso de Dalia que teme ser

solterona al convertirse en profesora o el prejuicio que opera sobre Gabriela Mistral. Las mujeres que asumen puestos que hasta ahora han sido típicos de hombres, deben soportar el doble de exigencias, afrontar más riesgos, aguantar la revisión de sus vidas privadas, soportar que se les perdonen menos equivocaciones, (y cuando las cometen se atribuyen al hecho de ser mujer lo que explicaría su incapacidad), en cambio las docentes tienen referentes femeninos (sus madres y profesoras) que las encauzan en la ética del cuidado, en un oficio en donde la naturalizada conducta femenina es aprobada, por lo que pueden aceptarse, no sin conflictos ya que son cuestionadas en el ejercicio de su maternidad y femineidad en el plano privado.

e) El principio de logro: Otro factor discriminatorio para las mujeres es el “principio de logro”, que lleva a las mujeres hacia el trabajo secundario en las profesiones y oficios, por lo que se ven orientadas de forma sistemática: “hacia ramas de ocupaciones menos atractivas, poco creativas y generalmente peor pagadas” (Burin, 1996), como la docencia. Esta situación no tiene que ver con el desempeño laboral femenino, sino que se sustenta en la dimensión simbólica antes descrita, en donde se parte evaluando a las mujeres como portadoras de un potencial más bajo que los hombres, tomándose su trabajo como extra, ya que lo central es ser madre o esposa y no tener una carrera laboral exitosa, llegando al punto en el que demostrar intereses ambiciosos, se contrapone a la idea de lo femenino, por lo cual muchas mujeres de nuestro estudio se sienten en un callejón sin salida, ya que el talento, la capacidad y la dedicación a sus trabajo no bastan.

f) Los ideales juveniles: Otros elementos que conforman el “techo de cristal”, son los ideales juveniles; las mujeres aprenden de su familia y la formación normalista el mandato de “hacer lo correcto”, lo que choca con el mercado laboral actual, en donde la premisa es ganar mucho dinero y rápido, lo que entra en contradicción con sus ideales juveniles en donde la profesión docente y la niñez es idealizada, para las mujeres de la investigación de Burin (1996) y nuestras entrevistadas, los medios importan tanto como los fines, en el caso de las innovadoras las crisis en los ideales operan como un motor, que genera nuevos criterios de inserción laboral, en cambio en las mujeres tradicionales se vuelve un factor depresógeno, que provoca la detención pulsional, lo que explica la desilusión experimentada por las docentes frente a las transformaciones en la educación que veremos en el capítulo 4.

4.2.- Las Escuelas Normales

4.2.2- Formación.

4.2.2.1.- *Los lugares.*

Las descripciones de los fenomenólogos, la obra de Bachelard, Foucault, entre otros/as, nos han mostrado que no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, el espacio está cargado de cualidades que interactúan, otorgando o restando posibilidades, respecto a la percepción de las profesoras normalistas del lugar en que estudiaron todas coinciden en que son edificios antiguos y grandes, con espacios verdes, áreas comunes y sumamente diversificadas, en el caso de la Escuela Normal N°2 abierta en 1902, “era antiguo... me acuerdo que tenía una entrada grande, pasillo largo y salas por los lados y había un comedor grande, un patio y un salón de actos, era grande, era espacioso... doce salas yo creo” (Violeta), con zonas recreativas e instancias para actividades artísticas, “...y teníamos cancha para jugar, teníamos nuestro comedor amplio, nuestro salón de actos, sala de música... había un piano” (Violeta). La Escuela Normal de Preceptoras a cargo de las Monjas Francesas del Sagrado Corazón y cuyo edificio es inaugurado en 1886, pasa en 1944 a ser la Escuela Normal N°1 de Niñas Brígida Walker, generando impactos en la educación incluso desde lo arquitectónico (Londoño, 2017), era un “edificio antiguo, columnas, patio central, patio de árboles frutales, tiene una fuente, es de dos pisos, con escalas anchas de maderas, es muy bonito, todavía existe, ahora está el museo de la educación, es muy lindo” (Jazmín). En tanto la Escuela de Preceptores de Santiago fundada en 1842, que con posterioridad pasará a llamarse Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez y que al ser la más antigua y la única de tipo superior, es probablemente una de las más conocidas, se rememora por Amapola de forma distinta, posiblemente debido a que su jornada era por las tardes y las noches, “yo recuerdo puros pasillos, edificios grandes, de estos antiguos, de Recoleta, si alguno existe, era una escuela tétrica... era oscura” (Amapola).

La Escuela Normal Santa Teresa es la más conocida de las escuelas particulares, fue creada por Adela Edwards Salas con el patrocinio de la Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino, el 20 de marzo de 1907 y pasa a ser administrada por las Monjas Teresianas cuando su fundadora muere, de esta institución egresaron más de dos mil maestras en sus casi 70 años de funcionamiento Gajardo (2010), Lila recuerda dos lugares distintos,

la primera escuela en que yo estuve era una escuela que ocupaba toda una cuadra ahí en Bascuñán Guerrero y era enorme, teníamos como te decía, sala para música, sala para biología, canchas, teníamos un gimnasio donde había graderías y se hacían presentaciones gimnastas con las falditas de tablitas y todo eso. Bien solemne era todo. Era inmensa, una escuela limpia, ordenada, muchos patios de luz, con flores, entonces a pesar de que era antigua la casa, que eso te hacía sentirte bien y los comedores también eran enormes y nos daban buenas comidas en esa época, esa era mi escuela antigua, después la escuela pasó a, no sé si fue después de un temblor, pero la escuela no quedó en buenas condiciones, no lo recuerdo bien y empezaron a construir allá en Isabel la Católica con Tomás Moro, allá, donde el diablo perdió el poncho en esa época. (Lila)

También todas las entrevistadas recalcan las enormes distancias que deben recorrer para llegar a sus lugares de estudio, probablemente debido a que la mayoría provenía de la periferia más pobre de la ciudad, salvo Violeta,

las Condes, ahora tú llegas en metro hasta esa estación, pero en esa época era más de una hora en llegar de aquí en Puente Alto. Yo de hecho me iba estudiando en la micro a veces, repasando más bien dicho. Entonces se cambió para allá la escuela pero con la misma mística, muy grande, pero ahora era más moderna, más ventanales, más luz, más espacio todavía y con las canchas deportivas, todo lo necesario para una buena educación, es que, eso es lo básico, no deberían esmerarse con hacer escuelas tan inmensas si no tienen canchas, si no tienen esto, si no tiene lo otro... actualmente esa escuela sigue siendo escuela, pero ahora se llama, creo que se llama Escuela de Las Felicianas, es famosa, sigue siendo famosa en educación, cobran caro, siguen cobrando muy caro por la mensualidad, pero vale la pena, en el sentido de que la educación es más completa. (Lila)

Todos los discursos que hemos revisado, recalcan la importancia del espacio y de zonas no restringidas estrictamente a aulas (áreas verdes, gimnasios, salas de música), como factor relevante en su formación, pero la particularidad de estos espacios, sobre todo los jardines, es que se encuentran al centro, entre los edificios, replicando la lógica del Panóptico Foucaultiana, inspirada en la construcción arquitectónica de Jeremy Bentham, la cual consistía en una cárcel de forma circular con una torre de guardias ubicada en el centro del círculo, esto

provocaba una sensación constante de vigilancia y control permanente que condiciona al/la sujeta/o, “de ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (2002), inicialmente el panóptico fue ideado como método de control carcelario, pero Foucault no tardó en percatarse en como este mismo fenómeno se lleva a cabo en distintas instancias sociales, ya no representado como una torre de vigilancia, sino que transmutado en otras estrategias para pasar desapercibido.

En 1904 comienza su funcionamiento la primera Escuela Normal particular llamada Escuela Normal María Auxiliadora, dependiente de la Orden de Religiosas Salesianas, las fechas de funcionamiento de esta escuela son confusas ya que fue cerrada y luego reabierta entre 1958 y 1973, de este lugar uno de los recuerdos más relevantes y perpetuados con más afecto es el escritorio, banco o pupitre (rígido, con la silla integrada al mesón) en donde se ubicaban los artículos que se utilizarían durante las clases, con muchos objetos que ya no son utilizados y que otorgaban cierta “mística” a esa instancia, “bolsón, no había mochila en esa época. Había bolsón, ¿ya?, y tu guardabas tu bolsón ahí adentro y... tenías tu espacio para el tintero, tenías tu espacio para colocar las plumas, se trabajaba con... cuando hacía caligrafía uno trabajaba con las plumas...” (Fresia), pero este espacio también está cargado de poder, no sólo por la figura del/la profesor/a o la arquitectura, la vigilancia apropiada evita los puntos ciegos, buscando que desde un solo ángulo se pueda observar todo el lugar, por lo que la organización tradicional de las salas de clases es otra forma de control, con asientos ordenados en filas verticales.

4.2.2.2.- Las clases en las Escuelas Normales estatales.

En el artículo “Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación” publicado el año 2012, Myriam Zemelman y Sonia Lavín, se compara la formación docente a través de los currículum actuales de tres universidades chilenas y las Escuelas Normales, revisando la legitimación, exclusión y jerarquización de los saberes que son coherentes con ciertos paradigmas imperantes: en las Escuelas Normales obedecían a las necesidades educacionales y culturales de la época, definidas por el Estado, planteando un currículum que operaba en todo el país y que se diferencia por criterios como urbano/rural (vinculado al contexto del alumnado) y género

(femenino /masculino), asunto que en la formación inicial era reforzado por 3 años de “cultura general” (conocimientos científicos, artísticos y técnicos), involucrándose el arte y la música de forma preponderante, sólo los dos últimos años se estudiaban Ciencias Auxiliares y Pedagogía, es decir, aquello que entendemos hoy como especialidad se vinculaba a la didáctica sólo cuando los saberes ya estaban internalizados, “claro, si todo era en relación a los alumnos, todos” (Amapola). Hoy las mallas de las universidades no obedecen a las necesidades del país y los y las estudiantes, siguen la lógica del mercado educacional que determina políticas educativas a veces inconsistentes, heterogéneas y que pretenden ser integradoras desde primer año, combinándose la formación general con la de especialidad, esto genera egresadas/os con saberes sumamente distintos, la coincidencia es apenas de un 30%.

En sus inicios el currículum de la Escuela Normal N°1 se componía de “lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, métodos de enseñanza mutua y simultánea, costura, bordado y otras labores de aguja”, (Londoño 2017), a diferencia de la femenina la masculina impartía agricultura, música vocal, correspondencia epistolar y cosmografía, esto cambia poco a lo largo del tiempo, la variedad de ramos impartidos en los años 60’ y principios de los 70’ por las Escuelas Normales es vasto, algunos similares a los realizados por universidades actuales, “si po’ teníamos todas las asignaturas castellano, matemáticas, ehhh... todas las asignaturas psicología, sociología” (Dalia) y otros que han desaparecido, la mayoría de las profesoras normalistas recuerdan psicología y sociología como cátedras de mucha importancia. Zemelman y Lavín relevan un estudio efectuado por Gysling en 1992 que revisa el currículum de 13 instituciones que imparten pedagogía concluyendo que, en “la mayoría de ellas sobresale la formación en Técnicas de Educación por sobre la formación en Teorías, Investigación o Práctica, privilegiando el área de las metodologías y las asignaturas relacionadas con currículum, evaluación y orientación” (Zemelman y Lavín, 2012, p.32), esto es corroborado en el estudio de las autoras, aunque destacan el papel de la investigación que es secundaria hoy pero era inexistente en las Escuelas Normales en donde “su gran fortaleza era el “contacto directo” con los alumnos, que les permitía un conocimiento de sus virtudes y debilidades en la práctica” (Zemelman y Lavín, 2012, p.32), por lo que no es extraño que la didáctica tenga un papel muy importante en la formación “si pue, por algo era Escuela Normal” (Amapola), con múltiples

cursos distribuidos a lo largo de la formación y un trabajo exhaustivo “nos hacían las diferentes didácticas, entonces nos preparaban para eso, porque lo otro ya lo teníamos...” (Violeta), Jazmín recuerda una clase en específico, impartida en la Escuela Normal N°1, que sustentaba gran parte de la formación,

pero teníamos un pilar que era importante, un ramo que se llamaba: metodología, donde la profesora de metodología nos enseñaba como hacer una clase, cuáles eran los pasos y tenerlos claros, para que siempre lo tuviéramos presente y viéramos como podríamos ir avanzando dentro de la clase, que no nos faltara tiempo, que nos faltara tiempo, que los niños se aburren, era súper exigente, de hecho yo todavía me he encontrado con la profesora de metodología en reunión de profesores normalistas y es viejita, si tiene como noventa años... metodología y didáctica. (Jazmín)

El contenido de esa clase es detallado por la profesora:

claro, entonces nosotros recibíamos toda la formación pedagógica y la metodología y como teníamos que entrar, hasta la forma de caminar cuando entrábamos a la sala de clases, nos enseñaban que uno tenía que entrar y nunca dar la espalda, entrar y de frente, conversar, nunca poner los brazos así (hace un gesto), porque era señal de rechazo y entre otras cosas, entonces que hacíamos cuando íbamos a entrevistas, poníamos las manos acá (hace un gesto) y la cartera acá, porque andábamos todas de cartera y contestábamos todas las preguntas y hacían preguntas que de repente, uno podía contestarla, puede servir o no lo que estoy diciendo, pero ellos tenían una mirada distinta para evaluarla, entonces puede que algo que yo dijera fuera tan insignificante y para ellos fuera significativo, entonces uno era natural para conversar y todo y después veía la evaluación que le habían puesto, porque había psicólogos, director, profesores, había distintos especialistas. (Jazmín)

Nuestras entrevistadas, consideran entonces su formación inicial como completa y no plantean críticas en torno a los contenidos de las mallas, a diferencia de la apreciación de los y las estudiantes actuales y múltiples investigaciones que consideran que, “las mallas curriculares de las pedagogías y el diseño general de los procesos formativos actuales deben revisarse profundamente desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, en particular considerando la continuidad requerida con el proceso de inserción de los profesores recién egresados” (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016, p. 12). En la actualidad no se logra articular de

manera coherente la formación con el ejercicio, a diferencia de la educación normalista que a juicio de las entrevistadas “era una formación para enseñar, con todo, desde como llenar un libro de clases, como planificar una clase, se enseñaba todo” (Amapola), en tanto la mención se obtiene una vez que se ha pasado por un plan común que implica una formación compartida, “no, teníamos como tres meses y ahí teníamos que elegir, pero pasamos por todo” (Violeta).

Se destacan algunos cursos que han desaparecido de las mallas de las universidades actuales como impostación y dicción “y también nos hacían clases de dicción” (Amapola), que ya no se imparten, en la actualidad no se enseña a utilizar la voz como una herramienta fundamental (través de ella se realiza gran parte del trabajo docente), esta carencia en la formación inicial es la razón por la que el mal uso de la voz comprende parte importante de las enfermedades profesionales de las profesoras contemporáneas... En la Escuela Normal el énfasis en esta área incluso involucra formación específica enfocada al trabajo con niñas/os con necesidades especiales, “...pero hacían varios cursos, de psicología, incluso nos mandaron a estudiar con fonoaudiólogos, para impostar bien la voz y enseñar a los niños, porque los niños con problemas de aprendizajes, hay que enseñarles a modular” (Amapola).

Otra gran falencia del currículum actual es la falta de foco en la diversidad reinante además de la prácticamente nula presencia de temas como educación sexual, especial, formación ciudadana, etc. Por el contrario, en las Escuelas Normales se imparte educación cívica, “...educación cívica... todas esas asignaturas...” (Dalia), esto no es extraño ya que las Escuelas Normales ponían un especial énfasis en la formación ciudadana responsable, ya que el sello de los y las profesoras/es normalistas es que se les destinaba a:

cumplir una misión trascendente para la sociedad. El profesor debe sentirse parte de un proyecto país, como un eslabón imprescindible para la formación ciudadana. Sin embargo, este desafío representa hoy una gran complejidad, si asumimos que el docente actual forma parte de un mundo globalizado, de diversidad cultural, con requerimientos de capacidades y competencias diferentes a las que vivieron las Escuelas Normales durante su vasta trayectoria. (Zemelman y Lavín, 2012, p.35)

También se estudia estadística, sin importar la mención “claro, teníamos estadística, didáctica, filosofía” (Violeta), para manejar información cuantitativa y poder interpretarla y además trabajan mucho la caligrafía, lo cual les otorga la distintiva letra manuscrita que

distingue a las profesoras/es normalistas, “...teníamos horas de caligrafía y... y ahí uno aprendía mucho...” (Fresia).

Otra práctica que distingue de manera potente a las Escuelas Normales, es el énfasis en las artes como estrategias educativas, por tanto, fundamentales en la formación, esto no queda sólo en el discurso ya que se involucra en los procesos de admisión de algunas escuelas y además se inserta en la malla, en donde tienen opciones diversas dependiendo de cada escuela, tanto las estatales; “claro, donde calzábamos más nosotros, había inglés también, estaban todos los ramos, matemáticas, educación física, educación musical, comprensión del medio e incluso teníamos clases particulares de guitarra, eso lo pagábamos nosotros” (Violeta), como en las religiosas: “¿ya?. Teníamos que prepararnos en un instrumento. Yo me preparé en guitarra...” (Fresia). En el Plan de estudios de las Escuelas Normales, publicado en el decreto Supremo N° 6636, del 20 de octubre de 1944, queda establecido que además de las clases de Música y Canto indicadas en el plan, se realizarán “clases especiales destinadas al aprendizaje de un instrumento musical. Para este objeto se destinarán las horas semanales que fueren necesarias” (Ministerio de Educación Pública, 1944), esto se mantiene de manera casi inalterable, hasta la Reforma de Frei a la formación de las y los normalistas, un poco antes que el golpe militar de 1973 irrumpiera en Chile, Ávalos (2003) señala que “se eliminaron también las diferencias curriculares que antes existieron por género (masculinas y femeninas) y por región (urbano y rural). Se dio importancia a los conocimientos científico-humanista y prácticamente desaparece el área técnico-artística” (p. 5), esto no es del todo cierto ya que con posterioridad a la reforma de Frei se sigue, en la práctica, manteniendo el énfasis en lo artístico de acuerdo a los relatos de nuestras preceptoras. La importancia del arte, la literatura y la música son evidentes en el aporte de muchas/os ex normalistas que “han jugado roles destacados en la vida cultural y política del país: numerosos intelectuales, escritores y artistas tuvieron su formación postprimaria en una Escuela Normal” (Núñez, 2010, p.146).

Como se ha revisado, las mallas de las escuelas son muy variadas y el trabajo es realizado por profesionales de muchas áreas,

sociología, teníamos profesores de ciencia, teníamos profesores de arte, profesores de lenguaje, así como un plan general y después teníamos horario donde nosotros elegíamos la mención, teníamos profesor de historia, de filosofía, teníamos una malla curricular bien como en la escuela, pero con un nivel más elevado, pero nos enseñaban

cosas que no habíamos visto, pero a veces había cosas que se parecían un poco, por ejemplo en filosofía, igual toman otros temas, eran buenos profesores: Arturo Pacheco se llamaba el profesor y después tomábamos y teníamos horario de mención y cada persona tomaba la mención que más le gustaba. (Jazmín)

4.2.2.3.- Las clases en las Escuelas Normales religiosas.

Iván Núñez señala que no existieron grandes diferencias entre las normales reservadas a hombres y aquellas destinadas a mujeres, a excepción de “la incorporación de materias y actividades que se dirigían a la peculiaridad de la enseñanza de niñas, con un sentido de reproducción del papel subordinado en torno a lo doméstico y maternal. En esto, no se fue más lejos dada la cultura patriarcal dominante en los siglos XIX y XX” (2010, p.147), esto es patente en el énfasis puesto en una educación estrictamente “femenina”, en la medida que se enseñan las labores tradicionalmente adjudicadas a las mujeres, “por ejemplo, teníamos las horas de las labores... las horas de las labores, era cuando te enseñaban a ti a bordar” (Fresia), en la Escuela Normal María Auxiliadora hay un período de tiempo reservado a este tipo de actividades y la instrucción es bastante perfeccionista:

te enseñaban todas... desde la base, hasta llegar al... terminar. Por ejemplo, te enseñaban como enhebrar las agujas, como hacer los deshilados, como hacer el punto cruz, los puntos... todo, tenía que hacer un muestrario uno, con todos los puntos que a uno le hacían. Y después eso, los tenía que llevar a la práctica, o bordar una, una toalla, bordar un, un... paño, pero siempre algo con la utilidad, ¿ya?. Bordar manteles, ¿ya?. (Fresia)

Estas labores están enfocadas en la administración de una casa ya que se asume que la estudiante también será madre y esposa por lo que deberá encargarse de ese tipo de funciones, aparte del trabajo profesional, en el caso de la Escuela Normal Santa Teresa las estudiantes internas también reciben clases de repostería entre otras,

...nos hacían clases de repostería en las tardes, sí, nos hacían cosas ricas en la cocina, que aprendíamos y había otro día para aprender a bordar, otro día para aprender a tejer, siempre había algo que tenía que ver con la mujer, en eso éramos súper feministas sí porque siempre se tenía que aprender algo que tuviera que ver con dueña de casa contigo, que aprendieras todas a ser tú, como dueña de casa. (Lila)

Como se puede observar las preceptoras entienden el mujerismo como feminismo, aquellas prácticas que se asocian a la mujer tradicional y dueña de casa son parte importante de la formación, ya que se entiende que por sobre el trabajo para el que están siendo preparadas estará el hogar y las “responsabilidades y deberes que trae consigo”, estas instituciones en parte son “escuelas de señoritas”, ya que ponen bastante énfasis en ciertos saberes: cocina, bordado tejido, saberes que además hoy desaparecen progresivamente debido, probablemente a su carga simbólica y la asociación natural que se realiza entre ellos y la sumisión femenina, para nuestras entrevistadas son aprendizajes para la vida que valoran ya que no fueron jamás cuestionados en estos espacios altamente feminizados, en donde este tipo de funciones parecen naturales. Estos conocimientos se transmiten de manera paralela e integrados a la malla curricular destinada a la formación inicial, “y los ramos eran, ya, fuera de los tradicionales, teníamos economía doméstica, teníamos policultura, teníamos los... por ejemplo, el técnico manual, que nosotros teníamos que hacer, lustrinos, colgadores, bordados” (Fresia), las estudiantes entonces sólo serán mujeres completas en tanto aprehendan las “labores propias de su sexo”, de manera paralela a la formación docente.

Por otro lado, el cuidado del cuerpo también es fundamental, por lo que, “hacíamos mucho deporte, ahí uno tenía que, que practicar todos los deportes” (Fresia), la Escuela Normal, al ser un espacio reservado a lo femenino, permite prácticas prohibidas en otras áreas, lo cual es innovador, por ejemplo, las estudiantes podían jugar fútbol, “cuando había que tocar no más, pero en mi casa jamás, nunca. Y... a mí me gustaba mucho el voleibol, es cuando había que jugar con otros colegios, participábamos mucho, había gente que le gustaba más el básquetbol, otras jugaban fútbol, pero solamente mujeres” (Fresia), esto rompe con los parámetros de la época e incluso actuales, aunque es posible especular que esta permisividad se vincula directamente a la feminización absoluta de los espacios.

La formación docente en las Escuelas Normales religiosas es bastante interesante, mientras se potencia lo considerado femenino, se relevan valores cristianos, pero articulándolos con una perspectiva crítica que probablemente obedezca al auge de la teoría de la liberación, en boga a principios de los 70’ y fines de los 60’ en América latina, “en la preparatoria solamente lo que tenía que ver con la educación; sí ahondaba en la religión, en clases de educación cívica y sociología, mucha sociología” (Lila), el permanente cuestionamiento a la desigualdad e inequidad es parte de la formación recibida, por lo que la

continuidad se encuentra supeditada a la vocación y cumplir con los estándares del perfil docente configurado por las religiosas, “sí, ¿ya?, y... y de repente teníamos las didácticas de matemáticas, de castellano. O sea a uno la preparaban, de verdad que la preparaban y cuando no tenían vocación, las monjas a uno le... le decían abiertamente po” (Fresia). La vocación es pensada para el trabajo con niños/as pobres y en general se enfoca en “el/la desvalido/a”:

ah, sí, mira, juntábamos cosas y visitábamos convenciones y siempre íbamos a ver gente pobre y a llevarle cosas, atenderlos, hacerles algún cariñito en el sentido de llevarle cosas ricas a los niños y después siempre lo apliqué con mis cabros de séptimo, o sea de quinto a octavo, siempre yo estuve con ellos una vez al año juntábamos cosas e íbamos a ver a los abuelitos de acá de Puente Alto. Eso yo lo apliqué y los niños terminaban súper emocionados, porque había abuelitos que los abandonan, ahí en la cuestión de Padre Hurtado, yo organizaba, porque hacían organizaciones, bailes, para que les bailaran a los abuelitos y hacerles un rato ameno, un rato distinto, eso lo apliqué así, siempre o sea la solidaridad te la enseñaban así, como que fuera parte de tu piel. (Lila)

Las escuelas normales religiosas establecen algunos énfasis en lo formativo, diferentes de lo que ocurre en la última etapa de las Escuelas Normales estatales: por ejemplo la importancia otorgada a la generación de oficios proyectados a la educación de niños y niñas, justamente para la superación de la pobreza, “después teníamos la hora de técnico manual, donde teníamos que trabajar con el martillo, con... con las herramientas. Y todos esos trabajos uno los tenía que guardar, porque después a final de año los tenía que mostrar todos en una exposición” (Fresia). Este tipo de conocimientos se utilizan con posterioridad en el ejercicio para la generación de oficios en los/as estudiantes.

Otro aspecto que es necesario destacar es la importancia que se otorga al desarrollo de las capacidades individuales en pos de la mejora colectiva, sin intentos de estandarizar a las estudiantes, lo cual se contrapone con lo que ocurre en la actualidad, en donde la homogeneización se presenta, tanto en las mallas curriculares como en las lógicas evaluativas,

ah, en las humanidades de todo, si eran cursos diferenciados, que a ti lo que te gustaba te quedabas en ese un tiempo, si te gustaba el deporte te enseñaban a saltar, salto alto, salto largo, todo y si te gustaba música pasabas por los distintos instrumentos, había un profesor que, entonces yo, me metí en casi todos los cursos porque quería aprender de

todo y finalmente me acuerdo que me quedé en uno que era de, para variar, de poesía, la poesía y toda esa historia. Pero había cursos de muchas cosas interesantes, que tú puedes hacer en tu vida. (Lila)

El foco se centra en el desarrollo de talentos individuales proyectados al ejercicio posterior, para lo cual se ofrecen muchos electivos a disposición de las estudiantes y sus inquietudes, “sí, optativos, es que mira, todos pasaban reglamentariamente por todos, porque querían ver tus cualidades, tú, para qué eras buena, tus actitudes y después uno se separaba” (Lila).

4.2.2.4.- La formación moral.

La formación moral se otorgaba de manera transversal, “moral y en las asignaturas igual” (Dalia), incluso en las normales estatales, las expectativas sobre la conducta moralmente correcta son permanentes, pero es interesante como la enseñanza moral se otorga a través del cuerpo, “había un profesor que nos impartía sobre la moral, un hombre bien serio recuerdo y nos enseñó a bajar y subir escalas y como teníamos que enseñarles a los niños siempre afirmados de la baranda, para que no sufrieran accidentes y siempre preocupado de como bajábamos, a él le recuerdo” (Amapola), según Foucault (1993), en la monarquía, el cuerpo del rey era necesario para el funcionamiento de ella; hoy en día, en la república es el cuerpo de la sociedad el que es fundamental para su funcionamiento. Este cuerpo debe ser normalizado, disciplinado y saneado y por eso surgen tendencias como la eugenesia o la criminología que buscan eliminar o aislar a los “degenerados”, los enfermos y los delincuentes. Se crean instituciones para ejercer el poder sobre los cuerpos: las escuelas, los hospitales (mentales), las cárceles, las fábricas, etc. La manera en que las profesoras describen la preparación moral está muy vinculada al disciplinamiento del cuerpo, ya que las formas juegan un papel fundamental en la formación normalista, Michael Foucault desarrolla este concepto a partir de la normativa y la normalización de ciertas conductas sociales, como condicionamiento y estructuramiento del sujeto/individuo en el orden social. El como los individuos son encauzados y conducidos en la homogeneización de su cuerpo y alma y no como un proceso de aprendizaje en autonomía y autorregulación para la emancipación y bienestar del individuo, es una forma de entender cómo funciona y se organiza la sociedad: “la disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a

la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2002). Es así como la institucionalidad funciona como dispositivo de disciplinamiento, encargándose de formar ideológica y moralmente, acondicionar o castigar, a cada individuo para que sirva en sociedad, quitándoles, a los ojos de Foucault, la promesa de libertad; “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’” (Foucault, 2002). El rostro, las manos, la higiene, la forma de caminar, todo estaba sujeto a controles: “ustedes antes de levantarse mírense al espejo y verán que cara tienen, si tienen alegre o están enojadas, si no mejor tomen la pala mecánica y bórrense, no vayan a trabajar y siempre nos inculcaba eso” (Dalia), toda esta atención en la conducta está enfocada en los y las estudiantes futuros/as y con atención a detalles de la más variada índole:

los profesores todos, eran de inculcar los valores, por ejemplo, eso que, después nunca más se dice, que la profesora antigua, te formaba el curso, bien formado, te revisaba las uñas, las manos, el pañuelo si venía, las orejas, todo eso tenía que ver uno, todo eso el año que se llamaba, cuando recién llegaba uno, tenía que tomar todos esos datos y ahora después no se empezaba a hacer, tenía que evaluar uno a los niños, pasarles hasta un test psicológico que cuanto era... si nos decían todo, la Normal te inculcaba esa parte de higiene, teníamos que ver si tenían piojos, la onicofagia comerse las uñas, teníamos que hacer todo ese chequeo nosotras. (Dalia)

Este fenómeno es una forma específica a través de la cual opera el poder, que se opone a la visión tradicional que lo percibe como un mecanismo jurídico, como la ley, la que prohíbe, excluye, restringe, niega, oculta. Por el contrario, Foucault (1993) analiza el poder como una tecnología, como tácticas y estrategias, el poder penetra los cuerpos, sin que tengamos que tener conciencia previa de ello, pues existe una red de bio-poder, de somatopoder en la que está inserta la sexualidad y a la cual nosotros pertenecemos. Nos reconocemos y nos perdemos en esta red. En vez de ver las relaciones de poder y de dominación existentes entre padres e hijos, entre hombre y mujer, entre profesor y alumna, como la prolongación y representación del poder del Estado en la vida cotidiana, Foucault lo ve al revés, observa estas relaciones de dominación como la base que permite la existencia y facilita el funcionamiento del poder del Estado. Como estas relaciones de dominación son múltiples, cada una tiene características propias y funcionan de manera autónoma, los

mecanismos de funcionamiento son muy complejos y específicos. Según Foucault (1993) “el poder no se construye a partir de ‘voluntades’ (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder” (p. 158). Por eso insta a investigar no más al Estado, sino a instituciones “de base”, como la familia, una empresa o la escuela.

En relación a quién maneja estos mecanismos de poder, quiénes son los “agentes de la política del cuerpo”, Foucault (1993) aclara que si bien no se ha dado una planificación en conjunto, se pueden detectar agentes que contribuyen desde la filantropía de principios del siglo XIX (XX en Chile, supone la autora), como psicólogos, trabajadores sociales, inspectores de salud, que interferían en la salud, la vivienda, la alimentación y que tenían como denominador común un saber, la medicina, para justificar su intervención, por ejemplo, un agente importante en la fiscalización en torno al comportamiento adecuado, es “la profesora jefa” (Violeta), que mantenía una preocupación y control constante sobre su curso, “ella, mi profesora era bien liberal, falleció el año pasado y ella nos hablaba siempre que teníamos que andar bien vestida y sobre todo la ropa interior, que teníamos que gastar más plata en esa ropa y bien aseadas, que jamás se nos sintiera un olor, el pelo limpio, el comportamiento y de eso y en cuanto a lo moral, era más de eso” (Violeta), este rol, existente al menos en la Escuela Normal N°2, es una figura tanto de seguridad como de autoridad, sumamente relevante en la formación, “igual que en una escuela, teníamos una profesora jefa, teníamos nuestro horario y las profesoras se iban cambiando, igual que en un colegio, o un liceo” (Violeta). El éxito del poder disciplinario se debe a que todas/os nos volvemos vigilado y vigilante, como ocurre con la preceptoras, primero como alumnas y luego como profesoras, recibiendo y luego implementando micro castigos, conceptualizados por Foucault (2002) como sanciones normalizadoras, que funcionan como una reprimenda ejemplificadora-formativa y que se va monitoreando con el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico, el examen.

En general todos los valores asociados a una buena persona de la época, una persona perfecta, pero laica, se transmiten a lo largo de la educación normalista,

todos los profesores estaban haciendo este trabajo de formación, lo importante que era tener cierto comportamiento, que fuera adecuado, que no fueran contrarios a la norma

que había en esa época, que esa época era harto más conservadora que ahora, de ser serio, de ser respetuoso, de respetar la propiedad ajena, siempre se dijo eso de respetar la propiedad ajena, ser cuidadoso, de no ofender, de todo lo que implicaba ser una persona buena, en el sentido de ser generoso, de ser solidario, de ser empático, que no era la palabra que se usaba en esa época, de ponerse en el lugar del otro, de que si el otro pasaba un mal momento, entender porque pasaba por un mal momento y no criticarlo, sino apoyarlo, de ser buenos compañeros, de no andar pelando, porque dicen que las mujeres siempre hemos sido peladoras (risas), dicen por ahí, entonces todo lo que fuera bueno, que no por ejemplo, ser honesto, ser honrado, que en nuestro trabajo tenemos que ser honestos, ser consecuentes, de lo que decíamos, de lo que hacíamos, si yo decía que iba a ser honrada, no iba a andar robándole los lápices a mi compañera y eso mismo teníamos que enseñarlo a los niños. En filosofía también se tocaban esos temas y el profesor nos conversaba sobre todos esos asuntos que eran importantes, nos iban a servir en la vida, entonces y como uno no termina nunca de aprender, porque a eso venimos a la tierra, a aprender, uno aprende, pone en práctica, si le sirve con mayor razón y yo digo que uno viene para ser feliz también, porque todo va a ser para aprender, todo lo que aprenda a uno le va sirviendo en la vida, lo practique, le ayudará a tener una mejor vida, a sentirse más realizada, todas esas cosas nos enseñaban en la normal, donde el profesor tenía que ser casi perfecto, que es imposible, pero teníamos que tener cierto patrón de conducta. (Jazmín)

Lo más interesante es que esta idea preconcebida respecto a lo correcto e incorrecto y sobre todo, las expectativas sobre los y las estudiantes, se transmiten en todos los cursos recibidos sin importar si se trabaja didáctica u otra área disciplinar, “claro, de llegar con ánimo a trabajar e... inculcarles valores y si no estábamos a gusto, mejor que venga, decía el profesor, una pala mecánica y que las tome y las bote lejos” (Dalia).

En las Escuelas Normales la separación entre lo disciplinario y lo pedagógico era trascendente, asignaturas como Principios de la Educación, Orientación Profesional, Organización y Administración Escolar, se impartían en los últimos dos años. En las mallas actuales de las universidades esto aún se encuentra desarticulado y es que hoy no existe claridad respecto al saber pedagógico que se está trabajando en la formación profesional, generándose propuestas curriculares,

sin comprender que el saber pedagógico está más relacionado con los fines últimos del hecho educativo, las relaciones interpersonales, que de los contenidos curriculares mismos. Es esencial en la formación docente actual profundizar en el conocimiento de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos, qué lo frena o qué lo facilita; el conocer el contexto socio cultural de donde provienen los alumnos; descubrir el modo de relacionarse entre profesor y el alumno. (Zemelman y Lavín, 2012, p.34)

Las Escuelas Normales religiosas se encontraban completamente controladas y estructuradas, con un fuerte énfasis en la educación moral, el servicio, respeto y autocontrol, en el marco de la emergente educación dirigida a las clases populares, en donde a juicio de Peña:

la mujer resultaba especialmente idónea para impartir la educación a los niños más pequeños, debido a sus cualidades de género: buen trato con los niños, mayor preocupación por el orden de la Escuela, entre otras. Desde esta perspectiva, la elección de las Religiosas del Sagrado Corazón para su dirección resultaba ‘ideal’, puesto que la educación femenina tenía que estar regulada por fuertes reglas morales que permitieran el control de las pasiones. (2000, p. 119)

El Estado y las congregaciones religiosas coincidían en la “ideoneidad femenina”, por lo que no es de extrañar que dentro de las razones esgrimidas por nuestras entrevistadas se encuentre el gusto por los/as niños/as. En el caso de las Escuelas Normales religiosas, también se transmite la obligación moral a través de prácticas convencionales de la institución religiosa, por ejemplo, la misa obligatoria, “al colegio. Y las monjas nos hacían ir a misa, antes de empezar la clase. Nos tomaban la asistencia” (Fresia) y otras instancias como retiros y celebración de festividades, “sí po”, que nos hacían confesar todas las semanas. Eso era lo... y uno tenía que ir a retiros espirituales, las semanas santas se celebraban” (Fresia), la confesión es una instancia de control moral clásica, ya que a través del examen de conciencia que se realiza se logra un conocimiento de la sexualidad que sirve de base para teorizaciones (por ejemplo, a propósito de la concupiscencia) y para posteriores pedagogías de la sexualidad. También se ve como positivo el placer que se deriva del poder de vigilar y especialmente del poder vigilar el placer.

Sin embargo, una de nuestras entrevistadas mantiene el trasfondo moral aprehendido dejando de lado la religiosidad tradicional, “durante los 9 años que yo estuve allá, fue

obligatorio ir a misa. Yo te digo que después salí y no fui nunca más a misa” (Fresia). Para poder llevar a cabo estas prácticas, es necesaria la existencia de una iglesia, en el caso de la normal religiosa Santa Teresa la existencia de una capilla es trascendente en la formación y vida cotidiana de las estudiantes,

sí, siempre, oh lo olvidé, cómo me olvidé, sipo, una tremenda capilla, era vieja, era una tremenda capilla, muy linda, muy hermosa pero vieja, en la que nos hacían ir constantemente y después en la otra, en la escuela nueva era la capilla más chica pero más luz y más íntima. Pero siempre hubo capilla y siempre ha habido un órgano, tocaba el órgano, para cada recordatorio de eventos había una pequeña ceremonia, ya no nos tenían ya en la iglesia, en todo caso, porque no son tan así monjas cerradas, sino que son más vanguardistas, eran misas pero misas cortitas o ceremonias cortitas, pero tenía su toque de cristianismo, de fe, de solidaridad, hasta el día de hoy nosotras como ex alumnas tenemos reuniones en octubre y nos siguen recibiendo y podemos contar nuestra vida, todas llevamos algo, nos juntamos, compartimos. (Lila)

4.2.2.5.- Las prácticas.

Los estudios en las Escuelas Normales antes de la reforma de Frei duraban seis años y constaban de dos etapas: cuatro años de enseñanza secundaria, pero siempre orientada a la docencia y posteriormente dos años en el profesional, en este último período comenzaba la práctica profesional, preparando, planificando y realizando clases, con la compañía de un/a profesor/a guía, con posterioridad al año 1967 las cosas cambian pero la importancia de la práctica desde el comienzo de la formación se mantiene, “...empezábamos al tiro a practicar en las escuelas anexas, porque cada Normal, tenía una escuela anexa, la normal 2, estaba ahí el ‘liche’ o nos llevaban a practicar a otras escuelas del sector, recuerdo que me tocó en una escuela de la Unesco o de Independencia, íbamos a hacer clases y nos llevábamos por grupito y teníamos que llevar material y todo planificado” (Violeta). Estas prácticas se realizaban en las “Escuelas Anexas de Aplicación”, que acompañaban las Escuelas Normales, en N°2 “...empezábamos en el segundo año, a hacer eh... práctica en la escuela anexa de la Normal, que estaba ahí mismo... que no sé, si era República de Paraguay, tenía un nombre que estaba al lado de la Normal... el 71 tiene que haber sido... cuando vino Fidel Castro... ahí fue la primera práctica, que hicimos en curso... eso fue el segundo año” (Dalia), en la Normal N°1,

pero en la normal, nosotros teníamos también, la oportunidad de hacer la práctica, antes de la práctica profesional, en la escuela anexa donde nosotros podíamos en el segundo año hacer práctica, nos daban un tema de una determinada asignatura y teníamos que hacer clases con los niños que eran del anexo de la normal, entonces los niñitos de ahí como sabían que uno iba a ser práctica, había algunos que no eran nada de simpáticos, le hacían la vida a cuadritos a la niña que iba a hacer la práctica, se hacían las chistosas, las pesaditas que se arrancaban a la hora de clases y con todo eso uno tenía que batallar, para mantenerlas entretenida, para que la clase resultara porque la estaban supervisando... (Jazmín)

Las Escuelas Normales “contaron con verdaderos laboratorios pedagógicos, las Escuelas Anexas de Aplicación, las cuales fueron parte relevante en el quehacer pedagógico y social desde los primeros cursos de su formación profesional, siendo institución guía y retroalimentadora de la práctica docente, lo que constituye el rasgo diferenciador con las prácticas docentes actuales” (Zemelman y Lavín, 2012, p.33). Contaban con una serie de funciones que volvían integral el ejercicio docente antes del término de la formación “observación de clases, ayudantía semanal en los cursos de la Escuela de Aplicación, consultas sobre aspectos pedagógicos, supervisión de clases de práctica, realización de clases demostrativas, preparación y uso de material didáctico, preparación de instrumentos de evaluación, participación en actividades artísticas y sociales” (Zemelman y Lavín, 2012, p.33). Como narra Jazmín esta escuela anexa tiene además, características específicas que aumentan la complejidad de las prácticas ya que las alumnas:

eran niñas que, muchas eran hijas de funcionarios y que tenían un nivel socioeconómico mejor, se notaba que era distinto, porque a la anexa no entraba cualquiera, me daba la impresión, no estoy segura, de que tienen que haber hecho una selección, porque que puedan tener cursos que se hicieran prácticas, tenían que tener cierta base, pero en esa época no se hacía mayor distinción, todos estudiaban y salían más o menos parejitos de curso, a mí se me ocurre, no tengo la certeza, porque nunca me preocupé de preguntar eso, porque los niños eran alumnos de una escuela y como estaba al lado de la normal, debió haber dependido de la misma normal, entonces ahí hacíamos la práctica en sus inicios y después nos mandaban a una escuela pública,

donde hacíamos la práctica durante el año, así era, pero las niñas sabían que íbamos a hacer prácticas y algunas eran bien pesaditas (Jazmín).

En la actualidad, aunque hasta fines de la década del 90' la práctica profesional se realizaba solo al final de la formación, poco a poco se ha adelantado a los primeros años de estudio en las universidades chilenas, aunque no necesariamente con la coherencia y articulación necesaria, volviéndose más “profesional” al término de la formación, sin legitimarse como un “saber válido”, lo complejo de esta gran falencia es que la labor docente es eminentemente práctica y este “saber” es elemental, las Escuelas Normales por el contrario tenían como pilar fundamental la práctica profesional,

por ejemplo nosotras desde el primero del profesional, nosotros inmediatamente a práctica, al tiro... dentro de la misma normal, porque esos niños estaban estudiando y nosotros le teníamos que hacer la clase que nosotros preparábamos, bajo la supervisión de la profe jefe de su curso y ella, pa' nosotros, esa nota era súper, entonces tenías que esforzarte, tratar de hacer lo mejor posible. Y eso yo creo que les hace falta a las universidades, tener una cosa así, que desde que empiezan, alguien las esté supervisando constantemente. (Lila)

Cada año, durante septiembre y octubre se realizaba la Práctica Intensiva, “que consistía en hacer clases en todas las escuelas primarias de la ciudad asiento del funcionamiento de la Escuela Normal, durante veinte días continuados” (Arias, s/f), además existía una práctica final durante en el último año en la que se distribuían “nos mandaban a distintas escuelas...” (Jazmín), las prácticas generaban entonces que las estudiantes se habituaran a trabajar en contextos muy diversos, “no po', la práctica de nosotros por ejemplo en tercer año ya llegamos en marzo a clases todo, nos dieron la distribución, vino una sábana grande que le llamaban, donde estaban todas las escuelas para ir a hacer práctica” (Dalia).

La supervisión además es exhaustiva, “y después el tercer año, era práctica supervisada, llegamos en abril a tomar los cursos y en jornada contraria íbamos allá arriba, que ya estaba arriba en la Reina... claro y de ahí me iban a supervisar todas las semanas, llegaba los días martes, la señora a supervisarnos... al campamento” (Dalia), los cursos están a cargo de las profesoras en las prácticas profesionales, por lo que desaparece la figura del/la profesor/a guía que hoy es habitual “nos tocaba un curso durante el año... nosotros teníamos que tomar el curso, porque no habían otros profesores, pero si teníamos supervisores y el

director también tenía la opción de supervisarnos, entonces nos supervisaban e iba la profesora supervisora a ver las clases, teníamos el curso todo el año..” (Jazmín), como se observa en el relato la responsabilidad de hacerse cargo de un curso, se articula con una exhaustiva supervisión que involucra a otros agentes educativos, como el/la director/a de la escuela, esto es narrado por varias de las entrevistadas que relevan la importancia de esta figura, tanto en la práctica como en los primeros años de ejercicio, complementando la enseñanza recibida durante la formación normalista. En cuanto al trabajo de las supervisoras es percibido como positivo y eficiente de manera unánime, “teníamos buenas supervisoras, que también estaban con nosotros y las evaluaciones eran bien exigentes, después hicimos la práctica” (Jazmín), una de las pocas objeciones tiene que ver con la alta exigencia que realizan estas docentes sobre las estudiantes, la manera en que se aborda el trabajo es descrito por Jazmín:

teníamos supervisoras y la supervisora, si encontraba el trabajo malo, tenía la obligación de ayudarle a hacer el trabajo de nuevo y bien o sea por ejemplo, si la supervisora me decía a mí: ‘sabe que esta clase está mal hecha’, yo decía, ya muy bien está mal hecha, que bueno que me dice, entonces usted ayúdeme a hacerla de nuevo y la señora no se podía ir hasta que hacíamos de nuevo, el cuestionario, la planificación, de todo, entonces porque es fácil decir: ‘esta malo’. (Jazmín)

Nuevamente surge la importancia del comportamiento y el vestir, el orden normativo presente en las clases que se realizan en la Escuela Normal se reafirma desde las supervisiones en las prácticas, “y la profesora se sentaba atrás y ella miraba y pero ahí se preocupaban mucho, de un acuerdo de modales y cortesía, que uno tenía que aprender a caminar, a vestirse, por ejemplo, no usar pantalones, no usar faldas, ni faldas, teníamos que ir formales, nunca una profesora tiene que ir con una media con un punto corrido, sin tapilla” (Violeta).

Otra característica de las prácticas que se realizan en las Escuelas Normales, es que son casi masivas “con el primer año de 72 alumnos. Y en el segundo año pasé con los... Con 70 alumnos a segundo año” (Fresia), esto se explica en la falta de docentes que aqueja al país en la época la progresiva escolarización de las clases bajas, esto aumenta exigencia para las docentes que deben enseñar a leer y escribir a grupos enormes de estudiantes, “...te conseguían donde hacer la práctica y yo la hice en el Compañía de María aquí en Puente Alto, ahí mi primer curso fueron 57 niñitas chicas y el desafío era enorme porque había que enseñarle a leer a todas” (Lila). La complejidad de estas prácticas y los primeros

nombramientos también estriba en los lugares a los que son destinadas las profesoras, de acuerdo al relato de nuestras entrevistadas era obligación de las docentes trabajar en su primer nombramiento en zonas rurales, o las que determinara el Ministerio de Educación Pública, pero la falta de docentes está acompañada por la falta de equipamiento; “después nos mandaban a una escuela afuera, donde había muchos alumnos, donde nos tocó hacer práctica en esa escuela donde no había ni mesas ni sillas, no teníamos mobiliario y había que sentar a los niños en el suelo y el profesor de pie todo el día” (Jazmín). También hay escasez de escuelas, “claro, entonces el ministerio mandó profesores... los buses, ahí fue mi primer curso... con el límite de Peñalolén, llegábamos hasta Departamental y de Departamental no había micro nada teníamos... no, si anduvimos en camiones tolva, en camiones de basura, autos... Andábamos a dedo, porque en esperar el famoso 14 que nos dejaba ahí en san Luis y atravesar todo ese potrero” (Dalia), en el caso de Dalia llega a hacer la práctica al campamento Nueva la Habana, en donde no hay establecimientos, por lo que se habilitan buses en desuso para hacer las clases, es decir, la escuela (que existe hasta la actualidad) es creada por las estudiantes en práctica que trabajan junto a la comunidad. Otra característica interesante remite al tipo de interacción que se realiza en las prácticas con las/os iguales,

nos ayudábamos unos con otros, eso también teníamos los profesores normalistas, que nos ayudábamos unos con otros, no competíamos, cuando trabajábamos, si alguien sabía algo se lo enseñaba al otro y nos reforzábamos, nos íbamos haciendo un reforzamiento entre nosotros, una retroalimentación, un feedback, entonces era muy bueno, si alguien no sabía música: ‘¿oye quién sabe música?’ y alguien sabía y nos enseñaba y el otro no decía: ‘oye que no sabe, que es ignorante’ no, la gente ahora no hace eso. (Jazmín)

El aprendizaje es cooperativo... esto es unánime en las experiencias de práctica y los primeros nombramientos de todas las entrevistadas. Por último “la práctica terminaba con el Examen de Práctica Docente, para lo cual el alumno sorteaba con sólo veinticuatro horas de anticipación la escuela primaria, en la que realizaría su práctica, el curso y la materia sobre la cual versaría la clase.- El esquema de preparación debía ser aprobado el día antes del examen por el profesor guía correspondiente y por el profesor Jefe de Práctica” (Arias, s/f), la aprobación condicionaba la licenciatura, en caso de reprobación se daba un nuevo examen de práctica el siguiente año, en marzo (Arias, s/f).

4.2.2.- Ingreso a las Escuelas Normales.

La edad de ingreso a las Escuelas Normales, depende del tipo de programa en que se cursen los estudios, en general “la Normal... Normal, empezaban desde chicas, había desde primero básico porque la carrera de primera de preparatoria y en sexto de preparatoria, empezaba ya la formación para profesora...” (Dalia), también estaba la posibilidad de ingresar al profesional a partir de las humanidades con una formación enfocada en la pedagogía, “después del liceo, las profesionales como a los doce, trece años” (Violeta), este es el caso de varias de nuestras entrevistadas que ingresan entre los 12 y 13 años sintiéndose “grandes” en comparación a las otras estudiantes, niñas que ingresaban desde aproximadamente los 7 años:

claro, porque sexto de preparatoria era como el octavo de ahora y tú pasabas a las humanidades, pero yo no sé si antes había gente, yo creo que sí porque si la escuela funcionaba, porque ponte tú yo llegué de sexto de preparatoria, de sexto de preparatoria a primero de humanidades, ¿cierto?. Pero ya habían chiquillas que ya estaban haciendo su práctica po’, por lo tanto, habían cursos chicos, sí, yo creo que llegaban niñas desde chicas, yo llegué más tarde porque no supe antes que existía el colegio, pero... (Lila)

Ya en la década de los 40’ y 50’ la iniciativa encarnada en la Escuela Única de Pedagogía (EUP) planteaba cambiar la formación normalista de postprimaria a postsecundaria, en los primeros años de los 60’ la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación genera reiterados intentos de modernización de las Escuelas Normales (Pérez, 2017, p. 5), por ejemplo en 1964 surgen nuevos planes de estudio (Decreto N°104, 8 de enero de 1964) y se extiende el período formativo a nueve años, seis de humanidades y tres profesionales, por lo que con tres años de formación se podrá conseguir el título de profesora/a normalista, la puesta en marcha de esta medida significó para algunos/as como Jaime Nieto “el comienzo del fin de la enseñanza normal” (Pérez, 2017, p. 9-10), la reforma profunda a las Escuelas Normales comienza en junio de 1967, las normales estatales se convierten definitivamente en postsecundarias con el fin de tener “un solo sistema nacional” (Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 1 citado por Pérez 2017, p. 12), esto “suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se

daba la formación de los profesores de la educación media” (Núñez, 2002, p. 26), en el marco de esta reforma, a través del Decreto N°3908 surgen las menciones con un plan de estudios de “seis semestres de formación profesional, sobre la base de doce años de escolaridad previa, además de dos semestres de práctica supervisada” (Pérez, 2017, p.12), estos cursos profesionales, son divididos e impartidos en clases diurnas y vespertinas, algunas entrevistadas siguen estas modalidades, entre las que está Jazmín en la diurna: “bueno, nosotros entramos a cursos profesionales, de los 19 años en adelante, que era más o menos cuando salíamos de enseñanza media, pero las niñas que entraban de sexto de primaria, entraban como a los 13 años, porque ellas salían de humanidades los seis años ahí y podían ser internadas o media pupilas...” (Jazmín).

4.2.2.1.- Ingreso a las Escuelas Normales fiscales.

De acuerdo a Pérez (2017) la identidad normalista es definida en base a la formación, impartida desde temprana edad y muy frecuentemente con la modalidad de internado, “...casi todas las normales tenían internado, por ejemplo, la 1 y la 2 eran con interno, la 1 era con internado, la Abelardo Núñez, también” (Violeta), y los requisitos exigidos para el ingreso “a diferencia de lo que ocurre con la actual Formación Inicial Docente, antiguamente se pedía demostrar idoneidad mediante condiciones como, por ejemplo, tocar un instrumento musical, tener buena condición física, presentar certificados de conducta o rendir pruebas de conocimientos” (Pérez, 2017).

Los requisitos fueron cambiando con el tiempo en función de las reformas, aunque en el imaginario colectivo se mantienen las normativas vigentes hasta los años 50’, se conserva como propósito la generación de “una cultura formadora de maestros.- Era necesario atraer a jóvenes inteligente y capaces que tuvieran, además, una concepción humanista de la vida en sociedad” (Arias, s/f), por lo que los rigurosos filtros persisten “partiendo de la base de que las vocaciones debían encontrarse en las propias escuelas primarias, tanto urbanas como rurales” (Arias, s/f), por lo que muchas de las/os postulantes no son elegidos/as en las Escuelas Normales estatales; “no, no todas no, si se presentaban hartas” (Dalia), probablemente debido al exhaustivo proceso de selección que se lleva a cabo, del cual dan testimonio nuestras entrevistadas y que consta de una serie de pasos y requisitos:

1.- Buenas notas previas a la postulación: de acuerdo a Arias era requisito indispensable:

haber ocupado uno los tres primeros lugares al egresar del sexto año de educación primaria (después educación básica).- Esto implicaba que podían presentarse a dar Exámenes de Admisión más o menos de trescientos a mil alumnos, según fuera la población escolar que egresaba de sexto año primario en las escuelas primarias de la jurisdicción de la correspondiente Escuela Normal. (s/f)

“Claro y el promedio de notas del liceo, también influía” (Violeta), las niñas más pequeñas pasaban otras pruebas.

2.- Examen de aptitudes de personalidad o entrevista personal: “y después una entrevista... y uno tenía que salir aprobada de la entrevista” (Jazmín), ya que quienes reprobaban esta evaluación quedaban fuera de la postulación. La comisión que dirigía esta prueba se componía de tres profesores/as, “como eran muchos los postulantes funcionaban varias comisiones” (Arias, s/f), a cargo muchas veces de un equipo multidisciplinario “...con psicóloga, con distintas personas, porque todas preguntaban algo” (Jazmín), en esta instancia es probable que los criterios de selección dependan de estrategias de la época ya que, “no aplicaban test psicológico, ahora se aplica, pero antes no, pero cada persona nos hacía preguntas y yo creo que iba apuntando a ciertos aspectos de la personalidad de uno” (Jazmín), en “búsqueda de la necesaria vocación para ser maestro” (Arias, s/f), aunque los criterios probablemente no tenían que ver sólo con lo vocacional, el ingreso de Dalia da prueba de ello: “y un psicólogo yo me acuerdo, que le dije sí, al final dije, no quería ser profesora, no quería quedar solterona (risas) y se rieron... los del comité y en castigo, a lo mejor me dejaron” (Dalia).

Las preguntas apuntan a conocer a la postulante eliminando a quienes, de acuerdo a la comisión, carecieran de aptitudes para ser profesor/a,

recuerdo que me preguntaron, ¿cómo te llamas? y le di mi nombre completo: ‘¿y podrías hacerme una pequeña biografía?’ y le conté lo mismo que he contado aquí, que tengo una familia constituida por papá y mamá, que tenía diez hermanos, que mis papá era auxiliar de una escuela y mi mamá dueña de casa y le hice un resumen y después me preguntaron: ‘¿por qué quieres ser profesora?’ y es lo que contesté antes, ‘¿y tú crees que te va gustar?’, sí ‘¿y qué pasaría si te dieras cuenta que no te gusta?’,

pensaría que voy a hacer más daño de lo que voy a ayudar, yo me cambiaría, veré si lo puedo hacer bien: ‘¿pero a ti te gusta?’, sí me gusta y de repente preguntan cosas que no recuerdo. (Jazmín)

3.- Pruebas generales: “...teníamos que dar un examen de cultura general, de conocimiento, de conocimiento de materias, de castellano, matemáticas, de distintas asignaturas y eso tenía un valor, porque nos evaluaban” (Jazmín), este examen escrito abarcaba contenidos diversos de conocimiento general, de cultura, etc., “y le hacían un examen de conocimiento generales” (Violeta).

4.- Pruebas especiales: “...más encima tuvimos que hacer las pruebas especiales en la misma escuela...” (Dalia), estas evaluaciones median “el percentil de inteligencia del postulante.- En esta última parte se empleaban tests como los de Mayers, Roche y otros” (Arias, s/f), las pruebas generales y especiales se enviaban en sobres lacrados “para su corrección al Departamento de Enseñanza Normal, de la Dirección General de Educación Primaria y Normal, dependiente del Ministerio de Educación” (Arias, s/f).

5.- Examen médico: “...que nos vio un doctor, doctora, todas medias piluchas, me acuerdo, revisando el corazón, examen médico, el dentista y una entrevista con la psicóloga” (Dalia), el examen médico era requisito indispensable e involucraba aspectos fisiológicos y dentales, “...ahí mismo tuvimos que dar hasta examen médico, te examinaban la dentadura, tenía que ser compatible tu salud” (Dalia), como ellas mismas destacan el foco es la compatibilidad con la profesión, una salud acorde que incluso considera como requisito excluyente el tener la totalidad de las piezas dentales: “y después el examen médico y si el examen médico decía que uno no estaba apta, se quedaba afuera y el doctor que nos atendía se llamaba, ‘Doctor Mosca’, el apellido era Mosca, entonces las colegas que estaban antes decían: ‘te va atender el Mosca’ y era el doctor Mosca, él decía: ‘está apta’, no podían faltar los dientes” (Jazmín). Otro aspecto que cabe destacar es el énfasis en la salud pulmonar, probablemente debido al temor de tener alumnas con tuberculosis, que pudieran transmitir a sus compañeras y estudiantes; “no y nos llevaron a todas a sacarnos una radiografía, por los pulmones” (Violeta).

La importancia del examen médico es indiscutible, ya que se evitan los “defectos físicos”, de cualquier especie, “en ese tiempo que hubiese sido no vidente, sordo, alguna discapacidad, por ejemplo, no podían ser inválidos” (Jazmín). Las profesoras normalistas

generan discursos que legitiman las prácticas de selección de las universidades, homologando a las personas en cualquier tipo de situación de discapacidad, “de eso no sé, pero si lo otro que si tenía una discapacidad notoria o sordo, no vidente, que hubiera sido cojo, que le faltara un brazo, esas cosas no la aceptaban, eran impedimentos, cosa que ahora no y yo creo que todo extremo es malo, la otra vez conversaba con una psicóloga, que había un niño que era esquizofrénico y estudiaba pedagogía” (Jazmín), consideran que este tipo de discriminación es legítima, con un ejemplo límite, una persona esquizofrénica, claramente disfuncional sin medicación, comparación imposible con alguien sordo/a, con discapacidad motora, etc.,

y yo decía ¿pero ¿cómo?: ‘es que no se puede discriminar’, pero el niño esquizofrénico tiene una respuesta distinta, no se trata de discriminar, sino que la persona que esté adelante con los niños, tiene que ser lo más sana posible, si bien es cierto esas personas tienen tratamiento, pero hasta qué punto el tratamiento no falla y ahora que los niños son tan inquietos, no estaba nunca quieto, dicen que se paraba y caminaba y en la hora de su clase y decía que no lo pudo echar e interrumpía, a veces se ponía a lamer la pared, extraño. (Jazmín)

A pesar de la percepción de 5 de nuestras entrevistadas sobre la rigurosidad intransigente de los exámenes físicos, no eran tan excluyentes, ya que una de las entrevistadas fue aceptada con una parálisis lateral, aunque ella misma es consciente que se exigía; “no tener defectos físicos visibles... egresé no más, no sé por qué, pero fui aceptada y creo que ganaron ellos, porque fui una profesora de vocación” (Amapola), la discriminación sufrida durante su formación en la Escuela Normal, en su búsqueda de la perfección, es transversal en los relatos de Amapola, que constantemente remite a la importancia de la tolerancia y aceptación con los y las estudiantes, sin importar sus diferencias; “la aceptación del niño como es, a pesar de que, le contaré una anécdota, yo tengo un problema físico en mi brazo izquierdo... porque nunca me acepté mi condición, llamémosla minusválida, ¿me entiende?, porque cuando entré en la Escuela Normal, también exigían al profesor perfecto” (Amapola), estos requisitos enfocados en la perfección física, intelectual y moral, reafirman el complejo de Amapola, reforzando el peso de este rasgo, durante toda su vida.

Otro requisito posterior a 1967 en las Escuelas Normales estatales es “tener sexto de humanidades rendido” (Jazmín), ya que en esa instancia se ingresaba una vez terminada la escolaridad (preparatoria y humanidades), finalmente los resultados ponderados se publicaban

“todo eso y de ahí venía la puntuación y después fuimos a ver las que quedaban” (Dalia), para finalmente ingresar “cuarenta alumnos postulantes.- Sin duda, que de un universo de seiscientos a mil postulantes” (Arias, s/f).

En la actualidad los criterios de selección, se basan sólo en rendimiento previo y una prueba estandarizada homogénea para todos/as los/as estudiantes que egresan de la educación media, sin que el ingreso a pedagogía revista de ninguna especificidad además del puntaje, a diferencia de lo que ocurría en las Escuelas Normales de acuerdo a Ingvarson, Schwille, Rowley, Tatto, Senk y Peck (2011), la calidad de la formación docente obedece a tres regulaciones fundamentales; el ingreso con la selectividad de los programas, los procesos formativos y el egreso, Chile se ha caracterizado por un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente débil,

aunque en los últimos años la situación ha tendido a remontar a partir de la implementación de un conjunto de políticas de mejoramiento como el incentivo estatal a la postulación a carreras de Pedagogía con mejores puntajes en la prueba de selección universitaria, la exigencia de acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía y la prueba INICIA. (Ruffinelli, 2013, p. 124)

Probablemente la efectividad de la selectividad depende también de como opere, lo cual explicaría que algunos estudios, a juicio de Ruffinelli muestren resultados inconsistentes, especialmente en Chile, “debido a la estrecha relación entre la selectividad, los resultados académicos y los factores socioeconómicos, la exclusividad del programa de formación constituye un sesgo socioeconómico y cultural que quizás esté incidiendo en los resultados de la medición de conocimientos disciplinarios al egreso” (Ruffinelli, 2013, p. 124).

4.2.2.2.- Ingreso a las Escuelas Normales religiosas.

La selección, como hemos revisado es bastante exhaustiva, sin importar el tipo de Escuela Normal y el ingreso se realiza sólo en ciertos momentos, en el ingreso a la preparatoria, ingreso a humanidades y luego al profesional, “...ahí seleccionaban a los alumnos. Era así como, como al principio el Instituto Nacional, una cosa así te seleccionaban. Se presentaban mucha gente y quedaban 40. Y quedaban 40 y durante los años que tú ibas nunca te recibieron un alumno que venía de afuera” (Fresia). La mayoría de los requisitos de ingreso de las Escuelas Normales estatales son compartidos por las religiosas, “tener buenas

notas...” (Fresia) previas a la postulación, también realizar con éxito ciertas pruebas de conocimientos generales,

una prueba. Sí, una prueba de selección, por lo que estudié a morir, pero, cualquier cantidad estudié mucho, mucho, mucho, había un libro que se llamaba ‘la base primaria’, no sé si alguna vez llegó a tus manos, es muy antigua, base primaria y ahí estaba lo esencial que se pasa en los cursos y yo de ahí lo estudiaba, lo estudiaba, lo leía, lo leía, cuando supe que tenía que dar una prueba y qué se yo, aparte que la educación que a mí me dieron de primero de preparatoria a sexto de preparatoria en las monjas argentinas, era buenísima también po’, sí, ahí no había tanto espacio, ahí no había tanta cosa pero te enseñaban mucho, ahí también venían de afuera a tomar exámenes en esa época, yo me acuerdo que eran puros exámenes en esa época, venían del ministerio a tomarte examen, entonces todo el curso tenía que estar calladito y venían los examinadores y le preguntaban a cualquiera, sí, era súper tensional pero era mejor porque más se preparaba la gente, eso. (Lila)

Entre las preguntas que se realizan, se destaca el recuerdo de Lila “... una prueba larguísima de conocimiento, mucha, mucha pregunta de los pintores, autores que, en esa época tenías que ya dominar y como yo había estudiado en un buen colegio, que eran las monjas argentinas” (Lila), este tipo de contenidos ya no son parte de la formación actual, pero al parecer son relevantes en las pruebas que se debían pasar. Como narra Lila, estos exámenes eran muy exigentes y requerían de preparación previa, ya que involucraban también pruebas de conocimientos específicos: “la prueba que era una prueba de matemática, una prueba de castellano y la prueba de conocimientos generales. Esos eran los requisitos po’” (Fresia), el examen médico también es similar al realizado en las estatales:

te pedían el examen para ver cómo estaba tu corazón... Era similar al examen que te hacían cuando tú entrabas al colegio fiscal, a un trabajo. Al colegio fiscal a uno igual la mandaban a hacerse un... Dentro de todo... te hacían un chequeo. Por ejemplo, allá no te podían recibir una alumna que tuviese problemas respiratorios, que tuviese no sé po’, qué otros problemas más, discapacitados en esa época no... (Fresia)

Pero, a diferencia de las normales estatales la conducta previa es importante, “tener la... buena conducta... porque se fijaban en todas. Buena presentación personal, eeh... el informe que daba el... tenían que darles un informe la... la escuela en esa época, que ese valía

mucho, ese informe, de cuál había sido el comportamiento de uno durante la época estudiantil y la prueba” (Fresia), este informe y con posterioridad el comportamiento observado durante el periodo estudiantil es fundamental para explicar tanto el ingreso como la permanencia, Lila define el tipo de niña que accede a la Escuela Normal religiosa: “oh, éramos niñas, en esa época éramos niñas buenas, pero ahora seríamos tontitas, así como mirándolo ahora, de que no, esas eran tontitas, porque éramos demasiado buenas, po” (Lila).

Las niñas que tenían un perfil más adecuado a las expectativas, eran derivadas por los/as mismos/as profesores/as, “entonces las monjas, por eso te dije a mí me prepararon las monjas, a nosotros fuimos 5 de ese colegio que nos prepararon para ir a la escuela...” (Fresia), es decir, las niñas eran elegidas previamente y preparadas por años para luego acceder a los 12 años a las pruebas de ingreso, en el marco de una socialización continua, “nosotros para ingresar ahí, teníamos... nos daban un temario, ¿ya?, de las cosas que nos iban a preguntar, ¿ya?. Por ejemplo, ahí a nosotros nos decían ya, matemática, castellano, historia, ciencias naturales, física, química y jamás nunca uno estudió en la preparatoria eso” (Fresia), esta preparación involucraba un sacrificio extra de parte de las estudiantes, ya que debían recibir una suerte de reforzamiento separado de las clases regulares “nos enseñaron química, nos dejaban después de clases a las 5, ¿ya? ...” (Fresia).

Las normales estatales, durante mucho tiempo realizaron pruebas de aptitudes artísticas, “un examen de condiciones y aptitudes musicales que era eliminatorio, para aquel que no tuviera tales actitudes” (Arias, s/f), estas pruebas desaparecen con las reformas realizadas en la década de los 60’ “no hicieron nunca, me hubiera quedado afuera, pero uno tenía que hacer cualquier cuestión cuando le tocaba hacer clases, tenía que cantar, tenía que enseñar a bailar, pero a nosotros por lo menos no, quizás a las personas que iban a estudiar música, que tuvieran buen oído, algunos sabían tocar instrumentos, yo creo que ahí pudo haber sido, por lo menos a mí, pruebas de talento, no me hicieron” (Jazmín), pero se mantienen en las Escuelas Normales religiosas que perseveran en la búsqueda de talentos artísticos individuales, por ejemplo, cantar, declamar, bailar, tocar un instrumento, entre otros, “teníamos que tocar un instrumento. ¿Ya?. Mmm...” (Fresia), en cambio en las normales estatales esto no es parte de los requisitos de ingreso.

En el ingreso a las humanidades, los padres, madres y apoderados/as son involucrados/as en la formación de las estudiantes, no dejándolos al margen, como usualmente

ocurre en la actualidad en la formación superior, probablemente debido a la edad de ingreso de las niñas, “...una reunión que hubo con los padres y alumnos cuando... te daban todo, todo, toda lo que uno tenía que hacer cuando estaba ahí, cuáles eran las responsabilidades de los padres ahí los padres eran 100%... tenían que ir...” (Fresia), respecto a las familias también surge la importancia de los hogares nucleares, como requisito excluyente en las normales religiosas, “yo me acuerdo que me hicieron muchas pruebas y tiene que haber sido una de ellas psicológica y además tenían que ver que estuvieras en un hogar constituido, eso me acuerdo, que te exigían un hogar formado en esa época” (Lila), lo cual se enlaza con la religión que deben profesar las familias de las postulantes, ya que las chicas deben ser hijas de matrimonios católicos, “sí, claro, religioso porque ahí todos eran, todo tenía que ver con religión” (Lila).

Las normales eran gratuitas, tanto las estatales como las religiosas, “no, la profesional no. Ahí nosotros éramos como las universitarias ja, ja. Ahí nosotros éramos, tampoco se pagaba ahí ah. Sí, lo que nosotros costeábamos eran todos los materiales, los materiales con los cuales trabajábamos eso era todo costado por nosotros...” (Fresia) y la formación otorgada en las humanidades se encontraba enfocada en la docencia, “claro, durante los años de humanidades no. No, porque nosotros teníamos un programa especial po’, no era el mismo programa que te pasaban en el liceo... o sea, a una la preparaban para...” (Fresia).

4.2.3.- Las estudiantes de las Escuelas Normales.

4.2.3.1.- Origen social de las estudiantes.

En 1854 se inaugura la primera Escuela Normal de Preceptoras a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, pensada para “las mejores maestras de Chile”, en sus inicios contaba con “40 alumnas, en su mayoría de origen humilde quienes encontraban en la oportunidad de ingresar a esa escuela una alternativa para generar ingresos” (Egaña, 2000), por ejemplo Teresa Adametz, en su discurso de inauguración, manifiesta la realidad económica tanto del origen como del destino de las preceptoras:

no olviden jamás, hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, y que sólo pueden pagar

semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera: primero, buenas alumnas de esta Escuela, y después buenas maestras del pueblo. (Anales de la Universidad de Chile, 1886, p. 494-495 citado por Egaña, 2000, P. 195)

Durante las décadas de los 60' y 70', la extracción social se mantiene, aunque a nuestras entrevistadas les parece irrelevante el aspecto económico ya que para ellas no incide en el desempeño; “nunca me preocupé de ese detalle” (Amapola). La capacidad adquisitiva tampoco influye en los procesos de selección; “había de todo... sí, no había... no había selección por estrato social... no, no, no, no, no, no había requisito económico” (Fresia), además, al ser las instituciones gratuitas no es determinante.

En su origen la educación pretendía, moralizar y disciplinar para integrar al orden oligárquico a los grupos desposeídos por lo que “había que ‘civilizar’ a los agentes de civilización” (Núñez, 2010, p. 145), para lo que se utilizó a niños/as de familias pobres “principalmente de las provincias y el campo, que no tenían otras oportunidades de proyectar a sus hijos. La Escuela Normal fue el puente o la escalera más accesible. Ya se ha hecho referencia al internado, la gratuidad de los estudios y, agreguemos, la seguridad del empleo posterior, no importa cuán mal pagado, ni cuán difícil su ejercicio” (Núñez, 2010, p.146), por lo que hasta el final del funcionamiento de las Escuelas Normales una característica importante es el diverso origen territorial de las estudiantes, que provenían en muchos casos, de zonas rurales,

no, no teníamos problemas, incluso teníamos, una compañera que era evangélica y nos invitaron al matrimonio y era bien especial su matrimonio, todo el curso era bien unido y teníamos unas compañeras que eran del sur, dos, de Ancud ya no me acuerdo como se llamaban, una rubia que tocaba el acordeón, muy bonita y de ellas, se han muerto dos, dos compañeras y tengo una la Ramona, que está trabajando en Cauquenes, pero ella era de allá y se devolvió y la Silvita que es muy amiga mía... ella era de Santa María y se fue a trabajar a Melipilla y ahora cuando jubilo, se fue a vivir a Valparaíso, para estar al lado de su hijo. (Violeta)

“El ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes. La Escuela Normal constituyó durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos” (Ávalos, 2003, p. 4). La

mayoría de las estudiantes pertenecen a la clase trabajadora, baja, media baja o media, “no se comentaba mucho, pero yo creo que éramos todas más o menos de clase media baja, diría yo, porque antes no se hablaba, eran ricos y pobres y nosotros éramos el eslabón dos, aunque había personas que tenían mejor situación económica, pero la mayoría, yo creo, que éramos gente de bastante esfuerzo...” (Jazmín), para Núñez (2010), uno de los grandes aportes de la educación normalista es su contribución a la formación y empoderamiento de las clases medias, como “canal de ascenso social y de formación de líderes” (p. 145), “media, pobre, pobres no, pero... así como uno no más” (Dalia).

En el caso de las Escuelas Normales religiosas la situación es similar, de acuerdo a Gajardo entre 1927 y 1932 las estudiantes de la Escuela Normal Santa Teresa, pertenecen en su mayoría a la incipiente clase media, aunque una buena cantidad de ellas, el 12,5% era: “huérfana de padre, cuestión que quizás explicaría la elección de una profesión con escasa gratificación económica, pero de bajo arancel –que es el caso de la ENST⁸, que se une a las numerosas becas– y una buena oportunidad para una mujer de tener un trabajo y una jubilación segura al alero del Estado” (Gajardo, 2010, p. 156). La clase media surge por el ascenso de grupos de la clase baja, justamente debido al desarrollo educativo en el que las Escuelas Normales tuvieron un “doble rol: por una parte, fueron por sí mismas vehículos del desplazamiento de sectores populares hacia un nivel más alto y diferenciado; por otra parte, fueron constructoras del vehículo mismo, al ser parte significativa del propio desarrollo educacional” (Núñez, 2010, p. 145). Esto se mantiene durante el tiempo ya que aún poco antes del cierre de las Escuelas Normales la extracción social de las niñas que ingresan durante la preparatoria sigue siendo baja, “...decían que había mucho de extracción campesina y había una mezcla y de extracción campesina, porque en la normal era todo gratis, la alimentación, el internado, la comida, todo” (Violeta).

El tipo de docente que egresa de la Escuela Normal es entonces fruto y parte de la movilidad social, conformando la base social del Estado moderno adquiriendo una enorme “influencia social y política” (Núñez, 1986, pp. 79-80 y 133-135 citado por Núñez, 2010, p.146). Pero es justamente en la clase media en donde se asientan las bases de la ética del cuidado, de acuerdo a Hillyer la conducta adecuada de las mujeres “es un ideal sesgado por clase, propio de la clase media, en el que la feminidad requiere una conducta cuidadora que

⁸ Escuela Normal Santa Teresa.

implique tiempos, conocimientos y habilidades de clase media” (citado por Pérez Orozco, 2006, p. 15).

Pocas jóvenes de clase alta se interesan en las Escuelas Normales religiosas, en Santa Teresa por ejemplo, entre 1927 y 1932 de todos los padres sólo un 2,8% y un 2,2% respectivamente son profesionales universitarios y dueños de grandes y medianas empresas (Gajardo, 2010, p. 156), “clase media, porque yo había hijas de, por ejemplo, mi papá había sido carabineros, había hijas de comerciantes, era clase media, no había niñas de plaza Italia para allá no, -señala hacia abajo-...” (Violeta), excepcionalmente aparecen estudiantes de mejores ingresos en las Escuelas Normales fiscales,

había algunas que yo conozco que eran de buena situación económica, por ejemplo, tenía una compañera que su papá era químico de la Braden Copper, ganaba mucha plata, había otro que su papá, trabajaba en otras cosas y tenían auto y en esa época, la gente que tenía auto, era muy poca, entonces nos daba la impresión de que tenía buena situación económica y la otra, era gente de trabajo no más, porque había gente que era de Tocopilla, otras de Rancagua, entonces uno no sabía bien como era su situación económica, pero yo creo que en Rancagua tenían mejor situación económica, porque venían del Teniente, muchos trabajaban en las minas, en minería, esa persona, yo creo que tenía mejor situación y los otros gente de trabajo no más. (Jazmín)

Queda muy claro que la mayoría de las docentes en formación son de clase trabajadora, algunas integrantes de las capas emergentes excepcionalmente cursan pedagogía, por ejemplo es el caso de hijas de militares “como... como media más o menos, habían unas ricachonas, por ejemplo la Carmen xxxx esa llegaba en ese tiempo, en un cacharro de esos que estuvieron de moda, Burritos... y el papá le compró una escuela particular... ella era hija de milico” (Dalia). De todas formas estas mujeres con más dinero duran poco en la Escuela Normal y en el ejercicio, “...conocí el caso de una niña en Pirque, que llegó a trabajar en auto y dijo; ‘ay no, yo no soy para esto, me retiro, no soy para piojos’ y se fue” (Amapola), “no, éramos todas de acá, incluso te contaba cuando fui a hacer el reemplazo, a la escuela Silvia Salas, de monjas, la niña era casada con un caballero y ella se sentía muy altruista de hacer clases en Estación Central... y se fue... y eso que era escuela de monjas... no son como nosotros” (Violeta), del discurso de Violeta queda claro que aquellas mujeres provenientes de clases acomodadas son las “otras”, es decir, diferentes, opuestas, esto explica en parte la gran

diferencia que establecen con las profesoras universitarias como veremos en el acápite 4.2.4.3, ya que ahí se presenta la clase alta con claridad, “sí, pero nunca vi niñas del barrio alto, donde sí las vi, fue cuando hice curso de especialización por trastorno del aprendizaje, ahí sí que vi muchas niñas del barrio alto” (Amapola).

4.2.3.2.- Deserción, expulsión y adaptación.

Ya desde el siglo XIX existieron inconvenientes en las Escuelas Normales respecto a los cupos y reclutamiento (que se realizaban desde la infancia popular), además de otras dificultades derivadas de la selectividad y deserción “por exigencia de los cánones de la época, era frecuente la desvinculación de alumnos de los primeros años de las normales, por razones académicas, de salud y de disciplina” (Núñez, 2010, p. 144), sin embargo, en las últimas décadas de funcionamiento el problema no es tan severo, nuestras entrevistadas relevan que existen pocos casos de retiros y expulsión en las estatales:

la mayoría de nosotros terminábamos, nadie se retiraba y menos expulsadas, si éramos súper ordenadas, o sea éramos como todas las alumnas, porque de repente nos reíamos, chacoteábamos y en clases, todas felices y nadie cometía ningún desmán que fuera causal de expulsión, porque si nos expulsaban, no aceptaban que entrara en ningún lado se me ocurre, porque nosotros éramos disciplinados. (Jazmín)

En el caso de las Escuelas Normales religiosas: “se iban porque no... se arrepentían po’. Se arrepentían porque decían que no era lo que ellos... pretendían, tenían como meta... y se retiraban. Pero eran pocas, fueron pocas las que se retiraron” (Fresia), la baja cantidad de retiros se debía probablemente a la alta valoración social de la profesión docente, como veremos en el próximo acápite, sin embargo, se detectan en los discursos 5 razones centrales que provocan deserción:

1) Deserción por alta exigencia: de manera unánime las profesoras describen un ambiente muy exigente, con alta carga de trabajo y responsabilidad además de un control muy estrecho, no es extraño que algunas “...se retiraban porque no eran capaces” (Amapola), “no, si siempre las que se fueron, fue porque eran muy flojitas y no les daba el promedio” (Lila).

2) Deserción por matrimonio: “no, pero algunas se retiraron, pero pocas... algunas se casaban y se dedicaban a su casa” (Violeta), no era parte de las exigencias de la Escuela Normal fiscal, sino que opción personal de las estudiantes “...pero había otras niñas que se

casaron y se licenciaron cuando estaban embarazadas, porque no era escuela de señoritas sino normal n°1 de mujeres, podían tener hijos, si hubiera sido señoritas, no la hubieran permitido” (Jazmín), en las Escuelas Normales religiosas, sencillamente estas estudiantes habrían sido expulsadas, como veremos más adelante.

3) Deserción por embarazo: este era otro motivo que generaba retiros “pero una sola que recuerdo que se retiró porque estaba esperando guaguüita y seguramente no pudo seguir...” (Jazmín), en el caso de las escuelas religiosas esto habría motivado una expulsión “cuando eran señoritas, no podían estar embarazadas y como esta era de mujeres, entonces podían casarse y tener hijos...” (Jazmín).

4) Deserción por enfermedad: “había una niña que se enfermó de una enfermedad media seria, no quiero decir el nombre...tenía un problema pulmonar y era muy simpática, me acuerdo que era rubia, bajita, de ojos azules, era muy simpática y resulta que no podía seguir estudiando, era contagioso, entonces le dijeron que se recuperara, pero después volviera...” (Jazmín), aunque Jazmín “por pudor” prefiere no decir el nombre, esta enfermedad probablemente era tuberculosis, que entre los años 50 y 70 cobró importancia en el marco de las políticas sanitarias debido a su prevalencia (López, 2015).

5) Deserción por cambio de carrera: “se dieron cuenta que no era lo que querían en el profesional” (Lila), este motivo era bastante infrecuente en las Escuelas Normales estatales, sin embargo, surge en las normales religiosas, probablemente debido a la muy corta edad de ingreso de muchas de ellas, “o sea, no todas después siguieron. Por ejemplo las que llegamos a sexto no fueron todas, porque algunas se quedaron en... en periodismo, quedaron en algunas carreras y se fueron a estudiar a... a otros lugares po’. Ahí quedamos las que queríamos ser...” (Fresia).

Los retiros voluntarios eran bastante pocos, en las Escuelas Normales en general, “no había deserción, nosotros éramos “aperraditas” para estudiar, porque realmente nos gustaba lo que estamos haciendo, ahora pasaría como ahora, que los chicos se cambian de carrera, se cambian a otra y a otra, antes no era así” (Jazmín), probablemente debido a la alta selectividad que acompañaba el proceso y la alta valoración de la profesión, por otro lado, ninguna de nuestras entrevistadas recuerda expulsiones en las Escuelas Normales estatales, situación muy distinta a la vivida en las normales religiosas, en donde existían diversos motivos (generalmente morales) que gatillaban la eliminación de las alumnas, esto no es extraño, ya

que durante el siglo XX “el trabajo femenino en los discursos circulantes se vinculó de manera explícita con la conducta moral de las propias mujeres, ingresándolo constantemente en el ámbito de la naturaleza genérica, de lo particular a su sexo” (Rocha, 2012: 466). Las escuelas, como dispositivos de control, bastante eficientes, mantienen las pautas ya impuestas por la estructura social:

1) Expulsión por notas deficientes: cuando las notas no cumplían las expectativas de la escuela se asumía que existía falta de compromiso, esto ameritaba expulsiones, “sí, era: ‘tú no sirves para esto’” (Lila), esta práctica estaba íntimamente ligada a la conducta, por lo que las notas se exponían en público como estrategia disciplinadora, “sí po, los mismos profesores. ¿Ya?. Y lo otro que nosotros teníamos allá, era, el día lunes a uno la llevaban a un salón, al salón de actos y ahí llevaban a todos, a todas las alumnas de la Escuela Normal, ¿ya?. Decían las notas, en público” (Fresia).

2) Expulsión por conducta: los lunes se entregaban públicamente las notas de la semana, enfocadas centralmente en lo conductual, “... daban la nota en conducta, daban la nota en puntualidad y en presentación personal” (Fresia), son expulsadas aquellas estudiantes que tuvieran menos de 7, “¡sí! Las que tenían 7 menos en conducta, esas no... no seguían” (Fresia), aunque se utilizaba como estrategia el poner condicional a quienes presentaran un puntaje bajo, antes de la eliminación definitiva, “sí, por ejemplo, el que tenía un 7- en conducta, quedaba condicional. Eran bien estrictas, eran bien estrictas ahí en el...” (Fresia). Algunos comportamientos ameritaban la expulsión inmediata, como el faltar el respeto a un/a docente “la falta de... de respeto con los profesores, ese, ese, ese era el menos siete inmediatamente y cuando nombraban una conducta menos siete, es que todos... todos... (Sonido de impresión), porque sabíamos que esa...” (Fresia).

3) Expulsión por falta moral: gran parte de las faltas en conducta se vinculaban a faltas morales, que en la normal religiosa involucran diversas manifestaciones que se consideran inaceptables, por ejemplo, pololear, “y una vez, a una la echaron porque la pillaron con el pololo... el pololo la fue a buscar a la puerta del colegio...” (Fresia), las actividades que involucraran el contacto con hombres debían hacerse a escondidas “donde nadie las viera. Sí, porque uno era ejemplo para el resto de los... de la... de los colegios po’. Sí, nosotros éramos lo máximo dentro de la comuna de La Cisterna... las preceptoras nos decían” (Fresia), las Escuelas Normales religiosas eran muy intransigentes en este ámbito, ya que “protegen” la

imagen casta de las docentes en su proyección con el entorno y ser vistas con hombres podría “desprestigiar” a las estudiantes al ser consideradas mujeres “livianas” o “fáciles”, atributos inaceptables para una maestra, provocando probablemente cierta desconexión interna con la propia sexualidad, que no sólo se ve reflejada en el placer de las mujeres, sino también se manifiesta a través del pudor, que “se hace virtud y norma de relación y conducta” (Rodrigáñez, 2008: 20). Se hace fundamental constatar, como a lo largo de la formación escolar, las instituciones con sus lógicas androcéntricas, no logran desprenderse de concepciones restrictivas al pensar la sexualidad femenina, habitando un espacio de ignorancia sobre-ideologizada, por la propia formación recibida. Este ejercicio de control constante en la inhibición de la pulsión sexual, probablemente tuvo serias consecuencias, particularmente en las niñas, dado el contexto androcéntrico: la deformación, idealización y falta de educación de emociones y sentimientos, corrupción de la maternidad, que a su vez corrompe la sexualidad infantil, que asume como única sexualidad posible, la coital y adulta con la consiguiente dominación masculina asociada (Rodrigáñez, 2008: 64),

en cualquier caso, la oposición entre el derecho de los padres y el del Estado, resulta una simplificación, que olvida que los niños son miembros de la sociedad y de la familia y que tanto la autoridad exclusiva de los padres, como la del Estado, puede acarrear peligros para la formación de seres libres y autónomos, sea porque las familias pueden limitar los derechos y el bienestar de sus miembros y basarse en principios contrarios, a la moral pública o porque las políticas estatales centralizadas, han obrado con frecuencia, en igual dirección limitante. (Wainerman et. al, 2008: 21)

La prohibición de la sexualidad invisibiliza y naturaliza conductas, hasta la actualidad el modelo biologicista instaurado en las aulas, es reproductivo y heterosexual, silenciando y tergiversando así la experiencia sexual, es la escuela, como transmisora de saberes, portadora de una deuda con las mujeres en esto, ya que se genera temor, vergüenza y complica tanto a estudiantes como a docentes.

Otro aspecto interesante, respecto a lo que las religiosas consideran como falta moral es la utilización de ropa “inadecuada”, “ya, podía ser porque faltaran el respeto, ¿ya?. Porque no... no seguían... por ejemplo, nosotros teníamos que usar el uniforme cuatro dedos bajo la rodilla. O sea, faltas así... que no se cumplía con el uniforme... eh... esos eran elementos como para...” (Fresia), o el uso de maquillaje, “no, y una no podía andar pintada, no podía...

era, era todo... así” (Fresia) etc., podían provocar la expulsión de la estudiante del lugar de estudio, ya que era fundamental entregar una imagen específica, ya que se espera que las mujeres sean madres, además de cálidas, afectuosas, maternales, tiernas y por sobre todo, femeninas. Por su parte, la feminidad debería representarse con el lado sutil de la belleza, el uso “adecuado” de la ropa y el maquillaje (Ezzatti, 2009), preparándolas para el paso al mundo público en donde “el cuerpo de las trabajadoras, sin importar diferencia alguna, de acuerdo a un régimen epistémico homogeneizante de saberes, permitió articular un discurso nacionalista sobre el progreso de la patria” (Rocha, 2012). Esto será determinante en el futuro de las preceptoras ya que su “corporalidad en general y la imagen corporal en particular, tienen importantes conexiones y repercusiones en la construcción de la identidad” (Botella et al. 2008).

4) Expulsión por razones políticas: manifestar de manera explícita la inclinación política era causal de expulsión, “yo tuve una compañera y más encima era de acá de Puente Alto, era comunista y cuando empezaron los problemas de, te estoy hablando del profesional” (Lila), esto se enmarca en la etapa previa a la unidad popular, un momento político complejo, sí, cuando empezaron los problemas, de lo que estaba pasando en la historia de Chile, tenía una compañera que, yo no entendía nada de comunismo ni nada en esa época, pero yo tenía una compañera que se subía arriba de una mesa y gritaba en la mesa del profesor, cuando el profesor no estaba, ella se subía y gritaba ‘Allende’ y quedaba la crema porque todas salíamos arrancando y gritaban las monjas, hasta que la expulsaron, usted no haga más eso y toda la historia. A la segunda vez la echan y la echaban. No sé qué será de ella, pero eran súper terribles en ese sentido. (Lila)

Las monjas que administran la Escuela Normal Santa Teresa, de origen español eran declaradamente “anticomunistas. Debe, a ver, porque tú sabes que en España el comunismo dejó la crema, entonces yo creo que esa experiencia a ellas las hizo ser así” (Lila). Esto se comprende en virtud de la polarización social que se alcanza durante el período y que alcanza a la iglesia en donde se generan dos vertientes, “una de tendencia progresista y vinculada a los procesos revolucionarios, empapada de la Teología de la liberación, que creía posible vincular cristianismo y marxismo, y una iglesia de tono más conservador, profundamente anti marxista” (Cuadra 2007, p. 60), esta última corriente que genera grupos como Fiducia, plantea que el marxismo en su base es antirreligioso debido al “ateísmo que colisionaba y era leído

como incompatible e inconciliable con la cosmovisión católica y creacionista del mundo” (Gaete, 2013, p. 6), postura a la que adscriben las religiosas teresianas.

Para el período de 1927 y 1932 desertaron o no egresaron de la Escuela Normal Santa Teresa el 54% de todas las matriculadas en esos años, de épocas más recientes no existe información. Por último, otra práctica que distingue las Escuelas Normales de las estatales, es el uso de métodos disciplinarios a modo de castigo a los que no se comporten según las reglas, “se quedaba castigada y tenían que ir a buscarlos los apoderados... por ejemplo... no nos sabíamos los verbos en francés, castigadas” (Fresia) estrategia que no se utilizaba en las escuelas laicas.

Por otro lado, cabe destacar que existían pocos problemas de adaptación, “no, no teníamos problemas...” (Violeta), ni se generan demasiados conflictos al interior de la Escuela Normal, “al menos en mi curso yo no vi, todas ahiatadas, todas con ganas de estudiar y... no se los otros cursos” (Dalia). A pesar de la excesiva disciplina, las entrevistadas provenientes de Escuelas Normales religiosas vivieron momentos muy felices de sus vidas en estos centros formativos, “sí, pero cuando chica no, nadie se fue porque lo pasaba mal o qué se yo, nunca supimos de eso, no” (Lila), a pesar que de manera unánime, todas se refieren a la alta exigencia, tanto en Escuelas Normales como en estatales, “muy exigentes, muy exigentes. ¿Ya?, eh. Eran demasiado exigentes. Y... no y uno tenía que ir, iba a estudiar, uno no iba a hacer otra cosa que estudiar. ¿Ya?. Y las reglas las daba el colegio po’ y uno tenía que someterse a esas reglas” (Fresia). Otra de las dificultades que muchas de nuestras entrevistadas revelan, son las enormes distancias que deben recorrer para llegar a sus lugares de estudio, en el caso de aquellas estudiantes que no eran internas, “no sé si Estación Central o Recoleta y de ahí nos veníamos de Pirque, a Concha y Toro a tomar micro para llegar a Puente Alto, era lo más sacrificado que había, por eso ahora encuentro ilógico que la gente está, tan cómoda, que los furgones, que para andar tres cuadras... no, nosotros caminábamos kilómetros” (Amapola).

Algunos sacerdotes y monjas que trabajan de manera más estrecha con las clases populares, crean el movimiento “Cristianos por el Socialismo”, en 1971 (Gaete 2013, p. 7), pero de manera paralela y mientras avanza la Unidad Popular, se agudizan las campañas de prensa que tergiversan las consecuencias y alcances de la propuesta de la “Escuela Nacional Unificada” promovida por el gobierno de Salvador Allende, “según esta, los colegios particulares desaparecerían, se suprimirían las clases de religión, los alumnos serían

concientizados desde pequeños, los trabajos voluntarios se transformarían en obligatorios y se proletarizaría al niño, convirtiéndolo en un trabajador. En definitiva, no era más que la ‘sovietización de la enseñanza’” (Rojas, 2009, p. 496), el ambiente polarizado y en conflicto, genera que algunas representantes de la iglesia sean rechazadas por el gremio docente, debido a la visibilidad de los grupos más conservadores, que son abiertamente antimarxistas, por lo que una de las pocas instancias de conflicto que ocurren en las Escuelas Normales estatales, se vinculan a los problemas generados por la interacción entre religiosas y laicos/as. Debido a la obligatoriedad del título de profesora, “en el período en que el gobierno, exigía el título a todas las profesoras” (Amapola), las monjas que se dedican a la educación deben comenzar a regularizar sus estudios, pero, “eso sí, las monjas no eran bien tratadas en las Escuelas Normales... no sé, que cosa había contra ellas” (Amapola), Amapola, que trabaja en una escuela de monjas y es llevada a la Escuela Normal por ellas, narra de manera vívida la situación; “sí, las rechazaban, les hacían como ‘bullying’ de ahora, de repente les hacían preguntas muy tontas y las pobres monjas, las colegas” (Amapola), son maltratadas por las docentes de la escuela, “no sé por qué, no sé... las profesoras... sí, les hacían preguntas tontas como de sexo, se reían de ellas, no les gustaban parece” (Amapola), y sufren el rechazo de la comunidad en general, “sí, porque algunas decían que les cargaban las ‘hipócritas’, ‘las mosquitas muertas’ y la sufrían... claro y a todo lo atribuían a dios, siempre a dios” (Amapola). La violencia con las mujeres religiosas llega incluso a lo físico, “... sí, le hacían bullying, de hecho, una vez a una monja le tiraron piedras” (Amapola), justamente en este período.

4.2.4.-Valoración social de las profesoras normalistas.

4.2.4.1.- Las familias y el entorno.

Las familias apoyan la decisión de ingresar a estudiar pedagogía, “sí... sí... nosotros teníamos el apoyo del... de las mamás po’, de los papás” (Fresia), tanto en las Escuelas Normales religiosas como en las estatales, “... yo cuando decidí ingresar tuve todo el apoyo de mi familia, estaban contentos de que estudiara pedagogía” (Jazmín), la visión general de la profesión docente se proyecta idealizada, “yo recuerdo que al menos mi familia, estaba súper contenta, mi mamá y mi papá, estaban súper contentos y en esa época, te estoy hablando de esa época yo del 60’ y algo, era bien visto estudiar pedagogía, en esa época era bonito: ‘qué

bonito lo que está estudiando' y las demás compañeras igual..." (Lila), esta visión un poco ingenua sobre la docencia se articula con que es una carrera femenina, lo cual genera aprobación inmediata, "pero, casi siempre, a ti te daban como claro, esa es una carrera ideal para mujeres, siempre yo escuchaba eso" (Dalia), en un entorno machista, donde el rol femenino es subordinado en la misma familia, rol de hija y luego esposa y madre que no debe ser obstaculizado por estudiar una profesión,

amistades yo no tenía, no tenía tiempo para tener amistades, era solo... eh... teníamos responsabilidades el día sábado. Los hijos, la casa. Por ejemplo, a nosotros nos lavaban las blusas, nos planchaban los uniformes, pero nosotros nos teníamos que dedicar a lavar nuestras calcetas... a preparar los materiales para el día lunes... o sea, todos teníamos responsabilidades en la casa, menos los hombres. (Fresia)

La profesión es aceptada entonces, justamente por considerarse una extensión de las labores de cuidado que se realizan en el hogar, permitiendo que el rol femenino se mantenga inalterable, "eso de que las vacaciones... que es compatible decían, con si te casas y podías cuidar los hijos y llevar la casa y trabajar" (Dalia), entender la profesión docente de esta manera implica aceptar el lugar en el que el patriarcado ha puesto a la mujer a lo largo de la historia, sin cuestionarlo y permitiéndole incluso, profundizar la inequidad, trasladándola al espacio público. La hegemonía del dominio masculino excluye una posible desnaturalización y el hombre es un ser universal, que tiene el monopolio de hecho y del derecho de lo humano. Los capitales se transan a través de la *illusio* (Bourdieu, 1997) y el mercado, por su parte, es la instancia de transacción donde se intercambian los bienes simbólicos. Esto admite tanto la transacción de bienes provenientes de un sólo tipo de capital, por ejemplo, dinero por dinero, como también entre distintos tipos de bienes culturales por poder, teniendo su origen cada capital en un campo o ámbito del mundo social. Con respecto al tema de las relaciones de género, Bourdieu (1997) plantea como parte de su análisis cuales son los capitales correspondientes a cada sexo, con los que los/as sujetos/as entran al "juego" del "mercado" de la vida y como las valoraciones culturales afectan ese proceso. Por ejemplo, la belleza femenina se convierte en un capital más, con el que se juega en el intercambio para conseguir, por ejemplo, capital económico, esto es evidente en la labor de las modelos de ropa y personajes de la farándula. Resulta claro que el monopolio de este campo (el económico) pertenece al hombre, pues la mujer transa precisamente sólo un aspecto de su capital, aquel

que le sirve en determinado medio, para lograr “buenas jugadas”. Como vemos, aparece aquí nuevamente el tema de la transición de lo privado a lo público, las familias ponen las esperanzas de un futuro autónomo en el estudio, la posibilidad de independencia económica femenina, es decir, no se verán obligadas a “depender de un hombre”, “si, la expectativa familiar, yo tenía a mi papá y mamá, era que yo tuviera una arma de trabajo, que tuviera una fuente de trabajo, que me permitiera independencia, mi papá decía: ‘si te casas y te sale un marido malo, te puedes separar’” (Jazmín), en el discurso de Jazmín se trasluce la posibilidad de no tener fuente laboral y encontrar un “mal marido”, la alternativa de acuerdo a lo que subyace en el relato es tener que aguantar malas condiciones de vida, al estar la mujer imposibilitada de conseguir sus propios recursos, esta lucidez en la reflexión es entendida como una transgresión, vanguardista para la época en que nuestras entrevistadas salen a estudiar, “porque los maridos antes no eran tan buenos, te puedes separar y puedes trabajar y depender de nadie, mi papá decía: ‘la mujer tiene que estudiar’ en esa época, yo decía que mi papá era bien de vanguardia, porque no todos los papás pensaban igual, ‘tiene que trabajar para que tenga sus cosas y no tenga que andar rindiendo cuentas a nadie’” (Jazmín). Los análisis a partir de Bourdieu tienen por objeto las mismas preocupaciones de los estudios de género. Las diferencias estriban en ciertas sospechas que se imponen desde una perspectiva sociológica, respecto de “hacia dónde van” las mujeres, al pasar de esos verdaderos reinos privados y públicos. Desde la perspectiva de Bourdieu, en todo caso, parece claro que las mujeres se insertan en un orden de estructuras específicamente masculinas, donde existe una preeminencia del discurso hegemónico sobre lo femenino. La violencia del lenguaje que “es” masculino, alude a un mundo con una estructura, el mercado, ciencia, religión y poder en general, dirigido por hombres, subordinando en la estructura a las mujeres. Incluso, desde la perspectiva de Bourdieu la dominación masculina constituye el paradigma de toda dominación, pues la masculinidad va siempre de la mano del autoritarismo político, el poder y la economía; el mundo tiene formas masculinas y aquellas distinciones a las que se refiere el autor, determinan una existencia más trágica dentro de este orden, como puede evidenciarse en la sola caracterización sensible/insensible, desde donde se desliza, cómo, un cambio en lo simbólico-genérico, modificaría también otras formas de desigualdad tanto subjetivas como concretas. Lo esperable en una “señorita” a fines de los 50’, durante la década de los 60’ y comienzos de los 70’ de acuerdo al relato de nuestras entrevistadas, es que se case y se

dedique al hogar y a la crianza, la mayoría de las niñas no estudian aunque tengan la posibilidad: “pero mi compañera perfectamente pudo estudiar si hubiera querido, porque ellos tenían mejor situación económica que nosotros...” (Jazmín). De manera paralela al apoyo que reciben, también son cuestionadas por su entorno por la “ambición” de sus planes, en un momento histórico en que estudiar para las mujeres no es una opción, reciben la sanción social por “mirar muy alto”, al optar por trabajar, atributo masculino: “no faltó la mamá que dijo: ‘ay tú estás mirando muy alto’ y yo dije no, nada que ver, pero tampoco quería decir nada, hasta que entré y quedé y estaba ya estudiando, ahí ya comenté, estoy estudiando pedagogía voy a ser profesora...” (Jazmín).

Aquellas que desean y pueden estudiar, tienen como opción pedagogía o enfermería, que son las dos profesiones aceptadas para mujeres, por ejemplo para Erikson, la capacidad de cuidar se realiza en la labor paterna, la docencia, la producción y la asistencia (Montoya, 2007, p. 174), “cuando le preguntaban otras mamás del curso de sexto de humanidades: ‘¿tú que vas a estudiar?, ¿porque no estudias enfermería y comienzas a trabajar en el Sótero’, no, le dije yo, porque para eso hay que tener vocación también, uno tiene que gustarle trabajar en salud y yo decía no...” (Jazmín), esto no es extraño, ya que también “la ética de la enfermería ha visto en los cuidados maternos lo esencial de la actividad de nursing (Nightingale), en el ámbito de la formación y en la práctica” (Palazzani, 2007, p. 150), todas las profesoras normalistas que apoyan este estudio, consideran la enfermería como una posibilidad, una de ellas, Violeta, incluso estudia dos años y debe retirarse por la enfermedad de su madre, antes de cambiarse a pedagogía, el área de la salud es particularmente conveniente en el contexto chileno, “sí, porque entraban a trabajar al tiro, estudiaban y tenían trabajo de inmediato, pero también era sacrificado también, los horarios, la paciencia para trabajar con personas enfermas, los jefes son intransigentes en salud, los horarios son extenuantes, los enfermos son mañosos” (Jazmín). La ética del cuidado, es el trasfondo de la profesión de profesoras y enfermeras ya que “difumina las barreras entre el ámbito público del trabajo remunerado y el privado del no remunerado” (Harrington Meyer et al., 2000b: 66 citado por Pérez Orosco, 2006, p. 15): indiferenciados desde lo estrictamente económico, ya que hay trabajos de cuidados gratuitos en lo público y pagados en lo doméstico y viceversa, sólo son definidos por el espacio en que se realizan: doméstico o extradoméstico (Pérez Orosco, 2006, p. 15).

Hay otros aspectos, que son leídos de manera positiva por las familias de nuestras entrevistadas, por ejemplo, consideran importante la existencia de una profesora en la familia, al ser una función social revestida, hasta hace algunas décadas, de poder, “que a uno... mis familiares felices, que iba a haber una profesora en la familia” (Fresia), poder que colinda entre lo privado y lo público, ya que es un sujeto relevante para la comunidad, soluciona conflictos y brinda distintos tipos de soporte, basado en el respeto a la figura de la docente, “era bien visto, antiguamente era muy bien visto, un profesor o una profesora, muy respetado, creían que éramos los dioses de la educación, pero nada que ver” (Amapola). Los exigentes procesos de selección, reafirman la excepcionalidad de aquellas que quedaban en las Escuelas Normales, ya que muchas postulaban y no todas quedaban, “sí, noo y era un lujo así, meterse, ja, ja” (Fresia), por lo que todo el entorno considera a las maestras como poseedoras de un estatus distinto, que las distingue del resto, “la Escuela Normal, teníamos que desfilas y nosotros éramos como especiales, porque decían, aquí vienen pasando las futuras preceptoras del país” (Fresia), los desfiles que relata Fresia son narrados por varias de nuestras entrevistadas, incluso una vez que se titulan reciben el diploma de la mano del presidente de turno (algunas de Frei, otras de Allende), en grandes ceremonias anuales en las que públicamente se graduaba a las preceptoras.

4.2.4.4.- Estatus y profesión docente.

Todas las profesoras normalistas, consideran que el estatus social de la profesión docente se ha perdido con el tiempo, “absolutamente, muy respetado, los profesores, después se nos perdió el respeto” (Amapola), estableciendo una diferencia muy clara entre el valor que la sociedad le otorgaba a su función en el momento en que comienzan su ejercicio y la actualidad, “sí, que se perdió, donde el profesor era la autoridad, respetado, no sé si querido, pero respetado (risas), porque los cariños son diferentes, pero desde que uno entraba a la normal, era mirada con respeto, porque uno iba a ser profesora” (Jazmín). Diversos estudios y análisis dan cuenta de este proceso, que trae consigo una suerte de desprofesionalización de la docencia, tanto en términos reales como simbólicos, generando el famoso “problema docente” (Torres, 2000, p. 8), y es que en la actualidad se valora al/la docente en la retórica, pero existe “negligencia, desprecio y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables de los problemas educativos y el deterioro de la calidad de la educación, y al

mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo” (Torres, 2000, p. 13). Para eliminar los factores que perjudican al profesorado, Jurgo Torres (1998), plantea que es necesario tomar tres medidas fundamentales: instaurar una formación inicial del profesorado de calidad, potenciar la formación continua y fortalecer e incrementar el estatus social y económico del profesorado ya que la revalorización de la profesión es urgente “han faltado, en general, políticas y medidas profundas e integrales (salarios, condiciones laborales, formación, carrera magisterial, aprecio y respeto social) para revertir la situación docente y fortalecer su rol profesional” (Torres, 2000, p. 13). Hay múltiples formas, a través de las cuales las preceptoras explican las razones que provocan este deterioro:

1) Baja exigencia en la nueva formación docente: a la cual adjudican la responsabilidad de la desvalorización de la profesión,

sí a nosotros nos iba bien en la escuela, teníamos derecho a pasar de curso y a seguir. Yo tenía una beca, si yo cumplía con mis notas, tenía derechos a seguir. Acá no, acá los deberes se olvidaron con la nueva cuestión que hicieron, yo no me acuerdo el año, pero ahí fue cuando empezó a quedar la crema y al profesor lo empezaron a tratar mal, lo bajó, bajó, bajó. (Lila)

Otro motivo vinculado a la educación universitaria actual, es la falta de criterios de selección apropiados, que sumado a las razones que tienen las personas para elegir la profesión: facilidad, rapidez, becas, convierten a la pedagogía en una profesión más, “hay mucha gente que no tiene muchos valores y le da lo mismo, ser profesora que otra cosa, es más fácil, es más rápido y vas a ser profesora. Y llegan a un lugar donde no era lo que pensaban, que era más fácil. Eso pienso, no sé en verdad” (Lila), todo esto impacta en el respeto que tiene la sociedad ante los/as maestras/os.

2) Transformación de la relación con las/os apoderadas/os: la manera en la que se establece el vínculo con los/as apoderados/as ha cambiado y se manifiesta en la pérdida de autoridad de la figura del docente:

al profesor se le veía como una autoridad, por ejemplo, el hecho de que el profesor era una autoridad dentro de la sala de clase, nadie venía a pasar por sobre él, el apoderado, a uno lo miraba con mucho respeto y nos trataba con mucho respeto también y ellos nos daban la autoridad, uno puede tener poder como profesor, pero la autoridad se lo

dan los demás, ‘señorita, usted es el dueño de la sala de clase y si mi hijo se porta mal, usted me lo atrinca no más’, así hablaban los apoderados, porque a ‘eso lo mando, para que enseñen, para que aprendan y tiene que aprender con disciplina’, entonces uno se sentía respaldada, si yo le llamo el apoderado, el apoderado no me viene a retar, viene y acepta la sugerencia y va a conversar con el niño, para que estudie, porque de eso se trata. (Jazmín)

Las profesoras consideran que esto se debe a una transformación social integral, es decir, ya no se respeta al/la profesor/a por que los/as sujetos/as han cambiado, “claro nos querían mucho, yo tuve apoderados muy buenos (silencio), uhhh los apoderados eran un siete, pero ahora los apoderados son horribles, pero nosotros como éramos antiguas, tuvimos no problemas con los cabros ...” (Dalia), esto refiere a un cambio global en las mentalidades y finalmente, la desacralización de figuras que antes eran respetadas, esto lo podemos ver en iconos como el sacerdote, el carabinero y el/la profesor/a, como síntoma de una transformación valórica generalizada. Como ya revisamos en el capítulo anterior, antaño el/la docente era portador/a de autoridad, y quien otorgaba ese poder eran las familias y la sociedad entera, que asumían a los/las profesores/as como las personas idóneas y con mayor competencias para el desarrollo de los contenidos y habilidades, en resumen, la enseñanza de los estudiantes, pero hoy, esa concepción ha sido olvidada por el incremento de la tecnología y la cercanía que tienen las familias, con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas,

las quejas sobre lo mal que funcionan las instituciones escolares están a la orden del día incluso los enfrentamientos entre las familias y el colectivo docente acostumbran ya a verse reflejados en los medios de comunicación. Las familias, día a día, exigen mayor participación en los colegios e institutos, culpando, con excesiva prontitud y superficialidad, al profesorado de todos los fracasos y deficiencias que observan en el rendimiento y educación de sus hijas e hijos. (Torres, 1998, p. 134)

La desvalorización entonces pasaría por una incomprensión del trabajo docente, que olvida contextualizar el desempeño y dificultad del rol.

De parte de las docentes, también existiría una transformación en cuanto a la relación con los/as apoderados/as; “...había una colega, que vio a un apoderado, que siempre andaba cesante y bien irresponsable y tenía un montón de niñitos, pero eran muy estudiosos y esta

colega era parvularia y ella llega y lo abraza y le dice; ‘¿y voh cómo te hay’ portao?’... le tomó el pene, así” (Violeta), es patente en el relato de Violeta como la interacción con ellos/as ha mutado, traspasando los límites, que ellas aprehendieron en la Escuela Normal, “sí y otra cosa que siempre nos enseñó don Jaime, ‘nunca tengan, un grado de confianza mayor con los apoderados, siempre tiene que haber un límite, nunca los tuteen, siempre de señor o señora y ustedes van a ser siempre la señorita’ y eso era lo que yo veía acá” (Violeta), el “exceso de confianza” y la trivialización del vínculo, generaría a juicio de las entrevistadas, pérdida de respeto en ambas partes de la interacción.

3) Abandono de la ética del cuidado en el ejercicio docente: otra razón que explica la pérdida de valoración de las profesoras por la comunidad, es la transformación que ha operado en los y las docentes en cuanto, a como se realiza el ejercicio, Torres (1998) plantea en base a variadas investigaciones que los/as docentes ante la intensificación del trabajo, la falta de tiempo y la alta exigencia, manifiestan frustración y desmotivación, sintiéndose estancados/as profesionalmente, lo cual provoca que se enajenen y sientan poca empatía con el trabajo que realizan en las aulas, “no sé porque habrá pasado, profesores más fríos, menos comprometidos, ya no le importaba mucho el alumno, que si aprendía o no” (Amapola), este individualismo, desinterés y falta de compromiso, explicaría a juicio de las preceptoras, la distancia que ha tomado la sociedad con los/as docentes, ya que no estarían cumpliendo con la función social que nuestras entrevistadas consideran, se debe esperar de un/a maestra/o, que implicaría la reproducción del afecto y el cuidado irrestricto.

4) Profesión femenina: “el profesorado de Educación Infantil y el de EGB, y quizá en la facilidad con que es criticado este colectivo tenga mucho que ver quiénes son y qué características tienen las personas que lo integran” (Torres, 1998, p. 134), se desvaloriza justamente, porque está asociada al rol femenino y es ejercida por mujeres, por eso ha perdido estatus progresivamente en una sociedad, en la que la racionalidad y la lógica de la razón instrumental, prevalece por sobre las funciones consideradas de segundo orden, como las asociadas al afecto y el cuidado, es decir, lo femenino, “...mi tío Mario, el palote me dijo: ‘como te vai ahí, hay cabros que andan con los mocos colgando, que asco y los vas a sonar’... ¡facho!” (Dalia), es entonces que las profesoras no son valoradas a diferencia de otros profesionales en trabajos masculinizados,

yo escuché decir a más de una profesora, hubo una profesora que me acuerdo bien, porque ponía un ejemplo, decía: ‘se juntan muchos profesionales y dicen, ¿qué profesión tienes?, arquitecto, oooh y después ¿y tú?, yo soy médico, oooh, ¿y tú?, profesor, aaah’, así como que miraban en menos nuestra carrera y decía, ‘nuestra profesión es fundamental, porque si no hay profesores, no hay quien eduque’. (Jazmín)

Aunque las exigencias en educación superior suelen ser bastante similares entre un docente, un médico y un abogado, la sociedad es la que marca la diferencia, ya que es probable que en la dos últimas carreras, el/la estudiante no ha requerido ayuda externa para subsidiar sus materiales y aranceles, mientras que el futuro/a profesor/a ha utilizado becas y apoyo constante y explícito. Bajo esta misma mirada, cabe recordar que en el área de educación inicial y general básica la mayoría de las docentes son mujeres, es por lo mismo que antiguamente la educación inicial era considerada una extensión de la maternidad, al punto que originalmente se le llamó “educación materna”, por lo que jamás se pensó que un varón pudiese dedicarse a esta profesión, menos considerando que lo haría en base al afecto y la entrega de valores morales. Torres (1998) defiende su postura al expresar, “esta profesión, por consiguiente, es un trabajo que deben desempeñar tanto hombres como mujeres, por igual, sin exclusividad de ninguno de los géneros, lo mismo que todos los demás puestos de trabajo que existen en la sociedad” (p. 138).

5) Docencia y política: Otro factor que incide en la pérdida de valor de la profesión docente es la asociación entre docente y luchador social, las Escuela Normales, “debieron continuar, para los niños chicos, porque la formación era buenísima, desgraciadamente el gobierno militar acabó con ellas, porque la mayoría de los profesores, para ellos, eran comunistas... para los militares” (Amapola), durante la dictadura, la población en general aprende a temer al/la comunista, asociándolo con terrorismo y amenaza al orden, en un país en que los sindicatos estaban fuertemente vinculados a los partidos políticos, sobre todo de izquierda, con bastante autonomía respecto al Estado:

en el profesorado, esta estrecha vinculación con los partidos tuvo algunas características diferenciadoras. Mientras que desde las primeras décadas del siglo XX el grueso del movimiento obrero estaba hegemonizado por los partidos de izquierda (comunista y socialista), en los docentes la mayor presencia la tuvo el Partido Radical (PR). (Matamoros, 2017, p. 206)

La presencia del socialismo y el comunismo, aunque no fue hegemónica es fundamental, ya que “la disciplina y persistencia de sus cuadros parecía aumentar su real alcance” (Núñez, 1986, p.132), esto se mantiene en el tiempo, por lo que múltiples integrantes del magisterio se convierten en líderes de partidos de izquierda, como Ricardo Fonseca, Luis Corvalán o César Godoy. Los profesores/as comunistas tenían rasgos comunes, descendían de familias de profesores/as con un “origen campesino o que recientemente habían dejado de serlo; en muchas ocasiones la militancia comunista provenía de su entorno familiar, mientras que en otros casos su vinculación a las organizaciones de izquierda se produjo mientras estudiaban en las Escuelas Normales (especialmente las cercanas a zonas campesinas)” (Matamoros, 2017, p. 207). La represión en dictadura y la clandestinidad de grupos como el MIR y el PC significó que muchos/as docentes que participaron de la resistencia a la dictadura, “debieron abandonar sus puestos de trabajo debido a lo altamente público de su desempeño, lo que dificulta cualquier tipo de medida de seguridad que se pudiera tomar al respecto, independiente de que siguieran sintiéndose como educadores” (2013, p. 178). Las campañas de terror organizadas por la junta militar y el general Pinochet, surten efecto y la profesión docente comienza su progresivo deterioro, tanto en lo económico como en lo social, llevando al gremio docente incluso a radicalizarse políticamente, “el continuo deterioro de las condiciones económicas y sociales del profesorado llevó inevitablemente al incremento de sus simpatías por las posiciones políticas antisistema” (Neely I., 2001, p. 40, citado por Matamoros, 2017, p. 210), “claro, es que me decía, por donde yo quedé, me decía: ‘pero como te vas a ir a meter a esa escuela’ ... al barrial, no ves que entrábamos... nos decían que teníamos que entrar con un fusil al hombro” (Dalia), la potente campaña contra la izquierda realizada por la dictadura y su asociación con el magisterio, generan otra forma de desprestigio que tributa en la desvalorización de la profesión docente.

El proceso de descualificación de la docencia, también es producida por el peso de la academia e instituciones desde donde emanan aquellos saberes y sujetos que “hablan” por las/os docentes, decidiendo en su nombre y eliminándolas/os como agentes activos/as de su propia labor, desmovilizando el trabajo político lo único que se consigue es que profesores y profesoras porten con un gran peso sintiéndose inferiores a otras profesiones (Torres, 1998), como ha ocurrido en las últimas décadas con la desprofesionalización de la docencia y de los docentes, tanto en términos reales como simbólicos (Torres, 2000, p. 8).

Aunque ha cambiado con el tiempo el rol y peso social del/la profesor/a ha sido fundamental en la historia de Chile y el mundo,

esa es la base, nosotros tenemos un papel preponderante en el país, nuestra labor es tan importante y fundamental, no se valora, porque nosotros tenemos que darle el sello, por eso nosotros partíamos de ahí, si usted quiere ser profesor, tiene que querer ser profesor, estar contenta con lo que hace y hacer las cosas con cariño, por eso siempre nos comentaban cosas así de nuestra carrera y lo otro también que decían, andar bien presentados, aunque ganemos poco, pero andar bien bonitos, bien presentaditos, no significa andar elegantes con ropa cara, aparte en ese tiempo no había tanto consumismo, por eso para el primer año andábamos con uniforme... (Jazmín)

Una de las razones fundamentales que explicarían el cambio de estatus es justamente el cierre de las Escuelas Normales, "... sí, la normalista fue muy catalogada hasta... hasta hace mucho tiempo... después, sí po', tú sabes que las normalistas terminaron con el gobierno militar, ahí terminaron las Escuelas Normales y eso fue lo peor que pudieron haber hecho" (Fresia). La enseñanza normal se mantuvo casi sin modificaciones desde 1944 hasta las reformas de la década del 60', que buscan a juicio de Mario Leyton "quitar el peso de las estructuras anquilosadas inadecuadas para la realidad cultural, económica y social del país" (1970, p. 117, citado por Pérez 2017, p. 10), o en palabras de Núñez "enfrentar a la segmentación discriminatoria del sistema escolar, a la vez que de elevar el estatus académico de la formación Pedagógica" (Núñez, 2010, p. 148) a través de la "formación unificada del magisterio", lo cual como hemos revisado no sucedió, sino que al contrario, la educación sigue segmentada en el espacio universitario, básico y secundario, mientras aún se rememoran las Escuelas Normales, con defectos y virtudes. La desvalorización de la profesión docente de alguna manera, no alcanza a las profesoras normalistas, que incluso son respetadas dentro del gremio docente, "¿dónde estudiaste?" en la normal, 'ah no, normalista es otra cosa', sin desmerecer el trabajo y la formación que tienen los profesores universitarios, pero siempre han dicho que en la parte básica, los profesores normalistas son lo fundamental, porque salían preparados para trabajar en ese campo..." (Jazmín). Las profesoras egresadas de Escuelas Normales en su mayoría ya han jubilado o están en vías de hacerlo, aun así, al agruparse en grupos en busca del pago de la deuda histórica y otros colectivos siguen vigentes, con

demandas que se diferencian de las que reclama el resto del gremio, manteniendo un estatus que las diferencia de los/as demás docentes:

...yo creo que las Escuelas Normales han marcado una época importante, porque siempre escucho yo, que yo soy una de las profesoras que luchan por la deuda histórica y la mayoría que vamos somos normalista, somos todas mayores, sumamos tres mil años cuando nos juntamos (risas) porque somos de setenta para arriba, entonces pasa la gente y nos dice: ‘chiquillas ¿y ustedes dónde estudiaron?’ en la normal: ‘las normales nunca debieron haber desaparecido’ y yo digo, ¿por qué?. (Jazmín).

De acuerdo a Iván Nuñez:

no puede afirmarse que, por su currículum y sus prácticas pedagógicas, las Escuelas Normales hayan sido necesaria y automáticamente semilleros de creatividad y de democracia o de reivindicación social. Es probable que muchas de las personalidades señaladas hayan sobresalido justamente como rechazo a una formación normalista prescriptiva y uniformante. Con todo, por acción o reacción, la cultura nacional, el sistema educativo en su conjunto, y el desarrollo político del país, se beneficiaron del aporte creativo y generoso de antiguos normalistas. (2010, p.146)

Este reconocimiento, no impide que algunas de las características y lógicas de funcionamiento de las normales no deban ser consideradas en la formación inicial docente actual, ya que otras opiniones plantean que, “la formación de las Escuelas Normales con el tiempo adquirió una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional” (Ávalos, 2003, p. 4). Debido a que quizás su defendido e “inevitable” cierre fue drástico, violento y brutal y dio paso a una lógica mercantil en la educación que dista radicalmente de la formación normalista antaño recibida “es como si a una le hubieran puesto un timbre en el corazón y en la frente, normalista...” (Jazmín).

4.2.4.3.- Diferencias con universitarias/os.

A lo largo del estudio se constata cierta rivalidad entre las/os profesores/as normalistas y las/os universitarios/as, “después que comenzaron a salir profesores de las universidades, de todas maneras, sí, ellos se creían inmensamente superiores los universitarios y empezaron a mirar a huevo a los profesores normalistas; ‘que no sirven, que están obsoletos’...” (Amapola), este conflicto se traslada a la práctica en las escuelas, en donde siempre está claro

el origen de las docentes, “...las que llegaron a trabajar venían sobre todo de la Chile, ¡uy!, llegaron esas, eran las famosas damas de azul, que les pusimos nosotros” (Dalia), las llaman damas de azul por el delantal que utilizan y que se vuelve una suerte de uniforme de las profesoras desde mediados de los 70’ hasta fines de los 90’, sin embargo, las profesoras normalistas consideran que no están tan preparadas como ellas, “las damas de azul les decíamos, eh llegaron claro, como que nos miraban en menos, como que nosotras éramos que no, que nosotras no teníamos la enseñanza que tenían ellas, resultó que ese ahí... en la realidad, nosotros teníamos que auxiliarlas a veces, porque...” (Dalia).

Hasta mediados del siglo XX la formación normalista era “severamente cuestionada, tanto por su base clasista y cerrada (ingresaban fundamentalmente hijos de obreros, campesinos o empleados de bajos niveles socioeconómicos), como por la limitada formación profesional que se proveía a los docentes” (Bellei y Pérez Navarro, 2016, p. 218). La reforma a la enseñanza, implementada por la Democracia Cristiana, responde a la existencia de dos tipos de formación docente en Chile, uno para familias de clase alta, que estudiaban en escuelas anexas a liceos, para luego continuar su formación en la universidad y luego enseñar en sus lugares de origen, de ahí provienen los/as profesores/as de Estado y las educadoras de párvulos,

ah... sí se creían la muerte, se creían ellas, claro ellas decían que... nosotros éramos más capaces que ellas... claro, llegaron así, que ellas eran de la universidad de Chile... yo, fuimos también, fui profesora guía, llegaron de la Católica, niñas a hacer la práctica, esas eran jaibonas po... tuve un grupo, que llegaban en los autazos, hijitas de su papá, pero bien dije las niñas. (Dalia)

Por otro lado, estaban las Escuelas Normales, destinadas a la clase baja, en que las “familias de menores recursos matriculaban a sus niños en las Escuelas Primarias con la esperanza de que los mejores pudieran continuar en las Escuelas Normales o, en una segunda opción, en las Escuelas Profesionales” (Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 1, citado por Pérez, 2017, p. 11). De esto surgen diversos cuestionamientos, en primer lugar, ¿por qué es justamente la formación destinada a la clase baja la que es reducida y encauzada al cierre? y además, ¿si las Escuelas Normales otorgaban una “limitada formación profesional”, por qué hasta el día de hoy se sigue añorando esa formación?, “yo creo que, fíjate, que sinceramente a uno la preparaban mejor...” (Dalia), este reconocimiento y rivalidad se mantiene en la

actualidad, debido al grado de cohesión e identificación de las normalistas, como narra Violeta,

¿ahora?. Es que las que egresaban de la universidad, eran las del pedagógico, de enseñanza media, no sé, nosotros no nos dábamos cuenta, pero yo creo que ellas se sentían más preparadas, pero nosotros no nos dábamos cuenta, porque nosotros vivíamos en nuestro mundo, pero ahora que estamos jubiladas, por ejemplo una vez, había una colega y hay de todo en nuestro grupo, enseñanza media, básica y parvularia y dijo; ‘tanto que hablan de las normalistas y las profesoras de enseñanza media tenemos tanto valor’, pero nadie les ha dicho eso, porque somos diferentes, tampoco podemos compararnos con las parvularias, porque es otra cosa, es distinto y todo tiene su valor. (Violeta)

En resumen la formación normalista aunque es desvalorizada en el momento del cierre de las escuelas, se reposiciona en la actualidad en los gremios docentes y la opinión pública, quienes se refieren a las “buenas profesoras de antes”, mientras el gremio en general se mantiene en una progresiva pérdida de poder social, generada por los medios de comunicación y a la transformación de la educación en un bien de consumo, en donde el/la docente es sólo un eslabón más en la generación de un producto, esto permite entender la poca empatía de los/as apoderados/as cuando se generan paros y movilizaciones.

4.3.- Formación inicial y su incidencia en el ejercicio docente

4.3.1.- Ética y formación normalista.

Ante la pregunta: ¿siente que su formación en la Escuela Normal, la preparó para su ejercicio docente?, todas las profesoras consideran que fueron bien formadas y preparadas: “bueno en todos los aspectos, que nos competía como docentes la Normal nos preparaba, en todo” (Jazmín), aunque también relevan el valor de la experiencia posterior a la formación inicial, “sí, pero igual uno va aprendiendo en el camino, como cuando uno conversaba con las colegas, intercambiaba experiencias, entre todas nos íbamos ayudando, uno tenía una base, pero igual se va aumentando, enriqueciendo, en el pasar del tiempo” (Violeta). En este camino de aprendizajes, el gran legado de la formación inicial que nuestras entrevistadas recibieron, a juicio de ellas mismas, es la formación moral, “sí, eso fue el gran sello” (Lila), aplicando lo

aprehendido en todas las áreas de la vida. Bajo la óptica de Rousseau, Kant, Dewey, etc., la escuela debe entregar no sólo instrucción, la formación para la vida en el mundo es parte de su labor, pensando en aspectos personales y públicos que permitan; “facilitar y perpetuar la vida en común. Por esta razón la formación involucra normalmente, tanto la formación moral como la democrática” (Meza, 2015). Hasta hace poco, la regulación asociada a la formación inicial docente no explicitaba de manera clara como se llevaría a cabo este proceso, ni a que se refería la legislación educativa cuando planteaba la formación en valores, pero en la actualidad los Estándares Pedagógicos Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, julio 2011), declaran que un profesor debe tener “una sólida formación en valores, y presente un comportamiento ético adecuado” (Mineduc, 2011, p. 13), apreciaciones similares se desarrollan en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) y la Ley sobre violencia escolar (Mineduc, septiembre 2011), estas múltiples iniciativas apelan a ciertas capacidades de los/as docentes para la formación moral de los/as estudiantes (Meza, 2015), a juicio de Marisa Meza Pardo “se han sumado exigencias explícitas respecto a capacidades moral-democráticas de profesores y profesoras, se han formulado Estándares de desempeño esperables para egresados de Educación Básica que suponen ciertas capacidades morales y democráticas, pero: ¿Impacta hoy la Formación Inicial Docente a la formación moral democrática de los futuros profesores?” (2015), esta pregunta abre una serie de debates, entre los que se enmarca lo que nos aboca, esta ética a la que se apela, ¿en qué consiste, a que se refiere?, ¿cuál es la formación que un/a profesor/a recibe para desarrollar estas capacidades y a donde los/as conduce?.

Por otro lado, las mismas profesoras normalistas analizan el vínculo entre la religión y aquellos preceptos morales que consideran válidos: “mira... yo soy católica...” (Fresia), por lo que distinguen entre el tipo de formación que se entregaba en la formación laica y la religiosa “yo lo veía más en profesoras y en pocas profesoras. No todas tienen esa capacidad. Generalmente las que habíamos estudiado en colegios de monjas, curas, colegios particulares, sobre todo las normalistas, éramos distintas” (Lila). Esto es muy interesante, ya que se vuelven el reverso público de la labor de las monjas, casi como la versión femenina del sacerdote, “...mira, nosotros, nosotros éramos como los sacerdotes” (Fresia). Lo “espiritual” y valórico se contrapone al materialismo, por tanto, lo monetario parece no ser importante cuando pensamos en trabajos de cuidado, un estudio Sánchez et al. (2011) demuestra que las mujeres

le otorgan mayor importancia a aspectos sociales y personales, valores que relevan y “que le permita establecer relaciones personales, sentirse útiles, que les permita ascender y promocionarse; que le guste y les permita desarrollarse como personas” (citado por Hidalgo, 2017, p. 33), en un marco de estabilidad, mientras que los hombres ponen el énfasis en el dinero y la baja exigencia, por lo que no es de extrañar que la formación ética esté asociada a la entrega a los/as pobres y desvalidos:

sí, enormemente, porque gracias a mi formación moral, me di cuenta, de que los niños con los que yo trabajaba, me necesitaban. Y nunca me quise cambiar, porque yo pensaba en mi concepto de solidaridad, estar ahí, convencer a gente tan pobre, tan desvalida a que estudiase, para que fuese alguien en la vida, siento que me ayudó en ese sentido, de siempre ayudar a los niños. (Lila)

Esto genera en las profesoras una sensación de satisfacción frente al trabajo realizado. También cabe destacar, que consideran importante su labor al margen de la remuneración recibida, para ellas el educar está por encima del dinero y cualquier tipo de interés terrenal, “de partida porque nos enseñaron, que el trabajo sea bien remunerado o no, había que hacerlo bien” (Jazmín), por ejemplo Durán (2000, citado por Pérez Orozco, 2006, p. 15) al investigar las formas de cuidado en contextos de enfermedad concluye que lo fundamental, es el espacio en el que se realizan, es decir, lo doméstico o extradoméstico, se releva a un segundo plano la remuneración, lo que a criterio del “Grupo de estudio Feminismo y Cambio Social” (2001, citado por Pérez Orozco, 2006, p. 15), nos debería obligar a repensar la manera en que se desarrolla el trabajo femenino al crearse;

híbridos como el tercer sector que es, en palabras, un “ni ni”, ni Estado (aunque con dinero público), ni mercado (aunque a menudo con una lógica mercantil), ni hogar (aunque exista trabajo voluntario). Rompe las distinciones de trabajo / ocio y trabajo / consumo, al introducir las dimensiones afectivas y relacionales y permitir hablar del auto-cuidado. Por todos estos motivos, no puede captarse en un concepto cerrado, sino que se aprehende mejor mediante la idea de un continuo: que diluya las fronteras necesidad / trabajo y consumo / trabajo; que establezca una línea de continuidad entre el cuidado de la salud y el cuidado de la enfermedad. (Pérez Orozco, 2006, p. 15)

Es decir, eliminando la distinción entre las distintas esferas económicas se abarca “el auto-cuidado (aquél que cubre una persona para sí misma), el cuidado mutuo (el que se da en

condiciones de horizontalidad y reciprocidad) y el cuidado a personas en situación de “dependencia” (donde la reciprocidad está mermada por alguna causa)” (Pérez Orozco, 2006, p. 15), reconociendo lo social y colectivo de la labor “ya que la necesidad de cuidados no se cubre nunca por una persona concreta, sino por redes sociales con distintos ejes gravitatorios y grados de responsabilidad” (Pérez Orozco, 2006, p. 16).

Las profesoras normalistas, entienden que el trasfondo histórico condiciona el tipo de formación recibida y las construcciones morales vigentes, “es que uno también se crio en otra época, porque todas éramos iguales, teníamos la misma formación, por ejemplo, uno no podía pololear a los 15 años y salir a una fiesta y quedarse hasta el otro día, ni pensarlo, hasta las doce de la noche si es que, sino la iban a buscar y eso ha ido cambiando” (Violeta), además entienden que las transformaciones han sido paulatinas y que es difícil la adaptación a costumbres distintas a las tradicionales: “yo creo que la generación nuestra, tiene otra formación, porque fuimos criadas así, pero también uno tiene que ir adaptándose, no puede quedarse así, que los hijos y nietos tienen otra forma de ser y uno tiene que aceptar y adecuarse al cambio, porque cuesta” (Violeta). En este marco consideran moralmente correctas, una serie de conductas que asocian a la docente ideal, internalizadas durante su formación inicial:

1) Responsabilidad: “es que yo tuve siempre... fui siempre responsable, ¿ya?. Eh... porque eso era lo que más nos inculcaban en la... en la... en la Escuela Normal. La responsabilidad, la presentación personal y la entrega” (Fresia), cabe destacar que la responsabilidad involucra todas las áreas de la vida, incluido aquello que llaman presentación personal, que implica vestir con el atuendo esperable en una “buena mujer”, con tacón y faldas, ya que, como hemos comentado, ellas se autoperciben como modelos para sus estudiantes.

2) Trabajo bien realizado: las entrevistadas de manera unánime, se refieren a la prolijidad de su labor como una característica que distingue a las egresadas de Escuelas Normales, “yo creo que esa es la gran diferencia y aparte de ser súper exigentes y meticulosas, súper trabajadoras, porque siempre se hacía el trabajo esforzadamente po’, a veces estábamos cansadas, aburridas, pero había que terminarlo, porque era nuestro deber. Como que cuando estudias te inculcan todo eso” (Lila), a diferencia de quienes estudiaban en universidades (tema que desarrollaremos en profundidad en la dimensión 4); “sí, más trabajadoras, más

meticulosas, si había algo, ese algo tenía que resultar, tenía que salir, fuera como fuera, porque era parte de la profesión, en cambio los otros colegas, ah, no estaban ni ahí, como sea no más” (Lila), un aspecto en el que nos debemos detener es el vínculo que establecen entre el trabajo bien realizado y la obediencia, que consideran un valor rescatable, “uno entraba a trabajar y el trabajo había que hacerlo siempre bien, ser responsable, preparar una clase y no llegar a improvisar, tener toda una metodología para trabajar, seguir las instrucciones que se daban en general en las escuelas, no que yo lo hago así, que yo lo hago asá, no, seguir las instrucciones que daban de acuerdo a como se trabajaba en el colegio” (Jazmín), esa obediencia es pensada en el marco de un trabajo colectivo en donde las instrucciones deben ser cumplidas por el bien común, por lo que no lo asumen como una instancia represiva, más bien lo adjudican incluso al aprendizaje, en el marco del ejercicio, de lo cual se deriva el punto a continuación.

3) Importancia de las relaciones interpersonales: Jazmín resume de manera breve este factor, considerándolo determinante en la medida que condiciona el ejercicio “tratar de trabajar en equipo, si era necesario trabajar con otro colega, ponerse de acuerdo. El tratar de llevar buenas relaciones interpersonales, ser respetuoso con sus pares, con sus jefes, con los apoderados, con los niños, en todo aspecto, tratar de ser cordial, ser cercano” (Jazmín), esto es parte importante de la formación inicial, impactando en aspectos hoy débiles en la educación universitaria en pedagogía, como por ejemplo, la relación con los apoderados/as y los/as pares.

4) Buen comportamiento:

cuidadosos en toda esa parte, de no armar escándalos, de no tener saltos abruptos que los alumnos vieran, entonces toda esa parte que era de comportamiento y que antes se llamaba religión y moral, todo lo que era conducta tenía que ser acorde al desempeño que uno tenía en la escuela, dar buenos ejemplos a los alumnos, entonces yo creo que sí me ayudó, que si fue bueno, porque me ayudó a no tener conflictos con alumnos ni con colegas, ni con apoderados. (Jazmín)

Es interesante la asociación que se otorgó en la formación normalista a lo moral integrándolo a la formación inicial, pero desde la óptica religiosa en el caso de las escuelas privadas, lo cual explica que el buen comportamiento esté asociado a una conducta ascética que involucra “alejarse de los excesos” (Jazmín) y cuidar la conducta en todos los planos, por ejemplo, en el ámbito sexual y relacional, cuidando la imagen pública, “ser cuidadoso como le digo en toda parte, en todo lo que era, si alguien o si usted pololeara con un colega, no andar

peleando en la escuela con él” (Jazmín). Esta proyección inmaculada de la profesora tiene que ver, también con un sistema de defensa en el espacio altamente feminizado de la Escuela Normal, que evita cualquier desviación a la norma como parte de la formación, deben blindarse ante las sanciones sociales; “no andarse besuquiando, porque nosotras éramos jovencitas, como una norma, la gente no tiene por qué saber que usted está pololeando con un colega, no tiene por qué enterarse, ustedes tienen que ser cuidadosos con eso, porque es un arma para los apoderados, porque lo pueden usar en nuestra contra” (Jazmín).

Por último, a la cautela en el comportamiento moral, se suma otro aprendizaje que ellas consideran trascendente en el plano ético; el amor a los/as estudiantes, “claro, por ejemplo, este de querer a los niños, a ampararlos, preocuparse” (Dalia), esta cercanía de la relación nuevamente nos remite a la ética del cuidado, en donde el cariño es fundamental y el/la otro/a es lo central.

La imagen de la “mujer buena” es transversal en todos estos aspectos, en donde la moral personal se fusiona con la formación valórica que deben realizar en el aula, esta indistinción provocada por los mandatos culturales, provoca que la labor docente se fusione con la vida privada, es decir, el rol, la función, invade la vida íntima de las profesoras.

4.3.2.- Formación, ejercicio y género.

4.3.2.1.- Rol femenino y masculino en la formación inicial.

Teresa de Lauretis (2000) designa “tecnología del género” (que contrapone a la “tecnología del sexo” Foucaultiana) al camino en que los cuerpos se van esculpiendo, con resistencias y concesiones, generándose una identidad que se adecúa a lo masculino y lo femenino, entre las prácticas discursivas preponderantes que forman parte de la “tecnología del género”, la autora incluye el sistema educativo, discursos institucionales, prácticas de la vida cotidiana, el cine, los medios de comunicación, los discursos literarios, históricos etc., es decir, todas aquellas disciplinas o prácticas que utilizan en cada momento, la praxis y la cultura dominante para nombrar, definir, plasmar o representar la feminidad (o la masculinidad), pero que al tiempo que la nombran, definen, plasman o representan, también la crean (Zarazaga, Vera, 2000), entonces “la construcción del género es el producto y el proceso tanto de la representación como de la autorepresentación” (Lauretis, 2000, p. 39). Por otro lado el proceso y el procedimiento en que se provoca la construcción generizada no es igual en

niñas y niños, ya que la estructura normativa establece jerarquías entre lo femenino y lo masculino, la asimetría es oscurecida por una socialización diferencial y la naturalización de las diferencias que obligan a adecuarse a los modelos, estereotipos y expectativas sociales, por lo que no es de extrañar que la formación recibida por las profesoras normalistas establezca con claridad la dicotomía hombre-mujer, las entrevistadas lo entienden de esa manera: “...siempre se hablaba de hombre y mujer, de partida, estaba bien definido el sexo femenino y masculino y se trataba a los niños de forma respetuosa, respetando su género de ambos, si había un caso delicado se podía tratar a parte... así era la formación, no existía otra alternativa, los varones y damas” (Jazmín). Por lo tanto la figura femenina debía estar dibujada con claridad en el cuerpo y comportamiento de las docentes, ya que ellas se auto perciben como el modelo y referente que las/os estudiantes imitarán “... teníamos que estar bien arreglados, dar el ejemplo a los niños, para que ellos me copiaran, como te digo me llamaba la atención el zapato bien lustrado de los profesores, las manos muy limpias y las mujeres igual y el cuidado personal en subir escala, bajarlas, primero teníamos que nosotros hacerlo, para que los niños nos vieran, porque nosotros éramos reflejo de ellos” (Amapola).

Por otro lado, se les enseña a trabajar con niños y niñas; “...a nosotros nos prepararon con... para trabajar con hombres y mujeres” (Fresia), pero se recalca la diferencia entre los géneros ya en la formación inicial; “sí po, son diferentes (Dalia), de manera completamente acrítica “... claro que lo básico en las diferencias de las niñas y los niños” (Dalia), estableciendo desde la base formativa la existencia de estereotipos que condicionan como se debe “formar” a los/as estudiantes en el futuro, por ejemplo: “claro eran las niñas, se supone, que tenían que ser más señoritas” (Dalia). También cabe destacar que ellas problematizan el sesgo de no considerar otras identidades distintas a las binarias, “no, se hablaba en general, porque en ese tiempo no había distinción, pero ahora se habla de niños, niñas, trans, etcétera. Pero en esa época, era niños y niñas, trabajaban juntos porque las escuelas eran mixtas, se hablaba de niños y niñas, se trataban por igual...” (Jazmín). Aunque todas reconocen que se adaptaron a trabajar con ambos géneros, al margen de sus especificidades: “es que yo siempre trabajé con cursos mixtos, así que no tenía problemas en trabajar con ninguno de los dos, trabajaba bien con ambos” (Jazmín).

En el caso de las Escuelas Normales religiosas, casi no hay referentes masculinos: “es que nosotros éramos puras mujeres no más po” (Fresia), ni se trabaja con el tema, lo cual

complica a las docentes, ya que salen a enfrentarse a un mundo habitado también por hombres, realidad completamente ajena a su vivencia formativa; “no, a mí no me pasó, fue como que nosotras estudiamos siempre entre mujeres y después me enfrenté en realidad a mujeres y hombres, no me compliqué, pero vi que era distinto, pero en eso yo creo que hubo una falla. Ahí deberían haber hincado más el diente” (Lila). La internalización de la estructura generizada se trabaja centralmente a través del currículum oculto, en la formación inicial realizada en las Escuelas Normales; “bueno, como este país siempre ha sido machista, había un dejo de eso, yo creo que siempre lo hubo” (Lila), ellas problematizan la falta de herramientas recibidas para enfrentarse a un mundo desigual, ya que se omitía la subordinación femenina que ellas vieron encarnada en sus propias vidas, generando una sensación en las profesoras de traición, ya que a juicio de ellas nunca se tematizó la forma en que serían discriminadas en función de quienes eran, “siempre hubo ese problema de que oh, los hombres son los que la llevan cachai, nunca hubo una cosa más, así como: ‘vamos a preparar a esta niñita para enfrentar y logre vencer todo este machismo que hay en este país’” (Lila), para Pierre Bourdieu, la forma paradigmática por excelencia de la violencia simbólica es la dominación masculina, que, lejos de ser sólo una violencia ejercida por hombres sobre mujeres, es un complejo proceso de dominación que afecta a los agentes sin distinción de géneros. Pero pueden encontrarse formas y fenómenos de violencia y dominación simbólica, en los más diversos acontecimientos sociales y culturales: en la esfera del lenguaje, en el ámbito educativo, en las múltiples clasificaciones sociales, entre otros espacios (Bourdieu, 2000), en la estructuración de la identidad masculina o femenina intervienen estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos que nada tienen que ver con el sexo biológico, los sujetos no están predispuestos genéticamente como hombres o mujeres, sino que la constitución del género es producida por un proceso, una construcción que se hilvana en base a interacciones,

...que siempre lo hablaron que todos tenemos los mismos derechos, tú no lo veías plasmado en la realidad, porque quien aquí en este país tiene más derechos, va a ganar más plata, el hombre po’, entonces no, en el fondo nos mentían, nunca nos, dijeron ‘oye, por ser mujer van a ganar mucho menos’... no sé, si cuando estudian les dicen eso. Pero deberían hablarlo, nunca nos dijeron algo así. Yo a eso me refiero” (Lila).

Lamentablemente esta situación se mantiene en la actualidad, por lo que surge la necesidad de incorporar en la formación inicial docente, una reflexión real, que cuestione la formación de identidades más allá de la mera constatación de las inequidades, para mejorar la práctica educativa y la vida de las mismas docentes. La tesis de Gómez Cuevas (2013), se enfoca en 3 ámbitos; 1) Percepción de género, como concepción estructural que ha impedido la valoración de las diferencias, al creer que esto va en contra del concepto neutro, objetivo y válido de la igualdad, el discurso de género, carece de una mirada histórica y parece neutral y no reconoce la riqueza de las diferencias. 2) Género y demanda curricular, el autor señala que no existe demanda global ni nacional originada en los y las propios/as docentes, para ser considerada como una temática de importancia para imprimir al diseño de esta. 3) Género y formación de profesores y profesoras, remite a la existencia de un orden del discurso que modela el currículo de formación y define los límites de la reproducción curricular. Así la relación entre género y formación de profesores/as es inexistente, reducida en su comprensión o bien no relevante ante otro conjunto de demandas, que hegemonizan las preocupaciones. La investigación concluye, que el centro de atención del currículo de formación inicial docente, se instala en un modelo centrado en la “calidad”, enmarcándose en un discurso global, que vincula directa y causalmente discursos que se sustentan y refuerzan unos a otros, por lo que no existe el chance de incorporar perspectiva de género en el currículum, ni problematizar los procesos de reproducción, recepción y circulación de los discursos en este campo, aunque es indiscutible la invisibilización de los problemas de género en la docencia, lo que trae consigo costos personales académicos y profesionales para los y las actores y la perpetuación de las inequidades de género en el corpus teórico en la formación, “las instituciones formadoras no están entregando hoy las herramientas necesarias para que los y la docentes desarrollen experiencias de socialización de género que colaboren con los procesos de identificación, donde los espacios de elección y posibilidad sean abiertos, complejos e inclusivos” (Gómez, 2013): “porque no sé qué día este país va a dejar de ser machista, porque generalmente en las casas ‘no, usted no se pare, su hermano se queda sentado pero usted le sirve’ y le sirve la hermana mujer, ¿por qué?. Si son los dos igual” (Lila).

4.3.2.2.- Niñas o niños en el ejercicio.

El fenómeno de la reproducción existe en la escuela y es perpetuada por las/os docentes, pero las/os docentes han recibido a su vez una preparación que los/as condiciona, esta educación otorgada en la formación superior, es lo que nos ocupa en este acápite. Existen modelos portadores de estereotipos y gatilladores del proceso diferencial de construcción identitaria de género en la formación inicial docente, los sustentos normativos que generan las prácticas se encuentran insertos en el discurso del profesorado formador de docentes, lo que tiene como consecuencia la transmisión y reproducción de sesgos e inequidades vinculadas al sexo de origen, situación que tiene como correlato la reproducción incesante de lo aprendido, por parte de las/os profesoras/es que fueron formados/as de esa forma. El género, más que una atribución de características diferenciales sintomáticas, es un problema, en la medida que implica discriminación, violencia fáctica y simbólica, accesos diferenciales a oportunidades de diverso cariz, entre otros fenómenos. Este orden es perpetuado en la educación en donde el/la profesor/a se convierte en el/la principal agente de socialización que mantiene el status quo del orden social, desigual e injusto. Sin embargo, nuestras entrevistadas consideran que trataron a niños y niñas de la misma manera, ya que observan de manera acrítica las diferencias naturalizadas: “no, todos por igual” (Amapola), pero consideran algunas dicotomías fundamentales en el momento del ejercicio docente, “muy marcado, las niñas tenían que jugar con muñecas, con tasetas de té, esas cosas y el niño no, jugaba a la pelota, al volantín, a andar en auto, que se yo con pistolas, estaba muy marcado” (Violeta), estas diferencias están condicionadas por la formación inicial, que caracteriza a niños y niñas de acuerdo a ciertas nociones preexistentes que son ratificadas durante el ejercicio:

1) Niños: los niños se perciben como tímidos, menos expresivos que las niñas, “que los niños llegaron muy cohibidos, como que no querían, pero las mamás los obligaban” (Amapola), también respecto al trabajo escolar se perciben menos trabajadores, “...yo los encontraba a los niños que eran más flojos, se distraían con mayor facilidad” (Fresia), por lo que trabajar con ellos es más difícil, “es complicado trabajar con hombres, son más dejaditos y cuesta más trabajar con ellos en el sentido de que aporten, de que cumplan sus deberes, cuesta un poquito más” (Lila). El contexto histórico en que las profesoras comienzan su ejercicio docente, tiene como correlato que la matrícula femenina es menor a la masculina, por lo que “casi siempre eran menos mujeres” (Lila), a lo que se suma que... “a los niños generalmente

les costaba un poco más que a las niñas” (Fresia). Por otro lado, se destaca también que los niños presentan como problema la agresividad: “claro, los niños son más bruscos, hay que enseñarles...” (Dalia). En el caso de los varones la imposición de género se puede ver reflejada, por ejemplo, en la dificultad de manifestar emociones en público. Las consecuencias en jóvenes y niños se exteriorizarían a través del desafío a las figuras de autoridad y la confrontación abierta con los docentes; “por medio de la desestimación de los asuntos académicos, el abuso verbal u hostigamiento hacia quienes son percibidos como buenos alumnos; y el uso de la violencia física legítima (en los deportes) e ilegítima (altercados y golpes), involucrándose en actuaciones violentas y agresivas” (Tomasini, 2010).

2) Niñas: son vinculadas a lo afectivo y percibidas de acuerdo a “los atributos” esperables en lo femenino, por lo que se les califica de “enamorzadas (risas)” (Amapola), asunto que ellas anticipan como un problema que de alguna manera abordan, “...yo siempre le inculcaba a las chiquillas, ustedes nunca, cuando se enamoren, supongo que no se van a enamorar de cualquiera, que las traten a garabatos, que les peguen o que les cuestione, no por muy encachado que sea, entonces siempre les decía y les hablaba esas cosas, no se dejaban...” (Dalia). Las docentes realizan un tratamiento específico a las sujetas, que influye en la construcción de identidades basadas en las convicciones de los estereotipos de género, en donde hay un uso diferencial de adjetivos, prácticas, etc., que son interpretadas por los/as alumnos/as, reforzando las concepciones de lo masculino y lo femenino. La generación de identidades de género determina, en gran medida,

la carencia, ausencia o negación de derechos en otros ámbitos tales como la población de niñas y jóvenes mujeres que realizan trabajo doméstico, la explotación sexual comercial, la alta fecundidad en adolescentes; la flagrante violación de derechos de las niñas sometidas a embarazos y a una maternidad forzada; la existencia de la violencia sexual en todas sus manifestaciones, y las diferencias en los niveles de remuneración para un mismo tipo de trabajo o el acceso a puestos de dirección en la empresas o a cargos de representación popular. (Instituto Nacional de las Mujeres, 2009)

“Ha quedado demostrado que para las mujeres el hecho de contar con mayor educación y calificación profesional no se ha traducido ni mayor acceso al campo laboral ni en mejores condiciones en ese ámbito” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2009).

Es relevante también como, al plantearse con quien se sentían más cómodas para trabajar, sólo una de las entrevistadas manifiesta que prefiere a los varones, sexualizando la relación con los estudiantes, incluso compitiendo con las alumnas por la atención de los niños, “los hombres siempre... los niños, el varón, entonces los cursos también. Me acuerdo que cuando habían fiestas, siempre quería a todos por igual, a las chiquillas tuve regalonas y todo, pero siempre ya hacían fiesta y ya po’ señorita dígame a los chiquillos que bailen con nosotros, se iban a jugar a la pelota ya, cuando llegaban todos querían bailar conmigo y no querían bailar con las chiquillas” (Dalia). En cambio, todas las entrevistadas provenientes de normales religiosas y algunas de normales fiscales plantean que prefieren a las niñas, “en realidad casi siempre con niñas porque son más trabajadoras...” (Lila), estableciendo estrechos lazos con ellas, esto no es extraño, desde el psicoanálisis la identidad de género femenino se sustenta en la identificación de la niña con la madre, lo que determina un vínculo muy intenso que conflictúa la separación, generándose el vínculo amoroso o el vínculo hostil (debido tanto a la erogeneidad como al narcisismo, que entre ambas está constantemente interpenetrado). Este vínculo se da de forma distinta entre hijos o hijas, es entonces que la niña, es igual a sí misma (la madre), en cambio el hijo demuestra la diferencia sexual anatómica. Esto explica porque el vínculo de la madre y la hija se construye en función de la cercanía y la fusión, en cambio el hijo se erige en torno al abandono, edificándose su identidad sobre el modelo paterno, la niña se define en base al ser, en cambio el niño se basa en el hacer (alejamiento de la madre) (Burin, 1996). Las profesoras destacan entonces que las niñas que son más inquietas intelectualmente y trabajadoras, lo cual contradice los mandatos de género, “las niñas eran como más... como más interesadas en aprender, con excepciones sí po’” (Fresia), esto se podría entender en función del espacio feminizado que habitaron las preceptoras a lo largo de sus vidas, lo que les hace percibirse cómodas y a la relación madre hija que construyen y que las hace enfrentarse al espejo cuando trabajan con niñas. Además el tramo etario con que trabajaron es relevante, ya que en la educación básica aún no se han internalizado del todo algunos mandatos de género que condicionan, por ejemplo, que la mujer es más sentimental y menos racional. Además, esto se corresponde con algunas investigaciones que muestran que, en la empiria, las mujeres tienen más capacidad para superar las dificultades, lo cual se traduce en mayor rendimiento escolar, mientras el fracaso y abandono es más alto en los hombres, de acuerdo a diversas/os autoras/es: “las mujeres tienen mayores niveles de motivación, siendo

más constantes y disciplinadas en su estudio y, como consecuencia, alcanzando mejores expedientes académicos. A pesar de ello, se evidencia que tienen mayores dificultades para la incorporación al mundo laboral y promoción dentro del mismo” (Hidalgo, 2017, p. 273).

4.3.3.- Vínculo con apoderados/as y comunidad.

Un aspecto importante en el ejercicio de las profesoras normalistas, radica en el vínculo que establecen con los/as apoderados/as, tutores/as y comunidad, es posible encontrar esta distintiva práctica en la formación inicial, “...yo fui aprendiendo harto ahí donde las monjas, porque ahí sí que llevaban especialistas para enseñarnos” (Amapola), esto marca el desempeño de su labor y la manera en que establecen relaciones con su entorno:

en realidad no había algún ramo que te decía que tenías que ser cuidadoso con los apoderados, pero dentro de toda la normal nos decían que uno tenía que ser respetuoso, que uno tenía que tener una buena relación con las personas, porque ni siquiera se hablaba de relaciones interpersonales, se hablaba de buenas relaciones con los apoderados, con los jefes, con el personal de la escuela, con todas las personas que hubiera y con los niños, sí, nos pedían que tuviéramos un buen trato con todas las personas que habían en la escuela. (Jazmín)

Para desarrollar a cabalidad este punto, es necesario recordar el contexto histórico que rodea la formación inicial y los primeros años de ejercicio de las docentes; el énfasis que se pone en lo comunitario durante la unidad popular y que se articula con los intentos de democratización de la sociedad chilena, por ejemplo, a través de la propuesta de los consejos de educación, “resguardar la participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y el campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación y cultura y el acceso seguro de todos ellos a su pleno goce y disfrute” (Decreto N° 224. 1973, p. 2), la importancia de todos/as los/as actores/as de la comunidad escolar es por tanto relevante: “antes se trabajaba harto con la comunidad” (Dalia), a lo que se suma el acontecer histórico signado por la emergencia de lo popular, Dalia relata este momento particular y como se desarrollan, por ejemplo, las reuniones de apoderados,

no, uno lo tuvo que apechugar en terreno. Mira que nosotros allá, nuestra primera reunión masiva con el dirigente famoso Mickey y los otros metidos, toda la población

así, con micrófono...en una... ah claro en la primera reunión, había que hacer una reunión general pa' recibimiento general, no individual todavía y... en una mediagua con micrófono... y te decían 'compañera' los apoderados y los alumnos también".
(Dalia)

Esto trasciende la mera relación con apoderadas/os y tutores/as, está dirigido a todo el entorno que supone y se articula con la escuela, para la comprensión holística del mundo social, "no, si te explicaban porque era básico, que tú trabajaras con la comunidad, abierta a la comunidad, uno le enseñaba por ejemplo, todo lo del comunitario a los niños de chicos, los bomberos, el clínico, las funciones, todo eso" (Dalia), este tipo de dinámicas no es sólo decisión de las docentes, "venían en los libros, en las planificaciones" (Dalia) y tiene que ver con lógicas organizacionales que gravitan en el plano político, desde antes de la llegada de Salvador Allende a la presidencia, Chile piensa una escuela que está abierta, en donde lo público cobra un real sentido,

entonces le decía al director; '¿me podría prestar la sala para hacer una peña?', 'sí'... entonces ellos iban no más, que ellos vayan y participen, que sean parte, que se sientan comprometidos... y se sentían la muerte y las mamás también porque lo habían hecho, por eso las mamás tienen que estar en la comunidad. (Violeta)

El posterior rechazo a reuniones de diverso tipo y la vigilancia puesta sobre el gremio docente, en dictadura, tiene un impacto poderoso en la relación de la escuela y la comunidad, "si po' nos decían que teníamos que siempre interactuar con los apoderados, las reuniones. Sí, en el tiempo... cuando Pinochet prohibió las reuniones..." (Dalia), con la llegada de la democracia, luego de 17 años de dictadura, se mantiene el desdén por lo social, esto es patente en el Primer Congreso Nacional de Educación, en donde el colegio de profesores realiza una crítica al estado de la transición en la realidad educativa chilena, respecto a la fabricación de la política educacional: "(...) en la elaboración de los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios no fueron consideradas las opiniones ni de los profesores de aula ni de los alumnos. Tampoco hubo espacios de participación de padres, apoderados y comunidad, en los que se pudieran dar a conocer las necesidades y expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos..." (Primer Congreso Nacional de Educación, Informe Final, 1997, citado por Reyes, 2005, p. 253-254). Esto se condice con el estudio de Ruffinelli (2013) que, distinguiendo instituciones no selectivas y selectivas,

diagnostica tres debilidades centrales en la formación inicial en estas últimas, una de ellas es la formación para el trabajo con padres y familias, que se vincula a la valoración negativa que los/as profesores/as realizan a la preparación recibida en las universidades, este diagnóstico es similar al realizado por Ferrada y colaboradores, que plantean la necesidad de educar docentes que, “puedan contener y formar a los apoderados (como parte de su desempeño como profesor jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica)” (citado por Gaete, Gómez y Bascopé, 2016). A diferencia de la situación actual, las profesoras consideran que la relación con apoderados/as y comunidad:

yo creo que tiene que ser de colaboración, la escuela tiene que ser parte de la comunidad y la comunidad ser parte de la escuela, en qué sentido, que si la escuela está en un proyecto educativo que va en beneficio de toda la población que la circunda, la población también debería ser colaboradora, trabajar mancomunadamente en las cosas que vayan en beneficio de los niños, de la comunidad y de todo el entorno que rodea la escuela, así tendría que ser creo yo. (Jazmín)

Las dificultades en el trato con apoderados/as no son sólo locales, es una problemática transversal en múltiples países como plantea Perrenoud:

los profesores parecen ser los primeros autores, incluso los responsables, de ‘lo que la escuela hace a las familias’. En primera línea, son ellos quienes están obligados a enfrentarse a la agresividad, a la crítica de los programas, a las palabras severas o irónicas sobre la inanidad de las reformas, a las protestas frente a las exigencias de la escuela, a las comparaciones injustas entre instituciones o entre profesores, a las maniobras de personalidades o clanes para ganar el pleito contra toda razón. Por consiguiente, podemos entender que no todos los profesores vivan con alegría el diálogo con los padres. (2004, p. 96, citado por Gaete, Gómez y Bascopé, 2016)

Debido a esta complejidad en el establecimiento de relaciones y la urgente necesidad de implicar e informar a los padres, madres, tutores/as y comunidad, Gaete, Gómez y Bascopé consideran que, “debido a la diversidad y complejidad de las problemáticas que enfrentan las familias contemporáneas, la formación docente en esta área (como en otras) tendría que abordarse de manera interdisciplinaria” (2016). Es quizás conveniente revisar entonces, las estrategias que se desarrollaron en las Escuelas Normales para abordar esta preparación, justamente de manera transversal, ya que se trabajaba el trato con adultos/as durante la

formación a través de prácticas alternativas en participación social comunitaria: “por ejemplo, nosotros fuimos... las profesoras normalistas fuimos... hicimos el curso de alfabetización, ¿ya?. Tuvimos apoderados que fueron a... que nosotros les hicimos el curso de alfabetización. Y... y eso nos sirvió montones para relacionarnos con gente adulta” (Fresia). Se generan prácticas no asociadas necesariamente a la infancia, como el trabajo con personas adultas en un Chile que aún tenía tasas importantes de analfabetismo, sobre todo en contextos rurales, que es donde todas comienzan su ejercicio docente,

por ejemplo, en la escuela rural, poca, no había mucha comunicación con los apoderados, porque ellos entienden poco, la mayoría analfabeto, entonces prácticamente no había mucha educación, excepto cuando los niños se portaban mal, y se les llamaba, ahí sí, pero por ejemplo, en las monjas, mucha comunicación con el entorno y había bastante. (Amapola)

Es parte de su formación inicial participar de manera estrecha en labores derivadas por el Estado para el bien común, por ejemplo: “nosotros teníamos que participar en los censos que habían... las normalistas eran... la gente que tenía que salir a...” (Fresia), estas actividades son vistas como parte de la formación, involucrando a las profesoras en trabajos socialmente necesarios, no remunerados ni opcionales, era parte de la educación recibida, “a censar... eh... para nosotros era un honor. Y... y todas las actividades que necesitaba la comuna, ahí tomaban en cuenta a las normalistas. Eran las número uno para todos los eventos que se producían... y... entonces, eso mismo nos hizo a nosotros tener más... mayor contacto con los apoderados po” (Fresia). Este entrenamiento práctico es relevado por las docentes ya que consideran que les permitió eliminar la timidez y los problemas de hablar en público, con estudiantes y apoderados/as, “por ejemplo, a uno le criticaban cuando uno se enfrentaba a los alumnos y se ponía colorado, entonces, nos decían las monjas: ‘bueno y ¿cómo van a hacer cuando enfrenten a sus apoderados en las reuniones?’. Entonces en esa parte nos afianzábamos montón el...” (Fresia), hoy en cambio, los/as profesores/as en formación hacen “alusiones a la poca o nula preparación para interactuar con padres y apoderados, así como para conducir entrevistas y reuniones con ellos” (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016, p. 7), por lo que esta interacción puede ser traumática para los y las docentes, que comienzan el ejercicio en la actualidad. La formación en las universidades, tanto en educación básica como media, no aborda aspectos relevantes de la responsabilidad profesional, generando docentes a los que les

cuesta adaptarse en contextos vulnerables y que están menos preparados para trabajar con alumnas/os con necesidades especiales y el trabajo con apoderados (Montecinos et al, 2010, p. 83-84).

Durante las prácticas profesionales, la universidad hoy es vista como lejana y centrada en temas administrativos más que formativos, a través de interacciones esporádicas (OEI, 2010), este tipo de relación de la universidad con sus practicantes, afecta la llegada de los y las estudiantes a las escuelas, “tanto en cuanto al acceso a recursos dentro del establecimiento, como a espacios más simbólicos como los consejos de profesores o las reuniones de apoderados” (Hirmas y Cortés, 2015 p.77), en cambio las Escuelas Normales generan mecanismos de enlace a través de los directores/as de las escuelas, que continuaban con la formación pero ya en el ejercicio directo, “no, pero yo tuve la suerte de Don Jaime Gómez, él nos enseñó como teníamos que tratarlos, es un asunto delicado y para hacerse respetar, sobre todo ahora en este momento, para que el profesor sea respetado tiene que tener manejo y a lo mejor esa es la falla que hay...” (Violeta).

Las docentes de las Escuelas Normales, tienen la formación necesaria y han desarrollado estrategias para desenvolverse con soltura en el trato con apoderados/as y comunidad:

que dentro de todas las cosas que nos enseñaron estaba todo implícito, no puede haber sido tan alejado en el momento que uno trabaja con alumnos, trabaja con apoderados, ya está trabajando con la comunidad, porque cuando por ejemplo, organizábamos un almuerzo trabajábamos todos los apoderados, los alumnos, los profesores, trabajábamos y todos mancomunados había una colaboración de toda la comunidad educativa, sin que se llamara así como... (Jazmín)

Se logra construir un equilibrio en la relación con todos/as los/as actores/as de la comunidad educativa; “tiene que ser abierta, que la comunidad confíe en la escuela, pero no dejar que nos dominen, como decía don Jaime; ‘distancia’, pero que esté abierta, permitirles que cooperen” (Violeta), “que había que ser firme también, no relacionarse mucho con ellos tampoco” (Amapola). Lamentablemente en la actualidad, este es uno de los puntos débiles en la estructura relacional escolar, ya que inciden múltiples problemas en la interacción entre la escuela y la familia y a veces desaparece la relación de la escuela y la comunidad, esto se manifiesta en el clásico abandono de los apoderados, que no asisten a las reuniones y parecen

no interesarse por lo que ocurre en el colegio, otros muchos factores impactan: la transformación familiar, las nuevas lógicas de crianza, la entrada de la mujer en el mundo laboral, sin embargo, es necesario insistir en este vínculo perdido, ya que la participación de padres, madres y tutores/as en la escuela es trascendente en la vida, rendimiento, sensación de seguridad e incluso ejercicio docente, por lo que es necesario que la formación inicial actual considere en sus currículums la formación de los y las profesores/as en este campo (Gaete, Gómez y Bascopé 2016, p. 8).

4.4.- Cambios en educación ocurridos en las últimas décadas

4.4.1.- Educación actual.

4.4.1.1.- Profesoras normalistas y formación continua.

Las transformaciones sociales y el cambio en la idea de como debe ser el/la profesor/a, “requiere un enfoque que priorice al docente como agente activo de su aprendizaje, desde las potencialidades de su desarrollo, con carácter autotransformador y transformador de la realidad social” (Nieva y Martínez, 2016), en la actualidad la permanente formación se plantea como una necesidad y prevalece la idea, que el docente es un aprendiz en constante transformación, pero desde los sesenta esta preocupación ya se encontraba presente en las Escuelas Normales, ya que en sus aulas se potenciaba la formación continua, “sí, hice varios cursos de perfeccionamiento, nos decían en la normal, que cuando saliéramos, no podíamos quedarnos con eso, que siempre tenemos que estar estudiando, siempre perfeccionando, entonces curso que había, uno lo iba tomando” (Violeta). Debido a la importancia de la formación posterior al egreso de la escuela, las profesoras podían elegir, “uno podía perfeccionarse de forma particular o cuando empezaron a dar curso por el Centro de Perfeccionamiento que fue mucho después” (Jazmín). Iván Núñez señala como a partir de 1990, se genera una reforma educativa en Chile, que buscaba optimizar la calidad y equidad del sistema escolar, estas políticas cobrarán más fuerza alrededor de 1996, con cuatro líneas de trabajo, en donde uno de los ejes se apoya en el fortalecimiento de la profesión docente, involucrando mejoras en las remuneraciones, las condiciones laborales, incluyendo “procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores”

(Núñez, 1990, citado por Contreras, Villalobos, 2010, p. 403-404). Este nuevo énfasis en la formación de profesoras/es,

estaban hechos por gente que era especialista y que estaba supervisado por el centro de perfeccionamiento y eso ayudaba porque si yo por ejemplo no sabía música, me inscribía en ese taller y después me daban un certificado que me avalaba que yo había estudiado y aprendido hasta cierto nivel y eso me ayudaba a mí para poder ayudar en la clase de música a los niños. (Jazmín)

Este auge en las ofertas educativas, es acompañado por el entusiasmo de las docentes ya que “empezaron a hacer tantos cursos de perfeccionamiento que la gente se peleaba los cursos de perfeccionamiento, decían oye hay un curso de perfeccionamiento en tal cosa y todos nos inscribíamos y todos hacíamos cursos de perfeccionamiento” (Jazmín), todas las profesoras entrevistadas reportan haber realizado gran cantidad de cursos, “hice muchos cursos, muchos, muchos, muchos, muchos cursos” (Fresia), pero aunque tuvieron “...montones” (Amapola), sólo algunos otorgaban certificación: “cantidad, pero algunos cursos eran reconocidos y otros no” (Violeta), por lo que probablemente lo hacían en gran medida por satisfacción personal, aunque hay un factor que incide, sobre todo en los colegios municipales: “los docentes de este sector ven incrementada levemente su renta a medida que realizan capacitaciones y cursos” (Cornejo, 2012, p. 218). “Así que siempre trabajé y estudié hartos, hice hartos cursos de perfeccionamiento, muchísimos; pero demasiados yo creo, porque al final completé el 100 % que exigían, de repente para darte un bono acá en la corporación de Puente Alto, así que me pasé de todo eso” (Lila), estos bonos dependían del perfeccionamiento alcanzado, por lo que a mayor capacitación aumentaban los recursos, todas nuestras entrevistadas se pasaron del tope que se vería retribuido en dinero, “...si po’ yo tuve cualquier curso de perfeccionamiento, te reconocían hasta cierto tope, lo demás no te lo reconocían” (Dalia), por lo que resulta lógico que la motivación no emanaba de lo económico. De acuerdo a Bravo Peirano y Falck alrededor del año 2000, el 79% de los/as profesores/as asistieron a algún perfeccionamiento, mientras el 33% cursó un postítulo (Bravo et al, 2008), aunque siempre en las escuelas municipales es mayor la proporción, esto se invierte en el caso de los postgrados, que en cambio, tienen menor presencia, sólo un 8% de los/as docentes han concurrido a un programa de magíster y apenas un 0.4% doctorado, siendo en ambos casos

mayor el porcentaje en el sector particular pagado (Bravo et al, 2010, pp.32-33 citado por Cornejo 2012, p. 218).

Para Núñez, Arévalo y Ávalos (2012), la relación entre la formación inicial y la formación continua, plantea una dicotomía vigente, ya que “cuando se habla de profesionalización docente, lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser este último más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización” (p. 12-13), esta confusión respecto a la finalidad del perfeccionamiento, genera la proliferación de cursos que se imparten durante el año y en el verano, perdiéndose el sentido de este tipo de formación, “es que fueron tantos, que no los recuerdo, mi vida laboral se terminó y ¿para qué quiero eso?, ¿para el recuerdo?” (Amapola); las mismas entrevistadas al ser interrogadas sobre la utilidad de estos cursos, plantean que “en algunos sí, en otros no” (Fresia), queda en evidencia que algunas profesoras proyectan esta imagen de fracaso de la formación continua (Núñez, Arévalo, Ávalos, 2012, p. 12-13), ya que mucha de la formación recibida no tiene aplicación práctica ni teórica. Y es que el problema de entender como profesionalización la formación posterior a la inicial, a través de cursos durante el ejercicio, produce un “paisaje plagado de enfoques fracasados” (Lieberman y Wood, 2006, p. 209, citado por Núñez, Arévalo, Ávalos, 2012, p. 12-13), que plantean “una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente: capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas” (Torres, 2002, pp. 15-16, citado por Núñez, Arévalo, Ávalos, 2012, p. 12-13). Sin embargo, este fracaso no es total a juicio de las profesoras normalistas, la mayoría rescata el uso que dieron a estos cursos,

fue bueno hacer esos cursos de perfeccionamiento, de retroalimentación porque uno aclaraba conceptos y nos evaluaban también, para ver como, si habíamos aprendido o no y a veces también teníamos que hacer ciertos trabajos, para demostrar que había trabajado con los niños, por ejemplo, que hacían un curso de música, había que hacer un pequeño coro en la escuela e iban a evaluar. (Jazmín)

De alguna manera, durante los años 90’ se amplía la formación inicial a través de la formación continua, generando coherencia entre ambas instancias, pero suponemos que esto ocurre particularmente en las preceptoras ya que otorgan un sentido trascendente al estudio, “en realidad, yo tomaba hartos cursos, de todo lo que me pensaba yo, que me podían servir...”

(Lila), probablemente, debido a lo determinante que fue estudiar en sus vidas se vuelve una obligación moral con el paso del tiempo.

Por otro lado, “cuando las mujeres se casan dejan de estudiar, y con las maestras ocurre lo mismo. Matrimonio y estudios se presentan incompatibles para ellas. El tiempo propio que se invierte en formación o estudios se convierte en tiempo de otros, para cubrir sus necesidades, intereses, expectativas, etc.” (García, 2005, p. 94), la familia se convierte en la prioridad,

yo después seguí estudiando en la universidad e hice un postítulo, hice varios, pero ese era un postítulo que quería hacer hace tiempo y que no lo había hecho antes porque yo tenía hijos pequeños y yo decía que mis hijos están primero, en esa parte yo nunca mientras ellos estuvieron pequeños yo no quise estudiar cursos así en la universidad, largos, grandes, no. (Jazmín)

La adquisición de postgrados requiere tiempo y dedicación, atributos que “deben” dedicar a sus familias, sin embargo, como son mujeres intelectualmente inquietas, intentan compensar a través de los cursos que ofrece la formación continua, ya que otorga facilidades, se realizan en momentos en que ellas pueden acceder a ellos sin sacrificar la vida familiar “verano, pero lo hacíamos por grupo, nos inscribíamos por la escuela tanto y lo hacíamos” (Violeta) y además no reportan costos extras para la economía familiar: “no nos cobraban” (Violeta). Respecto a este tipo de fronteras invisibles que las mujeres no pueden traspasar Guil (2016), describe los obstáculos que entorpecen la evolución profesional femenina, entre los cuales está el sticky floors o “suelo pegajoso”, que obliga a las mujeres a centrarse en el hogar y las labores de cuidado de hijos/as u otras personas, por lo que cuando acceden a alguna profesión, es en aquellas que están feminizadas, relacionadas con el rol al que se les asocia, lo que hace que se mantengan relegadas al hogar y labores públicas vinculadas al cuidado, como la enfermería y la pedagogía.

También es importante mencionar el papel del marido en este proceso ya que “los hombres, tanto sean maridos y compañeros de vida, pasan así directamente de los cuidados de la madre a los de la esposa” (Sau, 1993, p. 39, citada en García, 2005, p. 94), estudiar para las mujeres con pareja implica sacrificar al otro pero “este ‘sacrificio’ está naturalizado en las maestras al no ser destacado como tal, y cuando se hace el sacrificio consiste en no estar en disposición de la pareja” (García, 2005, p. 98), es decir, esta normalizado no estudiar pero no

priorizar a la familia sí es visto como un sacrificio, por lo que Jazmín, que es una de las pocas entrevistadas casada por un período prologando, espera que sus hijos crezcan y su marido, también profesor y que había estudiado y cambiado de trabajo, la autorice a estudiar nuevamente, cosa que ella deseaba “entonces cuando mi hijo mayor estaba en la universidad, estaba como terminando y el otro había terminado la enseñanza media y también estaba empezando a estudiar una carrera profesional, mi marido me dijo ya puedes empezar a estudiar porque los niños están grandes, entonces él fue y llamó por teléfono un día y al otro día empezaban las clases” (Jazmín), la pareja afectiva “es un ‘obstáculo’ para las maestras, mientras que para los maestros supone una ‘ventaja’” (García, 2005, p.112). Todas las mujeres a juicio de García, ven obstruida la adquisición de capital cultural, especialmente las maestras que no pueden planificar su carrera profesional ni adquirir puestos de poder o ascender, la única de las entrevistadas que logra cambiar su jerarquía es Jazmín gracias a “ese curso de orientación, me gustó mucho, entonces yo después terminé el curso y hubo un concurso de... para orientadores y yo ahí postulé, gané y me quedé titular y trabajé los últimos años los trabajé de orientadora... y después yo seguí con orientación hasta que...” (Jazmín), pero sólo puede aspirar a ese cambio de función, que reporta otras labores fuera de las docentes y capacidad de toma de decisiones, una vez que ha vuelto a estudiar, pero luego de postergarlo por mucho tiempo debido a la familia. “Yo ahí era el único siete del curso, entonces todos mis compañeros se reían y me decían ya, la tía, porque me decían tía porque era la más vieja, entonces uno me decía tía y el otro me decía pa’ qué le decís tía, dile por el nombre, no, yo le digo tía por respeto, entonces me decían tía” (Jazmín), volviendo a Guil (2016) esto es coherente con otro obstáculo que se presenta en la vida profesional femenina, el leaking pipeline o tubería que gotea, ya que la mayoría de las mujeres se “quedan por el camino”, son muy pocas las que consiguen algún tipo de liderazgo y cuando se logra es de manera tardía, una vez cumplidas las “responsabilidades” y cuidados familiares “esperables”.

4.4.1.2.- Reformas educativas contemporáneas.

“El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial” (Torres, 2000, p. 1), América Latina y Chile no son la excepción, sin importar el tipo de reforma ni la importancia estratégica de la educación, como evidencia Fresia al ser cuestionada sobre las reformas en educación; “no me

gustan para nada ja, ja...” (Fresia), el diálogo se torna complejo o “de sordos” como señala Torres, entre los diversos actores, especialmente entre el Estado y los/as profesores/as, que ubicados/as en veredas opuestas, pugnan “entre los principios de libertad de enseñanza y de derecho a la educación; y la discusión sobre el rol del Estado (y del mercado) en educación” (García-Huidobro, 2017), discutiéndose la atribución del Estado de decidir sobre lo educativo, en un área en que las docentes consideran que sólo se ha producido un deterioro progresivo: “y ese es el problema de las reformas, que no enseñan y eso que nosotros teníamos los profesores metidos encima y ahora hay ni siquiera clases presenciales a veces” (Violeta).

Para Juan Eduardo García-Huidobro (2017) existen tres niveles de acción en las reformas en Chile, cada uno tiene conflictos, alianzas, campos de acción y actores determinados, el primero es el de conducción, se desarrolla a nivel gubernamental y dentro del Ministerio de Educación, los actores son los equipos técnicos y las autoridades, en base a gestión política, este campo es percibido por las profesoras como determinante y cuestionan la ausencia de docentes en este nivel, lo que explicaría el fracaso de las reformas, ya que,

cada escuela es una realidad, cada sector es una realidad, se diga o no se diga es una realidad, entonces, hay que estudiar el entorno primero, para poder trabajar con el resto, yo no puedo dar la misma clase, bueno es que yo trabajé, por eso veo la diferencia, yo no puedo dar la misma clase que daba en el compañía de María, a la que daba en la Escuela Los Pimientos, porque en Compañía de María, todas se querían sacar un siete y aunque yo me demorara lo que yo me demorara, ellas estaban calladitas y atentas, acá no po’, acá tenías 15 minutos, si es que 15 minutos de atención, entonces, hay que luchar contra el tedio, contra el tiempo, por lo tanto las reformas deben ser en conjunto con los profesores. (Lila)

Es muy probable que el conflicto se genere en la distancia abismal entre la reforma-documento (la propuesta, el plan, la nueva normativa) y la reforma-acontecimiento en términos de Torres (2000, p. 8), ya que la separación con lo que Lila llama realidad, es constatado por las entrevistadas, probablemente ya que la sofisticación de las reformas se ha intensificado de la década de los 90’ a la fecha, se vuelven cada vez más extrañas y descontextualizadas de las realidades locales, generando esta suerte de “problema docente”, que debido a esta disociación con la realidad, no ha podido ser abordado de manera efectiva.

En el segundo nivel de acción, el de gestión, hay más actores involucrados, aquellos presentes en el nivel de conducción, más funcionarios y docentes, aquí “las relaciones fundamentales y objeto de alianzas y conflictos son acá: de una parte, la relación de los equipos técnicos, muchas veces ‘recién llegados’ a los ministerios y muy cercanos al poder político y los funcionarios permanentes del aparato educativo” (García-Huidobro, 2017), estos/as funcionarios/as median con los/as profesores/as para la aplicación de la reforma, generando conflictos como plantea Lila; “las reformas educativas, encuentro que las han hecho personas sentadas en una oficina a puerta cerrada, sin mayor intervención de profesores, que miden la realidad misma y por lo tanto no han sido muy útiles. Eso es lo que yo veo. Y por lo tanto, el resultado ahí no más está. Entonces las reformas deberían ser junto a los profesores y que digan su realidad” (Lila), aquí los problemas circulan en torno a dos construcciones del saber, que están en juego en las reformas a juicio de García-Huidobro:

una, la de los técnicos o reformadores, que suelen poner en acción un conocimiento más positivo proveniente de la investigación social y de la academia. Otra, la de los docentes, que es un saber que se basa más en la experiencia procesada colectivamente por el gremio, el saber pedagógico. Ambos dan pie a discursos racionales y razonables, sustentados en argumentos, pero provienen de lógicas de constitución y de ethos culturales distintos lo que genera problemas e incomprensiones mutuas, conflictos en suma. (2017, p. 5)

Esta incomprensión no se soluciona con mejoras en la información, capacitación o negociando los conflictos, la resolución de este problema de tan larga data sólo se podría abordar a través del “reconocimiento del otro” (Torres, 2000, p. 1) como legítimo, ya que esta relación Estado-docente es quizás la primera que debería reformarse para posibilitar otras reformas que sí sean coherentes con las realidades educativas.

Otro aspecto importante entre aquello relevado por las docentes es el “deterioro educativo”, producto de las reformas: “por ejemplo... la reforma que hubo con el... donde los alumnos podían pasar de curso sin saber leer ni escribir” (Fresia), tanto en México como en Chile el diagnóstico es que “el ideario de la reforma supone otra cosmovisión de la educación, donde lo pedagógico está ausente” (Díaz e Inclán, 2001, p. 38). Es necesario generar estrategias que permitan a los y las docentes participar y opinar en las instancias de cambio, no como meros ejecutores, sino que, generando identidad e identificación, eliminando la

cosmovisión actual “en la cual el docente no fue formado, y que además es opuesta a la que comparte, señalando la ausencia de una dimensión pedagógica de la misma” (Díaz e Inclán, 2001, p. 40), que las profesoras normalistas detectan y problematizan, “... esa que se les permitía a los alumnos que si no... que si no pasaban los objetivos de primer año, podían pasar al segundo, porque en el segundo podían tomar los de primero y del segundo... craso error” (Fresia). Lo que ocurre es que las reformas están determinadas por lógicas formales, “-los sistemas de exámenes, el incremento de días de clase- que son considerados como los que pueden elevar la calidad por sí mismos. De igual forma, indicamos que la reforma deja intacto un conjunto de estructuras institucionales (no modifica la institución escolar, no cambia las prácticas y rutinas escolares, no crea otras condiciones para el desempeño docente)” (Díaz e Inclán, 2001, p. 40-41). “¿Ya?, y así es como tenemos a los chiquillos ahora de octavo año que no te saben escribir ni una comunicación. ¿Ya?” (Fresia).

A partir de la década del 90’, se masifica la llegada de computadoras en las escuelas, expandiéndose el énfasis en la tecnología como parte del afán reformista, la reacción de los/as docentes fue variada mezclando “equidad vs. inequidad, fascinación vs. denuncia” (Torres, 2000, p. 45), esto se suele plantear como una oportunidad de cambio, avance y renovación, pero también surge descontento y desconfianza “no sólo con ‘lo nuevo’ sino con lo que representa objetivamente la tecnología en términos de amenaza al orden escolar establecido y a la profesión docente en particular. Se acentúa, de hecho, en el mundo, la tendencia a ver la solución al problema educativo -y al problema docente, en particular- como una solución tecnológica” (Torres, 2000, p. 45), este impacto es innegable en la medida que surge en el discursos de todas las profesoras normalistas, es la reforma más recordada y que consideran tuvo mayor incidencia, “por ejemplo, fue impactante cuando llegó enlace a los colegios” (Dalia), matizando ese sentimiento de renovación con el de amenaza, que tiene diversos orígenes pero posee un especial énfasis en lo tecnológico “(se teme que pueda desplazar al libro, a los docentes y a la propia escuela tal y como la conocemos)” (Torres, 2000, p. 38); “entonces eso fue como estresante, pero yo sentí como yo felizmente, ando haciendo cursos y me interesa aprender, aprender, aprender, sentí que era un nuevo desafío y me metí de lleno a aprender. Para poder trabajar con mis alumnos y fue lo que hice... que eso era más entretenido, era más interactivo” (Lila).

A juicio de Torres (2000), la reforma tradicional ha comprobado su ineficacia, al estar constituida por ciertos elementos que la definen, por ejemplo, su eventual parcialidad al ser incapaz de avizorar de manera holística la institución educativa, por lo que, frente a “la imposibilidad de ‘cambiar todo al mismo tiempo’, se ha privilegiado uno o más aspectos de la oferta educativa” (Torres, 2000), que puede ser currículum, capacitación, equipamiento, tecnología etc., este último probablemente visto desde una visión gradualista, que no implica mejora necesariamente, como se muestra en el relato de Violeta, “nadie usaba los computadores, porque no sabían ocuparlos, después hicieron un curso, preparando monitores de computación y ahí fue una colega, pero estuvo un buen tiempo esa sala desocupada, pero ahí ella se hizo cargo, pero sabe, que una brutalidad ...” (Violeta).

Uno de los debates centrales respecto al uso de la tecnología en las escuelas, tiene que ver con la importancia de lo generacional y las distintas habilidades e intereses vinculados a lo etario, “por un lado, el mundo extraescolar contrastaría con el mundo de la escuela y, por otro, estos rasgos incrementarían la brecha generacional entre profesores y alumnos” (Garrido, Contreras, y Miranda, 2013), las/os docentes son entendidos como “inmigrantes digitales”, personas que utilizan la tecnología pero no crecieron durante la era digital y que deben educar estudiantes con destrezas y lenguajes distintos (Sánchez et al., 2011, citado por Garrido, Contreras, y Miranda, 2013), habituados/as al uso de herramientas digitales. Es por esto que, la implementación de las nuevas tecnologías trae consigo problemas de adaptación, “lo recuerdo como algo así estresante, porque nos obligaron a tener clases y nos metían miedo con que: ‘oye no toque ahí que puede pasar algo’, no como los niños de ahora, que tú dices, sí no más y hurguetean. En esa época todos andaban con miedo ‘uy, ¿qué hago ahora?’ y toda la historia” (Lila). Este diagnóstico puede parecer apropiado ante la vivencia de las profesoras normalistas, egresadas de su formación durante los años 60’ y 70’, pero las nuevas generaciones de docentes parecen presentar conflictos distintos, por ejemplo frente al uso de la tecnología, el diagnóstico de nuestras entrevistadas es que las profesoras actuales no se interesan sencillamente por implementar las reformas,

...que yo hice el curso y que trabajé dos años, alcancé a trabajar dos años no más, porque yo no debería haber hecho ese curso, porque yo ya iba a jubilar, pero nadie de las jóvenes quiso tomarlo y yo le dije, pero directora yo me voy, bueno tu imparte, yo se los ofrezco y nadie quería y perdíamos una serie de garantías. (Dalia)

La renovación generacional a juicio de las preceptoras, ha provocado que se desaprovechen los recursos de diverso tipo que habían llegado a las escuelas, “me vine yo y la biblioteca murió, como la trabajé yo, porque yo hice el curso po’... y del lenguaje igual, tuve que ir yo, le faltaba también, porque las otras colegas del lenguaje que no, que no tampoco entonces ¿viste que no hay compromiso?” (Dalia). Las reformas y cambios son desperdiciados por la falta de compromiso de los y las docentes, pero ¿por qué ocurre esto?, es probable que se deba a lo que Torres (2000) llama “Reformas a prueba de docentes”, ya que generalmente es más importante invertir en cosas (tecnología, equipamiento, etc.), que en los/as sujetos/as, sin que importe su bienestar, mientras se les presenta como “obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo” (Torres, 2000, p. 13). Este discurso, centrado en el papel del Estado como principal agente promotor de las reformas, “...expropia el trabajo docente y lo deja en un segundo lugar-, resta energías allí donde son más necesarias: en las escuelas y en las salas de clase” (García-Huidobro, 2017), las/os profesores/as en ejercicio, hoy, reciben “valoración docente en la retórica, pero negligencia, desprecio y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables de los problemas educativos y el deterioro de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad” (Torres, 2000, p. 13), en una dinámica mutua de desconfianza, en donde no se involucran con aquello que no los/as involucra, condenando al fracaso absoluto todo intento de cambio que se pueda originar, sin importar las buenas intenciones de los/as promotores/as, esto es patente en los resultados de las reformas, por ejemplo, en la implementación tecnológica, apenas un 3,64% de los/as estudiantes en nuestro país puede ser considerado como "avanzado" en el manejo de las TIC, generándose una suerte de “brecha digital”, ya que no pueden realizar un uso óptimo de los recursos, mientras más del 57%, declara nunca utilizar tecnología en la sala de clases (Garrido, Contreras, y Miranda, 2013).

4.4.1.3.- Movimiento estudiantil.

Es imposible entender los movimientos estudiantiles de los últimos 15 años, disociándolos del acontecer sociopolítico de un Chile que observa el avance enloquecido del mercado, mientras se consolida “un paisaje social árido, donde cundían la apatía y el desamparo de los ciudadanos” (Núñez, 2012), esto explica la peculiaridad de las revueltas chilenas acontecidas en siglo XXI (a diferencia de otros movimientos juveniles presentes en la

historia del país), que visibilizan un malestar creciente, que socava las bases del neoliberalismo, sin embargo, nuestras entrevistadas, aunque entienden la legitimidad de las demandas, desacreditan al/la sujeto/a que las emite, es decir los niños/as y jóvenes, probablemente debido a que conciben al/la infante sólo como alguien que debe ser protegido y sobre todo escolarizado, en una lógica completamente adultocéntrica que niega la alteridad, por lo que al ser consultadas sobre ¿qué opinan sobre las revueltas estudiantiles de los últimos años?; sus respuestas son enfáticas: “horribles ja, ja” (Fresia), “que se chacreó, todo un anarquismo terrible” (Dalia).

Los discursos de las profesoras son bastante drásticos, apoyan la Revolución Pingüina ya que le otorgan valor, pero no el activismo juvenil e infantil ulterior,

sí, la cuestión de los pingüinos me gustó, me gustó porque siento que los cabros se sintieron comprometidos con el sistema y se organizaron por primera vez en la vida, de manera organizada y siento que las primeras, esas primeras cosas consiguieron y resultaron cierto, modificaciones y lo que sea, pero las últimas, te lo digo por el último liceo en que estuve, las últimas eran muy dirigidas, no era que oye, vamos a tomarnos todos el colegio porque queremos tal cosa, era un grupito chiquitito, que se organizaba y dejaba la crema y teníamos que estar todos afuera de la escuela, parados los profes haciendo la hora y los chicos felices, porque no venían a la escuela, entonces esas últimas cuestiones no lograron nada, ellos mismos se dieron cuenta que era una locura, pienso que las primeras, bueno no sé si con las primeras lograron algo también y ya después se “chacreó” como se dice en chileno, todo se echó a perder, como siempre, así que... (Lila)

La revolución del año 2006 marca un hito en la historia de los movimientos estudiantiles, con una altísima participación de liceos públicos y algunos subvencionados, aquejados de múltiples problemáticas asociadas a los estratos medios, medios bajos y bajos, que mayoritariamente conformaron el movimiento, algunas escuelas de capas medias y medias altas, se unieron a la movilización aunque no compartían las mismas dificultades de la mayoría e incluso colegios particulares se pliegan en muestra de solidaridad, esta diversa configuración, generó conflictos entre las/os estudiantes de estratos medios, medios bajos y los de estrato bajo, debido a los diversos niveles de desarrollo en el plano de la conciencia política,

en las tomas de estos colegios abundaban los mismos problemas que afectan a los sectores pobres y por eso mismo, existía menos disciplina, por lo que ahí también se vio mayor desorden. En general, estos jóvenes se declaran apolíticos e incluso, en muchos casos, se identifican con la ideología nazi. Estas mismas circunstancias, unida a la apatía política habitual de los sectores populares, hacía que muchos papás vieran con desconfianza la movilización. Aún así, ellos también se sumaron poco a poco a la movilización, gracias al trabajo informativo que hicieron los estudiantes más preparados. (Silva, s/f, p. 16)

Este contexto puede explicar en parte el diagnóstico de las profesoras normalistas, que al trabajar con las clases bajas, se enfrentan a una politización distinta, sujetos/as diferentes, lo que las lleva a desacreditar y deslegitimar el movimiento,

han servido, pero yo encuentro que se han viciado un poco, porque de repente los niños salen a marchar, pero ni siquiera saben que están pidiendo, entonces como que se masificó mucho, pero no cumplen un objetivo, quizás si hicieran encuentros entre los dirigentes estudiantiles y conversaran con alumnos y después se fuera a conversar con el ministerio y como último recurso la movilización, pero aquí lo mismo que la reforma y la movilización es que produce destrozos, no es cosa seria y que pasa con eso, se pierde credibilidad, entonces la gente dice; ‘ah para que’, entonces si fuera una movilización bien hecha, que la sintieran, como fue la de los pingüinos, porque fue con mucha fuerza. (Violeta)

Para Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015), tanto en los discursos presidenciales, como en los agentes operadores, ha surgido la categoría de niño o niña como “estudiante”, acorde a la normativa que obliga a la infancia a escolarizarse, además durante el año 2006 se visibiliza al “estudiante secundario”, con una postura crítica y denunciante, “se caracteriza por conocer sus deberes y derechos, ser un sujeto atrevido e involucrarse en la construcción de su entorno, tener capacidad de exponer sus ideas y exigir explicaciones, negociar y resolver conflictos” (p. 81). La legitimidad de este sujeto surge de su edad, considerada suficiente para tener opinión, contraponiéndose con la idea del/la desertor/a, carente, pasivo/a y vaciado/a de legitimidad, al bebé (que se mueve en el plano privado y no puede manifestarse) y al/la “estudiante de educación básica”, ubicado/a en una posición intermedia. También en la investigación de Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015), surge la categoría de infancia

“ciudadana” con potencial participativo y capacidad de decisión, que se desvincula del imaginario de estudiante secundario como actor social al encontrarse idealizada, por tanto descarnada.

Con esa famosa... de los pingüinos, ¿ya?. Eh... para mí que eso es pura política no más... porque ningún avance positivo he encontrado yo... al contrario... han hecho que los chiquillos sean más exaltados, más irrespetuosos, que no respeten sus colegios... ¿ya?. No podemos involucrarlos a todos, pero perjudicados por montones... empezó a perjudicar montones... ¿ya?. Por ejemplo, el Instituto Nacional... ¿ya?. Hay un antes y un después de la revolución pingüina po’, ¿ya?. Yo no creo que ahora vaya a salir un presidente de ahí, de la... del Instituto Nacional después de la... de la revolución de los pingüinos po’... ¿ya?. Ese era un colegio de elite... ¿ya?, y... y... mis hijos orgullosos de haber estudiado ahí. Al más chico le tocó el último año de los pingüinos. (Fresia)

Fresia considera que los movimientos juveniles han impactado de manera negativa en las escuelas, da como ejemplo el caso del Instituto Nacional en donde estudiaron sus hijos y es que justamente de este tipo de establecimientos, los “emblemáticos”, surgen gran parte de las revueltas estudiantiles, debido probablemente a la conformación del alumnado, que a juicio de Silva (s/f) proviene mayormente de estratos medios y bajos, conociendo realidades educativas menos favorables, “observan que, aunque ellos tienen la posibilidad de llegar a la universidad, al igual que los jóvenes de mayores recursos, sus amigos del barrio se van quedando estancados en lo que a oportunidades se refiere” (Silva, s/f, p. 13), a esto se suma la larga trayectoria de estos liceos en la historia chilena y su compromiso social, sin embargo, para nuestras entrevistadas, las oleadas de agitación sólo han traído consecuencias negativas, destruyendo aquello que era considerado lo mejor de la educación chilena, “no, no estoy de acuerdo, imagínate que, del Instituto Nacional, que salía lo mejor de lo mejor y ahora que, ¿qué pasa?, el Barros Borgoño, entonces sale por destruir” (Amapola).

No se reconoce a los/as estudiantes como actores sociales legítimos, “fíjate que no sé qué buscan estos cabros, no los entiendo, de verdad, porque por salir a tontear no más” (Amapola), sus demandas parecen válidas en la medida que no son cuestionadas, pero no se les reconoce como un/a otro/a real, “no sé por qué sería, pero que los cabros ahora no eran como los ideales que tenía uno, eran más responsable en ese sentido, yo participé en las

huelgas del liceo, cuando estaba en el liceo y todas las cosas, pero no era como los cabros de ahora, que pura maldad, puro tontería, ni saben yo creo” (Dalia), esta invisibilización de la legitimidad del/la sujeto/a estudiante, su negación, surge probablemente debido al adoctrinamiento que se realiza a través de los medios de comunicación, ya que ellas mismas reconocen la protesta como arma reivindicatoria legítima en sus propias vidas, esto no es de extrañar, ya que,

incluso los agentes operadores de los programas de infancia tienen la expectativa de que los cambios en la participación infantil provengan del mundo adulto, por ejemplo de un cambio en las legislaciones o políticas del Estado, o que sean fruto de los movimientos en defensa de la infancia liderados por las ONGs, mas no esperan que esta transformación provenga del poder político de los niños, niñas y adolescentes”. (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015, p. 82)

Es decir, no son ellos/as, los/as niños/as y jóvenes quienes deben asumir el protagonismo ya que no son sujetos/as completos/as, es el/la adulta/o quien porta el discurso válido y que debe ser escuchado/a.

Gracias al movimiento estudiantil chileno la sociedad entera se ha cuestionado respecto a la educación, ya han pasado más de 15 años y ha “demostrando no ser un movimiento social efímero (...) manteniendo una fuerte cohesión entre sus componentes y una significativa capacidad de organización, ha sabido entablar apuestas de renovación del sistema educativo” (Borri, 2016, p. 157), convirtiéndose en actores sociales emergentes (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015) e instalando denuncias y reivindicaciones en torno a las desigualdades de las que ningún otro agente social supo hacerse cargo de manera cabal. Sin embargo, para nuestras entrevistadas, sólo son niños que tontean, que juegan, nada serio, reduciéndolos e imaginándolos solo en el plano privado o en esta esfera intermedia en que ellas circulan que es pública, pero en donde el trato es basado en el afecto, esto nos remite nuevamente a la ética del cuidado, pero, ¿cómo cuidar a quien no quiere ser cuidado?. Este tipo de infancia que no es vulnerable, inerme, se contrapone a la fantasía salvadora que las llevó a asumir la profesión en donde la base, el insumo es un/a niña/o, carente a quien educar, cuidar y amar... no estos nuevos niños y niñas que portan un discurso, conocen sus derechos y se manifiestan sin temor (por tanto sin la noción tradicional de respeto, un/a buen/a niña/o no responde y se calla sin apelar).

4.4.2.- Cambio generacional de estudiantes.

4.4.2.1.- Niños/as de antes y de hoy.

A partir de los años 60, toda Latinoamérica se convulsiona con guerras civiles y dictaduras que siguen procesos y ritmos diversos, provocando en Chile la destrucción del proyecto socialista, esto marca poderosamente la región, no sólo en lo que respecta a las transformaciones económicas y políticas llevadas a cabo, también determina la nueva configuración de las subjetividades, en todos/los/as sujetos/as, incluso los/as niños/as que participaron de los 17 años de dictadura, ya sea como testigos de las tensiones de la época, víctimas de manera directa o indirecta de la represión o por su propia participación social y política (Rojas, 2010, p. 677-678), pero esta transformación, también funciona en términos representacionales, con una infancia a merced de la violencia en diversos grados y manifestaciones, pasando el/la infante de ser concebido/a como futuro trabajador/a a potencial sujeto de consumo (Runge-Peña, 2008, citado por Castillo-Gallardo, 2015, p. 105), este proceso provoca que la relación de los/as adultos/as con la infancia se transforme radicalmente, ya que surge “la insolencia, se pusieron muy insolentes, contestadores, falta de respeto y era con todo lo que los padres estaban viviendo con el golpe militar” (Amapola), “los 17 años de dictadura se marcaron en los cuerpos de todas las infancias, no solo en lo que respecta al vulnerado derecho a la vida, sino también a las brutales transformaciones económicas y socioculturales que se produjeron durante este período” (Castillo-Gallardo, 2015, p. 105). Amapola destaca este momento histórico como el comienzo de la transformación de las/os niñas y niños “mira cuando uno comenzó a trabajar con los niños, uno estaba contenta en serio, porque el niño era tan respetuoso con uno, con su profesor, y ahora los chiquillos son tan... falta que te maten no más, y ese cambio vino a partir del golpe militar, cambió, pero absolutamente, la poca libertad que se tenía, todo lo que los niños fueron viendo” (Amapola), esta transformación se intensifica con el pasar del tiempo debido a la intromisión del neoliberalismo y la consecuente importancia de la meritocracia en la escuela, con este cambio, el niño y niña deja de ser visto/a como un sujeto puro e inocente, para dar paso a la multiplicación de identidades infantiles, a veces contradictorias en función de la clase social (Castillo-Gallardo, 2011a, 2011b, citado por Castillo-Gallardo, 2015, p. 106).

Antaño el conocimiento estaba restringido a los/as adultos/as, hoy niñas y niños tienen acceso privilegiado a la información, lo cual puede acarrear situaciones de riesgo y al mismo tiempo, potencia que adquieran un mayor discernimiento respecto a sus derechos, a lo que se suman los canales de denuncia, también emplazados por nuevas redes comunicacionales, mientras se desarrolla una actitud a veces crítica. La investigación de Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015) muestra como en este proceso de cambio, aquellos sujetos encargados de velar por la infancia que denominan ‘agentes operadores’ sostienen una concepción tradicional sobre la infancia valorando “positivamente la infancia de antaño, que vinculan con la <propia niñez>, y consideran negativamente la situación actual de los niños y niñas” (p. 79), esto se corresponde con lo planteado de manera unánime por todas las entrevistadas, que consideran que “... ahora los profesores no tienen autoridad de na’, porque todos pensando, ay que al niño hay que dejarlo ser, se achacan, que acá, que allá, no respetan ni a los padres ahora, entonces ahí es un caos que hay, yo considero que es un caos” (Dalia), se genera un reflejo padre-profesor, madre profesora, ya que se asimila el comportamiento en ambos roles como ausente de autoridad, frente a esta nueva infancia que emerge con fuerza “están atrevidos los cabros, tan porfiados” (Dalia). Pero cabe destacar que, para las docentes normalistas, el diagnóstico se distancia del análisis de Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015), para ellas los recursos tecnológicos no han potenciado el desarrollo crítico, sino más bien, han generado una suerte de aturdimiento en los y las estudiantes, la sociedad enferma a los/as niños/as y los cambios son producto justamente de la pérdida de la capacidad reflexiva de las nuevas generaciones:

son los mismos niños yo creo, es la forma que tiene uno de encauzarlos y la sociedad misma también, tenemos la televisión y lo que muestra y el celular, antes uno iba a su clase y estaba en su clase y ahora los niños andan pendiente de otra cosa y que el niño tenía que trabajar con su cabecita y ahora como que todo viene hecho, por ejemplo, las pruebas yo di bachillerato, no di prueba de aptitud y ahora, ¿cómo se llama?. (Violeta)

Para los/as adultas/os, la comparación de la infancia actual con la propia “pasada, perdida y anhelada, -en palabras de Carreño y Rey (2010)-, lleva a una valoración negativa acerca de la infancia actual” (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015 p. 82), el imaginario colectivo comparte la sensación de riesgo que rodea a la infancia, “los rasgos tradicionales asignados a la infancia como ‘la ingenuidad’, ‘la inmadurez’ o la ‘incompletitud’ (Casas, 1998), se conjugan con esta percepción de riesgo, reforzando el patrón protector sobre este

grupo y tensionando las relaciones intergeneracionales a partir de las obligaciones en su cuidado y vigilancia” (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015 p. 82), esto es patente en el discurso de las profesoras, que recuerdan con nostalgia la relación con niños y niñas, “eran muy respetuosos los niños de antes y cariñosos y veían a las profesoras como un padre o alguien protector, que, si tenían un problema, tenían la confianza de ir y contarle a la profesora” (Violeta), este vínculo se establecía desde la ética del cuidado, pero el rol de cuidadora se ha separado del docente,

...yo creo que el profesor igual quiere a sus alumnos, los ayuda, porque el profesor nunca pierde su esencia como maestro, pero si cada vez alguien me va a recibir a insultos, yo no estoy para eso, a mí no me pagan por recibir insultos, ni golpes de apoderados, entonces la gente toma distancia, le enseña, pero si le exige, el apoderado se enoja, entonces, ¿qué hace el profesor?, como cualquier persona, se aleja, si yo por ejemplo, tengo un vecino que es agresivo, yo me alejo, no estoy dispuesta a pasar malos ratos, el cumple su rol, hace su función, hace su tarea y yo creo que la hace bien, pero, ¿y el alumno? y si el profesor no tiene el apoyo del hogar, imposible que el profesor pueda hacer más, el profesor tiene que tener el apoyo del hogar. (Jazmín)

Las profesoras resienten el cambio, que las distancia de su labor, ya que sin lo afectivo y maternal la labor docente carece de sentido, “...como un desapego, había pero no tanto, antes eran de piel y andaban todas colgadas de uno del brazo y los más grandes a uno lo abrazaban, pero como uno es chica, quedaba colgada y también ahora que los profesores son más indiferentes” (Violeta). La interacción con los niños y niñas cambió radicalmente y las docentes debieron buscar estrategias para acoplarse al cambio generacional:

si po’... y como me decían no te metai... a los últimos, últimos años ahí se puso más brava la cosa, los cabros ya estaban... antes no, estaban más dóciles, pero los últimos años los cabros estaban horribles y chispean y decían, que me vení con cuestiones yo también, que quería entonces les hacía yo (chispea los dedos)... yaaaa la tía choriza, entonces le decía al otro, no te metas con la tía choriza. Me pusieron la tía choriza. (Dalia)

Este cambio en la relación profesora- alumna/o provoca que nuestras entrevistadas sientan real pánico a volver a las aulas: “ahora sí, yo no trabajaría, ni aunque me pagaran, no

volvería a trabajar con alumnos” (Dalia), “y... no me arrepiento, no me arrepiento. Sí, los últimos años fueron años horribles, horribles, horribles...” (Fresia).

La relación con los niños, en sus roles de hijos y alumnos, por ejemplo, parece estar atravesada por un intenso sentimiento de inseguridad e incertidumbre acerca de lo actual y lo futuro, en la medida en que los referentes simbólicos habituales no resultan suficientes para perfilar el rol formativo. Ello hace que, muchas veces, se fortalezca una suerte de ‘nostalgia’ por un pasado en el cual esta relación formativa parecía desenvolverse en un marco simbólico más previsible. (Rojas, 2010, p. 775)

Las profesoras normalistas no se sienten capaces de trabajar con este tipo de estudiantes, ya que ellas operan en un orden moral que es incomprensible para la nueva infancia, “yo admiro a las que siguen siendo profesoras en este tiempo” (Lila), “obvio po’, si cuando jubilé yo dije... yo estudié por vocación y me fui por frustración” (Fresia). Por otro lado, también ellas consideran indescifrables estos nuevos niños y niñas, debido a la distancia que se debe poner en el nuevo ejercicio docente y que para ellas genera una pérdida de sentido.

El discurso social genera un vínculo indisoluble entre la niñez y la escuela, considerándolos una unidad (Caldo et al. 2012, citado por Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015, p. 81), pero en la actualidad, la infancia se desinstitucionaliza progresivamente, alejándose de la familia y la escuela, basta considerar el auge del homeschooling, práctica cada vez más difundida, en la que los padres educan a los/as hijos/as en sus casas, prescindiendo de toda institución educativa, abandonándose la dicotomía “hijo-alumno” (Frabboni 1984: 21 y ss., citado por Nudler y Romaniuk, 2005, p. 280) y adquiriendo una identidad social propia, ahora el niño y la niña es un sujeto social, con derechos y márgenes amplios de libertad (Nudler y Romaniuk, 2005, p. 280). Ya no se pueden usar las mismas estrategias para educar a las nuevas generaciones,

claro, las prioridades son erróneas y trataba siempre de conversar más con ellos, sí y de aconsejarlos y darles ejemplos de vida, ponte tú, trataba de buscar en la historia personal que surgían de la nada o personas buenas como el padre Hurtado. Y lo llevábamos, hagámosle una poesía, le contamos la historia y le hacíamos una poesía. Y ahora, se reirían los chiquillos en esta época si hacís algo así, porque están muy

terribles. Mis colegas me cuentan, imagínate, me dicen, una amiga que tiene párvulo y los chiquillos le pegan, así que imagínate qué difícil es. (Lila)

Los jóvenes y niños “han pasado a ser sucesiva y hasta simultáneamente desde reservorio de pureza y virtud hasta fuentes de desconfianza a ser vigilada, desde el heroísmo revolucionario desinteresado hasta la conspiración demoníaca organizada, desde ser los liberadores y los dueños de la promesa y del futuro hasta expresar la más indiferente y turbia de las apatías” (Urresti, 2000, p. 41). La historia de Chile es testigo de los cambios que la infancia ha vivido, las/os niñas/os, han sido esclavos/as, huachos/as, vagos/as, delincuentes/as, trabajadores/as, escolarizados/as, pero este tránsito entre identidades, funciones y roles sociales, no es asumido por los/as adultos/as, que desde una visión monolítica de la infancia “cargan con la perplejidad de ver pasar tan rápido el tiempo, tanto que a veces no se reconocen, ni los reconocen” (Castillo-Gallardo, 2015, p. 106).

Por último, es importante, al menos mencionar, como la desvalorización de la labor docente, se entronca con la relación conflictiva de las nuevas generaciones:

cuando el profesor perdió autoridad, porque las autoridades de educación le quitaron el respaldo, cuando el ministro de educación decía: ‘no, es que los profesores no pueden decirle esto a los niños’, porque a veces una profesora le pegaba un palmazo a un niño en el popín y fue una agresión y en vez del ministro de llamar al profesor y decirle: ‘no lo vuelva a hacer, porque esto no está correcto’, ya bueno y lo dijo por televisión y todos lados y los apoderados dijeron: ‘ésta es la nuestra, yo quiero que mi hijo sea feliz y en la escuela que haga lo que quiera’, entonces los profesores, no están para recibir insultos, los profesores están para hacer una labor social, enseñar a los niños, tratar de ayudarlos... (Jazmín)

Las profesoras se sienten solas, sin apoyo de la dirección, los/as apoderados/as o el ministerio, siempre visibles y enjuiciadas, por lo que la distancia afectiva que han tomado parece ser la única solución, “de repente, sí, como por ejemplo con los derechos del niño, que no se puede gritar, que la mamá está encima, que irá a la corporación a acusar, entonces de repente los profesores están atados de manos, al final dicen; ‘que saco con corregir, si después viene UTP, el director, el apoderado, lo dejo que haga no más’ yo pienso que se ven con las manos atadas” (Violeta). La desvalorización de la función, por tanto, ha cambiado la forma en que se ejecuta el ejercicio docente, impactando incluso en la relación con los y las estudiantes.

4.4.2.2.- Familia e infancia.

Hace décadas asistimos al fin de la familia tradicional, extendida y con lógicas relacionales convencionales, los cambios socioeconómicos, la incorporación femenina al trabajo público, la precarización del mismo, el aumento de separaciones y divorcios, las nuevas modalidades de unión, la baja de la natalidad, los cambios en la crianza, el acceso a la tecnología, entre otros muchos fenómenos, han generado nuevas configuraciones familiares con emergentes formas de relación y transformaciones profundas en las subjetividades. Este contexto que se reconfigura, sumergido en la interacción de sujetos/as distintos, tanto en los/as niños/as como padres y madres, genera también nuevas relaciones de género y parentalidad (Nudler y Romaniuk, 2005, p. 269), como evidencia Lila, que observa desde la nostalgia estas nuevas rearticulaciones,

yo te digo las características de la juventud de ahora, es terrible, por eso mismo, por la falta de unión en las parejas, en las familias, con las familias disgregadas, porque casi todos los padres de los niños de esas escuelas eran separados y en la misma cuadra vivía el papá con la amante, con la otra familia que tenían y de repente, teníamos niños con el mismo apellido en el curso y que se yo y las peleas y lo que se daba por esas cosas. Imagínate. Entonces yo creo que eso en los chiquillos prevalece, mucha desunión en su familia, como que a ellos los hace ser agresivos. Esa es mi teoría, tal vez; bueno, también la vida que los padres llevan, porque no todos los padres eligen la vida que llevan, tampoco les dieron estudios a lo mejor, no saben la importancia. (Lila)

Las formas de crianza también se han reestructurado de manera progresiva en la historia de nuestro país, acentuándose el cambio en los años 70' con la igualación en el trato, debilitándose el orden jerárquico de la familia tradicional y el abandono progresivo del castigo físico, comenzando a percibirse que niños y niñas tienen más poder que los padres, madres y tutores/as, esto se intensifica en la década de los 80', "lo que en los años sesenta y setenta todavía era considerado normal o aceptable, como vestir a los niños sin considerar sus gustos, aplicar castigos físicos moderados, tolerar el castigo en la escuela, etc., ya no lo fueron en las décadas de 1980 y 1990" (Rojas, 2010, p. 742), los niños y niñas se resisten cada vez con más habilidad a los intentos por controlar sus conductas, en un cambio que aún no ha culminado y cuyo final es difícil vislumbrar (Rojas, 2010, p. 782),

pero tú no les podías decir nada po'. Y si tú llamabas al apoderado, te llegaban los apoderados de los niños responsables po', pero de los irresponsables no te llegaban jamás, llegaban solamente para matricular o cuando te tenían que llamar la atención, porque tú le habías llamado la atención a sus hijos. Una vez un niño me fracturó un dedo aquí, ¿ya?. Eso fue en el 2011 y el niño tenía 3 páginas en el libro de anotaciones negativas. Ninguna firmada por el apoderado, ¡ninguna!. (Fresia)

La orientadora familiar Cecilia Gajardo (Rojas, 2010, p.777) señala “del miedo a los adultos se ha pasado al fenómeno inverso: los mayores parecen tenerle miedo a los niños, a que no se traumen y a que algo les haga mal. Los padres se sienten más inhibidos en el trato hacia ellos, tienen dudas y demuestran inseguridad, esta pérdida de poder parental es evidenciada por nuestras entrevistadas, “además hay que poner límites y no ponen límites, yo he escuchado muchas mamás: ‘no, es que yo quiero que mi hijo sea feliz’ ¿serán realmente felices esos niños?” (Jazmín). Se problematizan las consecuencias de esta reconfiguración en las relaciones de poder que parecen acercarse a la democratización de las mismas, a juicio de Nudler y Romaniuk, (2005, p. 280), pero estamos en una frontera peligrosa, no se habrá pasado radicalmente del “autoritarismo a la permisividad, a la ausencia de autoridad, de límites y normas, lo que también resulta pernicioso” (Rojas, 2010, p. 777). Para la profesora Clarisa Miranda las transformaciones comienzan en la temprana infancia, en que se infundía el respeto a los/las mayores, la adquisición de hábitos, el “sentido de la responsabilidad y del orden. Esto se reflejaba incluso en cuestiones cotidianas, como dejar lustrados los zapatos, hacer las tareas, saludar, usar el pañuelo. Todo eso se enseñaba en la casa y se reforzaba en la escuela, estos hábitos deseables no eran meras formalidades, también reflejaban códigos sociales, que hoy tienen escasa vigencia” (Rojas, 2010, p. 777), esas normas y hábitos, funcionales para la vida en común, han quedado a cargo sólo de la escuela, que se plantea en conflicto con las familias: “no, si total en la escuela, la profesora se preocupa” (Jazmín), esto produce que los/as niños/as,

llegaban sin desayuno, imagínese que eran las ocho de la noche y la niña no había tomado onces, la leche se la habían dado como las cinco o las cuatro y cuatro horas sin comer, entonces yo digo que los padres se han despreocupado mucho, está muy bien que trabajen y se preocupen de darle cosas materiales a los niños, pero hay una parte fundamental que es la parte afectiva y no pueden dejar eso de lado... (Jazmín)

Desde la perspectiva de las profesoras normalistas, los padres y madres han abandonado a sus hijos/as, ya que parecen mantenerse ausentes de la crianza, el cuidado y la formación en valores,

es que resulta que ahora, con el asunto de la reforma de la jornada escolar completa, los apoderados se han desvinculado de los niños, salen a trabajar, lo cual encuentro que es muy loable, porque todos necesitamos trabajar para vivir y para darle las cosas que necesitan los niños, pero los apoderados se han despreocupado en tal forma, que han pensado que los profesores son las nanas y que el profesor tiene que preocuparse y yo encuentro que eso es un comportamiento negligente y de abandono de niños, porque yo no puedo creer que un apoderado me venga a retirar a un niño a las ocho de la noche de la escuela y eso lo digo porque yo lo viví... (Jazmín)

Esta necesidad de hacerse cargo de manera integral de las necesidades formativas de niños y niñas, puede explicar de manera parcial la apropiación de la ética del cuidado en las profesoras normalistas, que intentan hacerse cargo de roles que consideran vitales y están ausentes en las vidas de los/as infantes, convirtiendo la escuela en una suerte de hogar a diferencia de los y las docentes egresados/as de universidades, que asumen una posición más distante,

pero la educación fundamental viene del hogar, todos los valores, todo lo que es hábito, de la casa y el profesor lo refuerza en la escuela y cuando esos valores no los tienen en la casa, si no le dicen: ‘respeta a tu profesor’, aunque el apoderado esté disconforme con lo que dijo el profesor, porque a todos los apoderados le ha pasado que algo le ha pasado a nuestro hijo y no hemos ido a decirle cosas feas al profesor, uno va y dice: ‘¿me podría explicar esto?. No me pareció’, tampoco lo hace público y le cuenta al hijo, porque descalifica al profesor, por eso yo creo que los profesores están distantes, se han distanciado un poco, no digo que todos. (Jazmín)

Es difícil reconocer la muerte de la infancia idealizada, destruida en el marco de la crisis de la modernidad, inocente, pura y que circulaba entre la casa y la escuela, pero “la imposibilidad de ‘salvar’ a la infancia no se vincula sólo con la insuficiencia de las políticas y de los consensos sociales, sino con las tendencias que se expresan en las luchas genealógicas entre adultos y jóvenes” (Carli, 2005, p. 3), convirtiendo la escuela en el campo de batalla, en donde quien sostiene este baluarte es la docente, asumiendo las consecuencias del combate:

a una profesora en Cartagena, un niño de primero medio parece que era, tenía malas notas, entonces quería que se las arreglaran, entonces lo suspendieron y viene éste se enoja con la profesora jefe de él y va y quiebra todos los vidrios de la sala, entonces lo suspenden y en la calle lo espera la familia, el papa, la mamá, el hermano del caballero y le dice: oiga usted, porque quiere... era de inglés tiene mala nota y no quiero que mi hijo pierda... exigiéndole que tenía que ponerle notas, para que el hijo no perdiera la beca, no le importaba el padre que supiera la materia o no supiera y le dijo que acá y allá y le dio el golpe, la botó a la calle, al suelo y de ahí la patearon, la mujer, el padre, el cabro. (Dalia)

4.4.2.3.- Infancia y delincuencia.

Las transformaciones acaecidas en la conformación del imaginario infantil son evidentes en los relatos de las profesoras normalistas, enlazados con el cambio que ellas vivencian en la relación cotidiana con niños y niñas: “porque te voy a decir que nos faltaban el respeto, nos garabateaban, ¿ya?: ‘ahí llegó la vieja’; ‘yo no voy a trabajar po’, total usted a final de año igual me tiene que dar el 4’, ¿ya?” (Fresia), esta actitud prepotente de algunos/as niños/as, la falta de respeto (cabe recordar lo importante que para ellas son las palabras), la distancia emocional que niños y niñas asumen frente a las docentes, las hace sentir no queridas, rechazadas, a esto se suman prácticas violentas y asociadas a delitos, como queda en evidencia en múltiples relatos, “tan violentos, po’ tan violentos, violentos, por ejemplo yo... estaban terrible los cabros escribiendo en la pizarra y tiraron de esos desodorantes en aerosol y encendieron fuego, casi lo queman, por atrás a ese extremo, esa violencia” (Dalia).

Cierta forma de representar la niñez nos acompaña desde el siglo XVIII en adelante, aún hoy es concebida como “la inocencia, la integración regulada del niño a la sociedad por medio de la familia y la escuela, la ausencia de responsabilidades laborales o familiares, y el predominio del juego y la fantasía” (Rojas, 2010, p. 775), cuando no se cumplen estos requerimientos la infancia debe protegerse ya que está en “riesgo social”, el/la niño/a no es responsable del contexto en que le toca vivir y debe ser salvado/a, pero de manera paralela a esta percepción tradicional, en la actualidad se han sumado riesgos “modernos”, “como el abuso sexual, el consumo de drogas, el embarazo adolescente, la delincuencia y la violencia” (Vergara, 2003, p. 135), lamentablemente sobre estos fenómenos es mucho más difícil tener

control, ya que para las preceptoras niños y niñas se han vuelto sencillamente peligrosos/as, “no, si en Viña una colega, esa la que... porque la fue a separar, porque estaba peleando con otra... pescó, le dio un combo, la tiró al suelo y la pateó y así salen montones de casos... no, si están terribles” (Dalia), todo esto ha acentuado la sensación de temor frente a la permanencia de los niños y niñas en lugares públicos y su contacto con personas ajenas a la familia, aunque esto resulte inevitable en el mundo moderno (Vergara, 2003, p. 136), “una vez lo tuvieron a mi marido encerrado en una sala lo iban a disparar” (Fresia).

Fresia narra la diferencia operada entre las generaciones pasadas y la actual, “de repente, esos fueron los últimos años desde el 2008 en adelante. Los niños se asaltaban en las salas de clases, se robaban las cosas y tú no podías registrarlos po’, tú no podías decir: ‘muéstrame tu mochila’, entonces, ¿qué hacía yo?. Mandaba a los compañeros” (Fresia), la infancia se nos muestra hoy como ambigua, “en donde conviven el temor y la extrañeza junto a la sorpresa, el orgullo y el encanto de una realidad desconocida, llena de posibilidades” (Rojas, 2010, p. 777), para Vergara niños y niñas son visualizados “como más expresivos y seguros de sí mismos y, a la vez, más imprevisibles y rebeldes que las generaciones anteriores” (Vergara, 2003, p. 135).

Para Eric Hobsbawm, la explicación de esta transformación en la infancia, no solo está condicionada por el aumento de la información a través de nuevas redes comunicacionales, sino que también es determinante la situación social de la niñez, “la vida cotidiana de amplios sectores de niños no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia” (Carli, 2005, p. 2): “ah... que eran más tranquilo, eran diferentes, ellos querían estudiar, era más... no eran tan... tan conflictivos como son ahora, que donde llegó la droga ellos... ya... yo... ahora último en el tiempo, el campamento, las familias eran todas sanas y después convertido familias... en traficantes, entonces ese hijo que valor iba a tener...” (Dalia). El trabajo y delito infantil, se enlazan a la necesidad de autonomía de muchos niños y niñas, “una adultización notoria y una ausencia de infancia, nada inéditos en América latina. La pobreza, la marginación y la explotación social reúnen a las generaciones en un horizonte de exclusión social que no registra diferencias por edad” (Carli, 2005, p. 2), la niñez sin desaparecer se transforma, azuzada por el mercado que genera nuevas necesidades asumiendo a los niños y niñas como consumidores latentes, “han fundado una ‘cultura infantil’, con el mismo impacto que tuvieron en la conformación de una cultura

juvenil global a partir de la segunda posguerra” (Carli, 2005, p. 2). A esta inequidad y forzada apropiación del modelo adulto, se suma que, en los segmentos sociales más pobres, (que se han incorporado de manera más reciente a la educación secundaria y superior), “la diferencia generacional en las modalidades de transición a la vida adulta es mayor que en los jóvenes que provienen de familias con padres profesionales” (Dávila y Ghiardo, 2012, p.81). Esto coincide con los resultados de Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015), que concluyen que a juicio de los/as “agentes operadores”, aquellos/as niños/as y adolescentes que están fuera de la protección familiar y estatal, son quienes corren mayor riesgo como infractores/as de la ley (sin que el Estado se haga cargo a cabalidad de su situación en lo educativo, ni en las entidades de protección como los hogares de menores, ni en la dinámica familiar). El/la niño/a es preconcebido como estudiante, en consonancia con lo condicionado por el orden legal y normativo que asume la escolarización como un mandato, “en oposición a esta norma surge el <desertor o desertora escolar>, que describe a quienes han abandonado el sistema escolar, caracterizándolos como carentes de información, oportunidades y estimulación, y descritos como pasivos” (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015 p. 80).

La sanción social que pesa sobre la niña o niño desviado/a, es reproducida de manera simbólica transversalmente en la sociedad, esto es patente en el discurso de nuestras entrevistadas y en el análisis realizado por Herrera-Seda y Aravena-Reyes (2015, p. 78), en cuyos resultados en torno a los relatos presidenciales sobre la infancia, el ser niño/a es una suerte de adjetivo calificativo, sin que se sitúe el contexto económico o social en que esa infancia se ubica, “¿ya?, y mi marido igual, mi marido igual, él trabajó allá en La Cisterna y... todos los días se despedía y no sabía si volvía o no volvía. Llegaba mucho niño con droga, llegaban tarde, andaban armados” (Fresia). Por otro lado el/la niño/a delincuente aparece como desadaptado/a, desasido de la norma para su edad y sin habilidades, generándose una propuesta dual, que circula entre la rehabilitación y el castigo, “...muchas veces se robaban celulares, se los guardaban en los calcetines, se los guardaban en los slip. ¿Ya?, hacían hoyos en las murallas y ahí metían las cosas para esconderlas. Y... no, yo ahí estaba decepcionada total, necesitaba trabajar, teníamos a los 2 hijos en la universidad, necesitábamos trabajar, yo los últimos años fue solamente por necesidad que trabajé” (Fresia), ya que se asocia la infancia de manera cada vez más directa al delito.

Paralelamente, acompañando diversas problemáticas sociales, como la exclusión y la segregación, emerge la mirada infantil que desvaloriza el mundo adulto, en un entorno en que la rapidez, lo inmediato y la autocomplacencia son la regla, mientras el esfuerzo y sacrificio es desdeñado: “...se ha hecho un hábito que se pierden las cosas y no aparecen, por eso se ha provocado una distancia, entre el profesor, el apoderado y el niño...” (Jazmín), lo cual dificulta la labor de la escuela. El sistema económico establece contradicciones, empujándonos al consumo, que prioriza el poseer sobre el ser, mientras dificulta el acceso a los bienes, esto afecta directamente a la gente joven, “con una inserción laboral precaria, cuando la obtienen, con salarios más bajos que los de los mayores cuando hacen la misma tarea, con tareas de baja calificación o nulo atractivo, con escasas probabilidades de crecimiento, la mayoría de los empleos que obtienen los jóvenes, funcionan más como necesidades dolorosas que como medios de realización personal” (Urresti, 2000, p. 33), en nuestro país basta pensar en la desregulación laboral de los/as jóvenes y los altos índices de desempleo, con este panorama en el futuro, no nos debería sorprender que esta tensión se resuelva fuera de la legalidad a veces, acelerando el acceso al consumo (Urresti, 2000, p. 33): “porque después de ahí ellos salían a robar y después se jactaban. Imagínate se iban al estacionamiento y le abrían los autos a las profesoras, les robaban las luces, les robaban las patentes, los mismos alumnos que tú tenías en la sala de clases. Y tú no les podías decir nada” (Fresia).

4.4.3.- Generaciones que egresaron de universidades.

4.4.3.1.- Formación y ejercicio normalista versus universitario.

Las profesoras normalistas consideran que las nuevas generaciones, eligen la pedagogía por razones distintas a las que las motivaban a ellas,

...lo que pasa es que muchas personas, un grupo, no digo en general, algunas personas entran a estudiar pedagogía, porque uno: dicen que todos los que tienen buenos puntajes estudian gratis, otro es porque no quedaron en otras carreras, entonces no es porque les haya gustado, sino porque quieren terminar una carrera luego, para empezar a trabajar, no existe ese compromiso de que a mí me gusta eso, hacer clases, a mí me gusta hacer clases, me gusta enseñar, me gusta estar con los niños, yo creo que por ahí va la cosa. (Jazmín),

Esta percepción probablemente se debe al progresivo deterioro de la formación inicial docente, de acuerdo a diversos estudios, pero además es muy posible que obedezca a la existencia de múltiples centros de estudio no selectivos y además a la implementación de políticas públicas iniciadas durante la década del 90', que buscaban incentivar el ingreso a la pedagogía mediante ayudas a los estudiantes con buenos puntajes, esto se intensifica durante el año 2011 con la ejecución de la Beca Vocación de Profesor, que beneficia con el pago del arancel, a quienes ingresen por primera vez en carreras pedagógicas acreditadas y además quienes cursen una licenciatura y buscan la formación pedagógica. Se provoca un aumento en la cantidad de estudiantes con más de 600 puntos en la PSU, pero a juicio de Gómez Cuevas,

aún cuando la diferencia en el incremento de puntaje promedio de ingreso es de 9,5, considero que no es posible determinar con exactitud el grado de incidencia de este beneficio en la calidad de la FID, sin embargo es relevante mencionar que representa una de las pocas políticas –si no la única– dirigida directamente a la atracción de mejores puntajes de ingreso a la docencia. (2014, p. 75)

Es decir, aunque el impacto de esta estrategia es real en términos del aumento del puntaje de ingreso, la incidencia de esta política en la calidad de la FID y por tanto el ejercicio docente es dudosa, ya que como plantea Jazmín hay elementos subjetivos como la motivación y el “gusto por la profesión” que no son abordados, por lo que queda como tarea pendiente investigar cuantos/as de quienes estudian carreras como pedagogía en física, arte, castellano, filosofía, historia, etc., no están en la carrera producto de los beneficios económicos y no por interés: “es que antes era por vocación, y ahora es porque a la niña no le fue bien en la prueba de aptitud académica, o sea en la P.S.U, pero de todas maneras quiere entrar a la universidad, por eso, pero antes era por vocación” (Amapola).

Gaete, Gómez y Bascopé (2016) en una investigación que llevaba por nombre: “¿qué le piden a los profesores a la formación inicial docente en Chile?”, demuestran que dentro de la formación inicial hay áreas mejor y peor valoradas, los aspectos mejores evaluados de la formación fueron: la “formación pedagógica en general, formación sobre el currículum y la formación para evaluar aprendizajes” (p.4), en cambio las mal evaluadas fueron: la preparación que reciben para trabajar con las familias, el manejo de la disciplina en el aula, conocimientos acerca del sistema educacional chileno, el abordaje de la diversidad en el aula y la poca preparación recibida respecto a la expresión oral y escrita,

claro. Para que se vayan habituando o si de repente lo mandan a los leones, porque yo lo veo así, estas cabras estudian, qué se yo y escuchan no más, ah si yo voy a poder, pero llegan a la realidad y se quieren morir. Yo estaba, estuve en una escuela que llegó una profe chiquitita y bien gordita, siempre me acuerdo y me acuerdo tanto de ella, que se llamaba Mónica y súper simpática, empatizó con nosotros, pero la primera vez que le tocó hacer clases al otro día, un cabro sacó una cuchilla pa' atacar al compañero y agarró sus cosas y se fue y nunca más la vimos. Nunca más la vimos, porque no fue capaz de... (Lila)

Los/as docentes recién egresados/as de universidades selectivas, presentan dificultades específicas, en las que coinciden Ruffinelli (2013) y Gaete, Gómez y Bascope (2016), “para manejar (motivar, controlar y atender la diversidad)...” (Ruffinelli 2013, p. 148), bajo el supuesto de la predestinación de las/os docentes en una suerte de

círculo de segmentación educativa que tiende a destinar a los docentes al mismo tipo de establecimiento educativo del que egresaron, situación que ubicaría mayoritariamente a los profesores egresados de entidades selectivas en establecimientos educativos de también alta selectividad, con estándares también altos de exigencias académicas y conductuales, ante los que se perciben con mejores herramientas para resolver las demandas académicas y no así las conductuales o diferencias individuales. (Ruffinelli 2013, p. 148)

Por otro lado, las instituciones con poca o sin selectividad, adolecen de faltas en la especialización, didácticas y formación práctica, por lo que Ruffinelli (2013) concluye que se encuentran más atrasadas que las entidades selectivas, ya que estos aspectos se han intentado mejorar en las universidades selectivas, pero siguen fallando en las no selectivas (Ruffinelli, 2013, p. 149).

El panorama que hemos descrito, explica que las profesoras normalistas detecten graves dificultades en las nuevas generaciones de docentes, por ejemplo, en lo que respecta al dominio de grupo, del que muchas/os carecen, “no tienen vocación algunos, ¿ya?, que no tienen paciencia y... que les falta mucho dominio de curso” (Fresia), esta apreciación es unánime en todas las entrevistadas, que observan con preocupación la falta de control de grupo que han observado durante su ejercicio docente en las nuevas generaciones, asumiendo que no han desarrollado esa capacidad durante su formación inicial,

porque resulta que ahí en la universidad, con todo el respeto que merece la gente que estudia en la universidad, saben mucho, pero no tenían la metodología para hacer clases, me acuerdo que una vez le dije a una colega de enseñanza media: ‘mira yo voy a decir algo que va a molestar, la gente que sale de la universidad sabe mucho, pero no saben hacer clases, no tienen dominio de grupo’, me quedó mirando, puede encontrarme razón o no, pero observa tú como haces clases. (Jazmín)

Esta percepción es apoyada por la investigación de Gaete, Gómez y Bascope (2016), que concluyen que la preparación que reciben los y las estudiantes durante la FID para manejar un grupo, es bastante precaria en la actualidad.

Los programas de formación docente funcionan como mecanismos catalizadores de la educación en la sociedad, lo que involucra una gran responsabilidad, ya que son los encargados de la preparación de profesores/as, quienes debieran caracterizarse por tener un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y mediar con los/as estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación (Szilagyi y Szecsi, 2011). Dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Viallant, 2010), teniendo a su vez, un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios (Pereira, 2009).

Actual y progresivamente ha aumentado la preocupación por los discutibles resultados que alcanzan diversas instituciones, encargadas de la formación inicial de docentes, lo cual es un indicador de la existencia de un déficit, donde la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar, según argumentan algunos autores (Brunner y Elacqua, 2003). Este hecho concuerda con los planteamientos de Viallant (2010), quien indica que en los últimos años, los análisis y estudios de América Latina coinciden en evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente, “eso es lo que te dije la otra vez po’, que no les enseñan” (Dalia).

La relación que se establece entre profesores/as y estudiantes en las Escuelas Normales era muy estrecho y la convivencia no se limitaba a la sala de clases, sino que involucraba actividades recreativas, sociales, etc., por lo que no es de extrañar que nuestras entrevistadas perciban con extrañeza la falta de vínculos y distancia que observan entre docentes y estudiantes universitarios, los/as estudiantes actuales son vistos/as como solas/os durante su

formación; “que teníamos una formación, donde estábamos todo el día bajo la formación de los profesores y se fijaban hasta los más mínimos detalles, pero ellas no, porque son universitarias y yo creo que las estudiantes no van a aceptar, no sé, no sé cómo es en el pedagógico” (Violeta), para las preceptoras, esta despersonalización del vínculo perjudica la formación integral que debe comenzar desde el ingreso a la universidad, para así generar una formación completa, “desde que empiezan, alguien las esté supervisando constantemente” (Lila). Esto se articula además a la importancia de las prácticas profesionales, también fundamentales en la Escuela Normal, en donde se debe aprender a hacer, es decir, un aprendizaje que involucra la aplicación de los conocimientos adquiridos, con la retroalimentación crítica y apoyo de la profesora encargada, “todas nuestras prácticas eran supervisadas y la profesora estaba atrás viendo, a mí me tocó con un quinto básico y la profesora estaba atrás observándome” (Violeta). El papel de la profesora guía y la supervisora son fundamentales a juicio de nuestras entrevistadas, la investigación de Romero y Maturana (2012, p. 662, citado por Hirmas y Cortés, 2015, p. 53) concluye que, durante las prácticas se percibe como mayor el apoyo pedagógico del profesor supervisor y menor el del profesor colaborador (guía), al punto que el “45,5% considera que no tuvo la guía necesaria para realizar la planificación de manera adecuada” (Romero y Maturana, 2012, citado en Hirmas y Cortés, 2015, p. 53), en tanto que las deficiencias detectadas en el /la supervisor/a radican en su ausencia de los centros de práctica y la descoordinación respecto a los modelos de evaluación, a esto se suma la casi nula interacción dialógica del/la profesor/a guía con jefes de UTP, inspectores/as, orientadores/as, jefes en general (OEI Chile, 2010, citado por Hirmas, C. & Cortés, I. 2015, p. 100). Existe muy poca información sobre los/las “formadores de formadores”, lo cual es “expresión de la débil visibilidad que tiene este actor en la formación de futuros docentes. Tiempos e instancias asignadas a este trabajo de articulación y reflexión crítica docente, se convierte en un motor clave de mejoramiento de la docencia universitaria. Todos estos debieran ser requisitos de acreditación de las carreras de pedagogía” (Hirmas y Cortés, 2015, p. 110).

Es entonces que, para nuestras entrevistadas, la práctica que realizan las nuevas generaciones es insuficiente, “es que en realidad para mí es la práctica, yo creo que ellos no tienen la práctica suficiente, para llegar a un lugar y poder enfrentarlo y los valores” (Lila), en la actualidad, las prácticas deben ser llevadas a cabo, a criterio de las profesoras normalistas,

desde el principio de la formación ya que es la instancia fundamental en la que se desarrolla el aprendizaje, que permite la enseñanza,

pero de estas universidades que han aparecido, que aparecieron después, en la medida que dejaron que se hicieran universidades, la diferencia más clara es lo que yo te decía, llegaban con cero tolerancia, las chiquillas que llegaban a hacer la práctica, decían que se querían ir y yo les decía no chiquillas, si se puede, porque a nosotros también nos tocó ver, cuando trabajábamos, chiquillas de estas universidades y aparte de la mala ortografía, que no tenían tolerancia con los chiquillos y que mira y me miró y que feo, yo no le he hecho nada a este niño, que se yo, todo ese tipo de cosas para ella era el mundo, entonces tratábamos de decirle que esa era la realidad, porque, ah y ustedes no hicieron práctica chiquillas, les decíamos nosotros y ahí estaba el punto, que no hacen práctica desde chicas, por ejemplo nosotras desde el primero del profesional, nosotros inmediatamente a práctica, al tiro. (Lila)

“El cambio más valorado por los distintos actores del proceso de formación, introducido durante el programa PFFID, fue la implementación de la práctica progresiva desde los primeros años de la carrera, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2005, pág.42), aunque esta estrategia de fomento a las prácticas desde el comienzo de la formación, surge como una estrategia exitosa, el tipo de práctica realizada es quizás la problemática que se debe abordar, por ejemplo respecto a la capacidad de autonomía que tienen los y las estudiantes durante estas experiencias, Montecinos *et al* proponen que es necesario transferir “más responsabilidades al profesor en formación para que tenga oportunidades de asumir el liderazgo en la conducción de unidades de aprendizaje” (2010b, 251, citado por Hirmas, C. & Cortés, I. 2015, 102), para así lograr mejorar la autonomía y fomentar la reflexión, a lo que se suma la importancia del papel del/la profesor/a guía y supervisora, como revisamos con anterioridad.

Las propuestas que generan nuestras entrevistadas, plantean en base a la propia experiencia, estrategias que se podrían replicar en la formación actual, experiencias que fueron exitosas en la formación recibida por ellas, otra sugerencia bastante interesante es el foco en la variedad de colegios a los que se accede en la práctica, o la generación de colegios, situación que ocurre con la escuela anexa al actual pedagógico, pero no es similar en otras instancias

educativas, “actuar frente a la situación. Entonces no. Es fuerte, por eso yo digo que a las universidades de ahora, les falta eso, prepararse más, empezar de mucho antes a hacer práctica, práctica, práctica a cada rato y acostumbrarse y que las manden, porque como no hay un colegio como que los de la normal, deberían mandarlas a distintos colegios” (Lila), para así conocer realidades educativas diversas, que les permitan dimensionar las posibilidades y alternativas de trabajo y resolución de conflictos en virtud de las diversas aulas, desde el comienzo de la formación, es decir, que la práctica docente deje de ser un mero trámite, para convertirse en el pilar fundamental de la formación, evitando la masiva deserción de docentes en formación y titulados, ya que alrededor de un tercio de los/as estudiantes de universidades selectivas piensa en la posibilidad de abandonar la docencia, luego de la práctica profesional (Ruffinelli, 2013, p. 144), debido, probablemente, a las malas experiencias vividas, como las narradas en este acápite por nuestras entrevistadas.

Siguiendo el análisis realizado en la investigación de Hirmas y Cortés (2015), respecto a los Estándares de Desempeño para la FID, es preciso que dentro del quehacer de un profesor o profesora, se mantenga siempre una formación continua en el transcurso de la ejecución de su trabajo, junto a un análisis crítico sobre su ejercicio docente, para producir mejores instancias de aprendizaje, es decir, la formación no puede acabar en la universidad,

y yo creo, que en la universidad los profesores les enseñan, los motivan, los profesores están tratando de encausarlos, de motivarlos, decirles miren chiquillos, esto, no renuncien a la primera, pero son los estudiantes los que no escuchan, les entra por aquí, les sale por acá, porque entonces cómo desertan tanto, no se motivan y ahora tienen cualquier facilidad pue’, porque tienen la información por todos lados, si yo no sé un concepto lo buscan en el Google y saben de todo, las materias están en los libros, están en el internet, que si uno no sabe se informa y aprende, se prepara y si no busca ayuda con otro colega. (Jazmín)

Para Ruffinelli es también fundamental el continuo formativo, en el marco de la compleja implementación de dispositivos de apoyo, enfocados a profesores/as que inician su ejercicio para, “más allá de la definición acerca de la responsabilidad que le compete a la formación o al mercado laboral en esta tarea y trabajar desde una perspectiva colaborativa que permita asegurar que los principiantes reciban el apoyo requerido para completar su formación inicial en el ejercicio e insertarse profesionalmente en forma exitosa” (Ruffinelli, 2013, p. 149-

150), lamentablemente este trabajo necesario y complementario a la FID no se lleva a cabo, ni en los aspectos colaborativos ni formativos, por ejemplo, respecto al apoyo y atención que se recibe desde la directiva de las escuelas que las preceptoras destacan, “siempre y después cuando hicimos el año, el de práctica, nos observaba el director, pero no creo que a todas les haya tocado tener la suerte de director, no creo, porque hay de todo” (Violeta), ni tampoco en la relación de pares.

Al ser consultadas sobre la formación ético-moral que reciben hoy los/las docentes en las universidades, las entrevistadas son tajantes al señalar: “yo creo que no reciben ninguna, oye (risas)... no, que aprendan no más, pero de lo otro no” (Amapola), ya que es justamente este aspecto el que consideran más débil en la formación que reciben las docentes contemporáneas, “no sé, si tendrán formación ética moral, porque no lo conozco, pero parece que no, o es muy débil, o no hay” (Violeta), esto se entiende debido a múltiples prácticas que han debido observar en las escuelas, por ejemplo, acciones que ellas consideran inmorales, por ejemplo, “de todo hay en la viña del Señor, lo que te puedo decir... porque tenía colegas que no tenían ética para nada... no tenían ética para nada, colegas que se metían con las alumnas... falta de ética total... me tocó vivirlo po” (Fresia), otro ejemplo es la abundancia de profesoras maltratadoras y castigadoras, a criterio de las profesoras normalistas, que al funcionar desde lo afectivo no toleran este tipo de prácticas, “claro el castigo... habían unas que hasta de cachetada le daban, no si había de todo, así funcionaban a cachetada limpia. Pero también, como se enfrentaban últimamente, varios tuvieron con sumario, incluso parvularias creo, me contaban las colegas ahora último” (Dalia).

La investigación realizada por Ruffinelli sobre la calidad de la formación inicial docente en Chile desde la perspectiva de los profesores principiantes, evidencia debilidades transversales,

que parecen derivar de los mismos esfuerzos de mejoramiento de las últimas décadas, como efectos no deseados, en términos del desmedro que habría significado, por ejemplo, para la formación disciplinar y didáctica en ciencias y otras áreas del conocimiento, la focalización en lenguaje y matemáticas; o el deterioro en la preparación para enseñar en segundo ciclo a partir de una focalización en los aprendizajes básicos del primer ciclo; ello parece hablar de las debilidades del sistema

para revertir bajos niveles de competencias generales de los estudiantes a su ingreso a carreras de Pedagogía. (Ruffinelli 2013, p. 147),

Se recorre un camino con avances y retrocesos en donde el resultado dista mucho de ser óptimo,

eh... como te dije, que no se ponen bien la camiseta, que se me imagina que no le enseñan bien a inculcar los valores, como nos enseñaban a nosotros y que se estatizó mucho por la asignatura, que le interesa mucho pasar la asignatura y ahí no corrigen nada, si un alumno te molesta te fuiste afuera o te fuiste a la inspectoría, son así los profesores nuevos, en cambio uno le daba hasta que el niño... uno se quedaba en recreo, si le faltaba al cabro, para aprender a leer sobre todo, cuando uno tenía cursos chicos, se quedaba, te voy a ayudar un rato conmigo, ayudándole a leer, yo tuve una niñita, que tenía principio de síndrome de down y aprendió a leer, po'. (Dalia).

Como podemos observar en el relato de Dalia la explicación de esta suerte de “incapacidad”, de los y las docentes actualmente en ejercicio, se podría explicar por el abandono de lo valórico por parte de las instancias formativas que han debido ajustarse a las reformas que siempre sufren de más de alguna deficiencia, olvidando múltiples aspectos fundamentales, como la importancia de las prácticas, la didáctica, la atención a la diversidad, el manejo conductual, el contacto con apoderados/as, entre otros. Para las profesoras normalistas, las nuevas profesoras encargadas de la educación chilena, son una suerte de antítesis de lo que ellas consideran correcto, ya que de la ética del cuidado se ha pasado al desinterés y desvinculación con los y las estudiantes,

no, porque no tienen esa tolerancia po', van a la clase de castellano, pasan la materia tal cual y de ahí si... no se preocupan, si le llegó bien, si analizaron bien, entonces el cabro que no estaba pendiente, que está molestando, lo tiran pa' fuera o pa' la inspectoría, a mí me lo tiraban después a la... pa' la biblioteca, que la profesora, la jefe técnico les tuvo que prohibir que mandaran niños, porque tenía cursos enteros, todos no querían esa clase, querían estar conmigo en la biblioteca. Entonces le tuvo que pedir, que no castigue a la biblioteca. (Dalia)

En estudios realizados por Hirmas y Cortés (2015) dentro de lo que requiere la labor del o la docente está fuertemente involucrado que logren desarrollar un compromiso activo con el ejercicio educativo y con el crecimiento de quienes se educará, a través del

fortalecimiento de las relaciones estudiante-profesor/a, para desarrollar condiciones agradables en función del proceso vivido en aula, entre otras cosas.

4.4.3.2.- Profesores/as marmicoc y express.

Otro elemento que emerge de manera reiterada e inevitable respecto a la formación de docentes, es la coyuntura surgida en dos momentos históricos distintos, en donde se forman en masa docentes, mediante dudosas estrategias:

Profesores Marmicoc: durante la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), se cambia el currículum y la educación obligatoria aumenta de 6 a 8 años, potenciándose el acceso a la escolaridad, esta estrategia requiere de profesores/as para cumplir la emergente demanda en las escuelas, por lo que “comienza la formación acelerada e incompleta de profesores” (Waissbluth, Arredondo, Diez, y Quiroga, 2010, p. 147),

no, no cero compromiso. ¿Ya?, el profesor normalista es el que estudió toda su época.

Y el profesor marmicoc, hubo una época en que faltaban profesores y empezaron a preparar profesores los días sábados y se les dio el título de normalista. Entonces nosotros hacíamos la diferencia, nosotros somos normalistas, no profesores marmicoc ja, ja... Porque iban los fines de semana no más po'. O sea, ellos sacaban su título yendo solo los fines de semana. (Fresia)

A juicio de Mario Waissbluth “este evento puede marcarse como el inicio de la destrucción de la carrera docente, que sería continuada por los ulteriores gobiernos de todos los signos. La cobertura a nivel secundario se elevó desde un 18% a comienzos de la década, hasta un 49% en 1970. En el nivel primario alcanzó casi el 90%” (Waissbluth et al, 2010, p. 147), esta es la primera desregulación masiva de la formación docente universitaria, con estudiantes “sin un adecuado manejo de lenguaje” (Waissbluth, 2009, p. 108), y con títulos dudosos o francamente sin título,

no era el mismo tiempo que estudiaba uno po'. Lo sacaban en 2 años, en 3 años. Y así como hubo profesores que nunca hicieron los exámenes y no sacaron nunca el título y ejercieron. Por ejemplo, el tipo que fue a quedar de director al liceo donde estaba mi marido, ese estudió así y nunca le dieron el título. Pero por política... quedó... (Fresia)

“Se inició así una espiral difícilmente reversible de deterioro del magisterio, una relación confrontacional con el gobierno, y se desarrolló un sistema educativo mixto, en el

cual los colegios de todo tipo, en el 50% más vulnerable de la población, egresan alumnos que, en promedio, no pueden utilizar el lenguaje para aprender otras materias” (Waissbluth, 2009, p. 108), “mira hubo diferencia entre los profesores normalistas, los profesores marmicoc -no sé si tú los ubicas- y el profesor universitario. El profesor universitario va, dicta la clase y se va, ese era el tipo que yo tenía de... y especialmente los hombres” (Fresia).

Profesores Express: a partir de los años 90’, comienza la entrada masiva de estudiantes a centros de estudio no acreditados y que no exigen ningún tipo de requisito de admisión, entre el 2001 y el 2006 cerca de 16.000 jóvenes ingresan a estos “programas especiales” (Waissbluth, 2006, p. 383), este triunfo del libre mercado educativo entrega títulos por internet o imparte clases presenciales sólo los días sábado, como plantea Violeta; “que la formación de nosotros era presencial y la actual no es presencial, porque uno conversaba con las colegas y a veces tenían una vez a la semana clases presenciales...” (Violeta), Mario Waissbluth (2008) narra el desolador panorama en base a múltiples investigaciones en el área, los niveles de conocimiento de este tipo de estudiante mejoran entre un 2% y un 4%, luego de pasar por la universidad, se matriculan estudiantes de pedagogía con 320 puntos en la PSU (equivalente a responder correctamente 4 de las 80 preguntas), durante el 2008,

de 18 mil estudiantes que este año egresarán como profesores -con poca esperanza de encontrar trabajo-, cerca de la mitad lo está haciendo vía dudosas regularizaciones de estudios. Las universidades que los imparten, incluidas algunas del Consejo de Rectores, hacen un pingüe negocio que crece vertiginosamente: son 40 universidades e institutos que aumentaron, en los últimos 3 años, su matrícula total formal de 12.500 a 24.600 alumnos de Pedagogía. Está bueno el mercado. (Waissbluth, 2008, p. 15)

Una investigación del año 2007 reseñada por Mario Waissbluth de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y la Universidad de Valparaíso, llamada “Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de Pedagogía. Un estudio comparativo”, realiza la misma prueba antes del ingreso a la educación superior y nuevamente después del egreso a 488 estudiantes de Pedagogía en 5 universidades nacionales, los resultados son devastadores, “sólo el 64% de los que ingresaron a Pedagogía podía leer un gráfico: esto mejoró a 65,4% después de obtener un título de profesor. O sea, 1,4%. En el caso de extraer conclusiones de un texto, la educación universitaria disminuyó la frecuencia desde 61,6% a 57,8%, un extraño fenómeno de des-educación” (Waissbluth, 2008, p. 21), es decir, la

educación superior a veces no genera ningún cambio en los/las sujetos, ante esto no nos debe extrañar la percepción de las profesoras normalistas, que de manera crítica analizan el problema,

sí, porque en la universidad se lo enseñaban. Qué increíble. Así que eso, no improvisar, siempre llevar todo preparado, hasta la última palabra que vas a decir, tienes que saberla escribir, porque, mira, yo cuando estaba trabajando este último tiempo, vi llegar chiquillas jóvenes de profesora y tenían faltas de ortografía. Y yo a veces llegaba a la sala a buscar algo y miraba el pizarrón y me quería morir y yo le decía ‘tienes que arreglar esta palabra, pero que no te vean los niños’, porque escribían cualquier cosa, entonces si tú vas a escribir en el pizarrón, tienes que estar segura de que te lo sabes, llevarlo escrito y traspasarlo, pero nunca improvisar, porque los chiquillos te empiezan a tomar por ahí también. (Lila)

Algunos/as profesores/as apenas saben escribir, improvisan, no están bien formadas/os, cometen faltas de ortografía... todo esto sería solucionado si las clases se preparan con antelación según Lila, “sí. Y ahora que hacen tanto bullying debe ser terrible. Pero eso, una profesora nunca debe improvisar, debe llevar todo preparado, todo, todo” (Lila).

Nuestras entrevistadas conviven con egresadas/os de estos dos momentos en que la formación inicial se vuelve un mero trámite, por lo que no es de extrañar, que tengan una postura sumamente crítica frente a los y las docentes no normalistas ya que incluso los y las estudiantes de universidades selectivas y formales, “no andan mucho mejor. Casi por definición, dado el bajo estatus que la sociedad chilena le asigna a esta profesión, muchos de ellos, salvo honrosas excepciones de vocación dura, son alumnos cuya PSU no dio para entrar a otras carreras (Waissbluth, 2006, p. 383), no es conveniente generalizar, pero es probable que en múltiples universidades esta sea la situación.

4.4.3.3.- Cambio generacional de los y las docentes.

Las profesoras normalistas observan con distancia la situación actual de las/los docentes en ejercicio, ya que se les hace profundamente difícil entender la manera en que hoy se asume la profesión, “para mí que los valores en esta sociedad se han revertido” (Lila), ellas representan un paradigma conservador y hasta cierto punto intransigente, respecto al orden valórico, han educado generaciones bajo preceptos que consideran básicos como la honradez,

el respeto y sobre todo la entrega incondicional, por lo que las nuevas conductas se vuelven incomprensibles para ellas:

eran buenos los profesores, súper responsables, muy motivadores y yo creo que eso que nos metían, de querer su profesión: ‘si ustedes se aburren de esto, no pueden seguir siendo profesores, porque van a ir desganados a ser clases, ¿Qué les van a enseñar a los niños?, a que sean desganados en la vida’ a mí se me ha grabado siempre eso, a mí me encantaba ser profesora, yo decía: ‘a lo mejor no soy tan buena’, pero me encanta y voy a tratar de hacerlo bien y si veo que no puedo hacerlo bien, me voy a cambiar, porque yo he escuchado muchas veces a gente que dice: ‘yo encantada me cambiaría de pega’ y lo decían en consejo de profesores delante de todos, ¿con que ánimo llega una persona a hacer clases?. (Jazmín)

Zygmunt Bauman acuña el término “sociedad líquida”, que remite a una vida rápida, transitoria, cambiante, opuesta a la tradición en donde existían valores y reglas (morales y/o religiosas, que se cumplían al pie de la letra), hoy, elementos como el amor y el miedo se encuentran en constante transformación. El trabajo que anteriormente se hacía sin ningún disgusto e incluso con gusto, ahora se consideran una pérdida de energía y tiempo, llegando incluso a ser rechazado:

...reclamando no querían hacer... nosotros a veces nos quedábamos hasta las tantas, nosotros hacíamos trabajo como voluntario, que en esa época era la realidad entonces si había que quedarse hasta las tantas, nos quedábamos hasta las tantas, en cambio la gente nueva no, puro reclama y puras reglas, ‘que yo me voy, que acá no se’... no se comprometen con los niños, no los quieren. (Dalia)

Ahora las personas consideran prácticas de antaño tan básicas como masticar una manzana, una inversión de tiempo descomunal para la cantidad de placer obtenido, Bauman llama a este estado “síndrome de la impaciencia”, se busca la rapidez, considerándose como abominable el gasto del tiempo o la demora, (por ejemplo los bancos y otros servicios, dan privilegios de tiempo a los/las clientes con mayor poder, estos beneficios son un “acceso a atajos”, que todas/os los podemos recibir en alguna medida). A diferencia de concepciones pasadas del tiempo, en donde se atesoraba, valoraba y cuidaba, el “síndrome de la impaciencia” lo concibe como un fastidio, un ladrón que nos quita oportunidades de alegría y placer, por lo que no nos debería extrañar que la instancia educativa sea vista como un

producto, más que como un proceso, como algo finito y no como una acción continua de la vida, un esfuerzo a largo plazo cuyos frutos no son perceptibles, “sí, el tiempo de duración, o sea como que empiezan bien pero después como que no sí, pa’ que seguimos en esto sí después no va a resultar, ya, entonces, no hay una preocupación constante, no hay un esfuerzo constante, eso es, yo veo esa diferencia” (Lila), para las docentes normalistas no hay apuro en la búsqueda de resultados, ya que entienden que la paciencia es parte de su rol, en cambio las nuevas generaciones ven en su labor un producto y la reproducción de compromisos fijos, en cambio antaño la educación recibía valor en la medida que ofrecía conocimientos de importe duradero. Otro síntoma es la inconstancia, la falta de vínculos,

lo que pasa es que los profesores actuales, o sea, por lo que yo he... como yo dejé de trabajar hace unos años, por lo que he escuchado, por ejemplo los profesores me cuentan, que en las escuelas llegan colegas a tomar un curso, están una semana y no quieren seguir o están un mes, dos meses y se van, entonces hay rotación de profesores, porque no están, no les gusta trabajar con niños, porque los niños de las escuelas públicas, municipales son difíciles, entonces ellos no están para eso, dicen no, yo no estoy para eso, se van. (Jazmín)

Ante la dificultad de la profesión muchos/as sencillamente no aguantan, es mejor desvincularse rápido, los sentimientos pueden crear dependencia, según Bauman, “vivimos en un mundo líquido en el cual los cambios, las transformaciones y la renuncia a ciertas cosas o sentimientos suelen ser mucho más importantes que la unión afectiva y social” (Vásquez, 2008).

En la actualidad deja de ser un valor la lealtad y se otorga mayor importancia a la libertad de aprovechar oportunidades, esto coincide con los cuestionamientos de la invariabilidad el conocimiento, la solidez de las cosas, mientras las relaciones son vistas como una amenaza. Los objetos dejan de ser duraderos, para convertirse en algo efímero, como ocurre con el constante temor de los agentes y analistas educativos frente al potencial “cambio de profesión” de los y las docentes y es que ellos/as:

claro, garantías, quieren garantías, por eso, pero nosotros antes no pedíamos y existe, por ejemplo, piensan que trabajar en colegios públicos es mucho desgaste, no son capaces, ellos dicen que no son capaces, no es que yo diga, porque dicen que yo no estoy pa’ esto, me voy, prefiero trabajar en otra cosa y desertan, se van a las otras

áreas, porque no son... El otro día las colegas me comentaban, estábamos en el almuerzo y me decían no, hay mucha rotación, los colegas trabajan tres meses y yo no estoy pa' esto, los cabros son muy desordenados, no atiende Mineduc. (Jazmín)

El mercado aprovecha este cambio vertiginoso dando mayor valor a las cosas novedosas y de corta vida y en lo educativo queda atrás la idea de que “lo que se ha aprendido, nadie lo quita”, este carácter efímero de todas las cosas, se convierte en un reto a vencer, en un mundo en constante cambio, con la educación, como su representación fiel.

Somos una sociedad “cuadrada”, cambiante, fugaz, insegura y temerosa, obsesionada con la idea de la seguridad ante lo excepcional y lo novedoso, en donde los atributos del capitalismo, ya sea económico, político, cultural o social, siguen impuestos, pero se renuevan y cambian siempre, dispuestos a todo por el éxito, dejando de lado el amor, que para nuestra entrevistadas, es la base vital de su ejercicio docente. El/la individuo en el siglo XXI se suele comportar como consumidor/a, perdiendo los lazos sociales, todo gira de manera más acelerada en la búsqueda de aprovechar las oportunidades de felicidad sin importar el costo, “no, ya no hay el mismo compromiso y por ejemplo un profesor dice, que ‘yo hago esto pero usted me da esto otro’, cosa que antes no ocurría, si a mí antes me decían que usted iba a hacer la locución de tal acto, yo decía ya, pero ahora dicen ‘si me dan la locución usted me tiene que dar libre este día, o me da libre toda esta tarde o mañana no vengo porque este trabajo no me están dando’, entonces lo va a hacer durante el horario de trabajo, pero ellos piden...” (Jazmín), los atributos del capitalismo cambian en el tiempo incorporándose en las relaciones, se potencia el individualismo, las transformaciones, la incertidumbre y la pérdida afectiva (vínculos) en la sociedad actual, el éxito, por tanto se produce a través del olvido y el desarraigo afectivo, ya que toda acción es instrumental, en la búsqueda de un beneficio, perdiéndose la “mística” o “magia”, que tenía la pedagogía, “que no se pueden caer al primer tropiezo, que no se pueden desencantar, porque un grupo no aprendió, todas esas cosas, entonces yo creo que eso tienen que tener claro y los niños y los jóvenes, como están tan libres, tan light, dicen ah, esta cuestión es muy difícil, renuncio” (Jazmín), ya que las relaciones se miden en términos de costo y beneficio, de “liquidez” en el estricto sentido financiero, en la espera de la ganancia, calculando la conveniencia (costo y beneficio), se percibe que el trabajo es absurdo y supresor, por tanto reina el individualismo y la inconsciente “obligación de libertad”, en donde la memoria llega a ser hasta inútil.

Somos sociablemente inseguros (según Sloterdijk, citado por Vásquez 2008), teniendo siempre miedo a lo desconocido y frustrados ante la incertidumbre, constantemente evitando lo nuevo, optando siempre por la seguridad y el miedo, “yo creo que los chiquillos están un poquito perdidos, pero no es culpa de la universidad, ni de los profesores, es culpa de ellos y tienen que responsabilizarse, las universidades cumplen con sus mayas curriculares, con todos sus contenidos, con todos sus... explicarles esto, lo otro y si ellos no lo quieren hacer...” (Jazmín). Entonces la formación inicial, no tiene toda la responsabilidad del estado de las cosas a juicio de las preceptoras, hay rasgos concretos dependientes del contexto sociocultural atribuibles a la nueva generación de docentes, ya que la escala valórica se ha invertido de manera radical, “en lo que te dije po’, que no hay gran... no tienen la camiseta puesta, ni gran compromiso con los niños, que solamente ellos van a pasar su materia, yo soy profesional en esto, tal como los médicos ahora, tú veí un médico... tiene que ver el especialista... ponte tú” (Dalia), Honneth (2004) “ha mostrado cómo las paradojas de la individualización podrían derivar en síntomas de vacío interior y ausencia de propósito en las vidas de los individuos” (Yopo, 2013), es decir, fin de las metas y los sueños, las revoluciones y los cambios conscientes.

4.4.3.4.- Problemas de los/las profesores/as actuales en el ejercicio docente.

Una de las problemáticas centrales de las/os profesoras/es actuales, detectadas por las profesoras normalistas es la sobrecarga de trabajo, que afecta la vida en la escuela y fuera de ella, “...los profesores tienen mucho trabajo administrativo que hacer y eso yo encuentro que antes, cuando uno recién entró a trabajar, era menos, uno tenía su lista de contenido, llenaba el libro, pasaba asistencia y se acabó, hacia clases, preparaba material y toda la cuestión, entonces el profesor tiene una carga de papeleo tan grande, que tiene que llevarse el resto de trabajo a la casa, entonces de repente una colega me dice: “yo no hacía eso, en mi casa no me alcanza el tiempo, no tengo tiempo para hacerlo”...” (Jazmín), las evaluaciones docentes y en general la enorme carga administrativa, entre otras tareas, a lo que se suma la enorme cantidad de horas en el aula, genera un enorme deterioro en las/os profesores/as, un/a docente desgastado/a, cansado/a, desaminado/ afecta la relación profesor/a alumno/a, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje, generándose distancia emocional para atenuar el estrés que se vive en las escuelas (Masson, 1990 citado por Milicic y Aron, 2000, p. 6), la sobrecarga de trabajo

que afecta al/la docente involucra entonces a todos los agentes educativos, “el hecho de que las profesoras continúan teniendo mucho trabajo en preparar material, en vez de las mismas escuelas preparar y entregárselos y dedicarse exclusivamente a la enseñanza, pero continúa llevando trabajos a la casa, menos que antes” (Amapola), este/a docente desmotivado/a y desgastado/a, puede provocar en el aula reacciones adversas, desgano de parte de los/as estudiantes, problemas de comportamiento, sensación de ineficiencia de él/ella mismo/a (Milicic y Aron, 2000, p. 6), en resumen, se pueden extender de múltiples maneras afectando la vida personal y laboral del/la profesor/a.

Un factor fundamental que evita el desgaste profesional, es la sensación de ser cuidado por la institución, Milicic y Aron (2000), en un estudio realizado a través de grupos focales, concluyen que las entidades educativas no se hacen cargo de las necesidades de los y las docentes, ni están atentos/as a sus requerimiento, esto explica el que nuestras entrevistadas consideren que los/as profesores/as de hoy están desprotegidas/os “totalmente, los únicos que nos apoyan son el colegio de profesores, que más allá no pueden hacer tampoco, hacen lo que pueden” (Violeta) no existe preocupación de las escuelas, municipalidades, Mineduc, ni nadie “por mejorar las condiciones de trabajo ni de facilitarles la tarea. La percepción de un exceso de carga docente y problemas de organización de los horarios los hace sentirse sobrepasados y muy fatigados” (Milicic y Aron, 2000, p. 18), sólo los gremios parecen estar presentes de manera parcial, lo cual no evita la sensación de soledad y abandono en que se encuentran “... estamos en la deriva yo veo en los profesores de ahora” (Violeta). A esta sensación de abandono se suma percepción de agresión, pérdida de control y temor en que algunos/as viven, debido a la violencia social que alcanza el aula, “uno de los puntos álgidos en relación a la insatisfacción laboral es el sentimiento de incapacidad de controlar la creciente violencia que hay en la sala de clases. La violencia por parte de los alumnos genera escaladas de agresión en la interacción profesor-alumno y entre los estudiantes entre sí que aparecen como un factor contaminante del clima social escolar”, (Milicic y Aron, 2000, p. 17), los/as docentes asumen que no tienen las herramientas necesarias para enfrentar estos conflictos, “que estamos muy desprotegidos, de los alumnos, de los apoderados, de la comunidad en general, de los auxiliares y la directiva, de todo, nosotros somos la piedra de tope y todos tienen forma de defenderse y nosotros nada, por ejemplo, en la escuela hay cuaderno de quejas y nosotros nada, en la corporación apenas nos pescaban” (Violeta). El año 2017 un estudio de la Cepal

(Universia, 2017) revela que Chile es el país latinoamericano más afectado en su rendimiento académico por la violencia escolar, en el estudio “Resultados Educativos 2016”, en II medio un 54% de los estudiantes expresa que las normas de convivencia no son conocidas el 58% plantea que no existe respeto en las relaciones y un 52% denuncia que el maltrato e intimidación entre compañeros no es tematizado en las aulas (Agencia de Calidad de la Educación). Otra investigación realizada por Injuv, determina que el 61% de los estudiantes fue víctima de bullying, mientras un 84% ha sido testigo de matonaje escolar (T13, 2017). El Ministerio de Educación impulsa el 2011 un instrumento legal para abordar estas situaciones, atendiendo las demandas de variados actores sociales, que comienzan a clamar por “regular y sancionar” a los establecimientos que no adopten medidas ante este tipo de escenarios. A partir de la publicación de la ley de violencia escolar 20.536, se han agudizado las discusiones en torno a su implementación y sustento ideológico, sumándose nuevos proyectos que han decantado en el surgimiento de “Aula segura” (ley que se discute actualmente), las críticas de las preceptoras en este ámbito se extienden a las reformas que terminan oscureciendo aún más el panorama, específicamente las leyes que abordan de manera punitiva los conflictos;

cero respeto de los alumnos y cero apoyo de los directores, que son lo peor, porque los directores deberían apoyar, hacer un seguimiento y no, lo que pasa es que no sé si tú sabes, cada vez que a una escuela se le da un bono, si ha tenido cero problemas en el año en relación a profesor- alumno, alumno- profesor; entonces cuando hay un problema lo minimizan y nunca existió para que ese bono se lo den. Ahora si el problema es grave, pasó algo terrible, a la escuela le mandan una tremenda multa, mal también, porque todo joven chileno lo manejan y queda ahí todo en nada, entonces no apoyan a los profesores, no los ayudan. (Lila)

Otra problemática emergente es la generación de problemas de convivencia, fenómeno que antes prácticamente no existía, a juicio de las entrevistadas y que ahora perciben como masivo: “buenas relaciones tuvimos con los colegas, ya tuve buenos colegas... es que en esa época, era así, en cambio ahora, creo que es horrible la convivencia de los profesores en las escuelas...” (Dalia), las buenas relaciones sociales, la existencia de redes al interior de las escuelas es una de las variables que incide de manera más poderosa en la percepción de desgaste emocional, “ya que ellas proporcionan soporte emocional, información relevante y apoyo instrumental tanto en las situaciones cotidianas como en las situaciones de crisis”

(Milicic y Aron, 2000, p. 18), la investigación de Milicic y Aron (2000) constata, que no existen espacios para ningún tipo de intercambio informal entre docentes, lo cual dificulta la generación tanto de soportes emocionales como de construcción social del conocimiento pedagógico, ya que el trabajo mismo y su alta exigencia lo impide (Milicic y Aron, 2000, p. 18), esto contrasta de manera radical con la lógica relacional de las profesoras normalistas, que desarrollaban el centro de su vida social en la escuela y utilizaban de manera concienzuda sus redes para la mejora de su función, “no, si después cambiaron, lo mismo que hemos sabido de cuando nosotros salimos, la convivencia ya, antes que saliéramos, la convivencia entre los profesores era mala, nosotros siempre grupos afiatados y nosotros tratábamos de acoger, de unir, pero después nos fuimos nosotros, creo que todos se dispararon y todos pelean, unos con otros o que se yo” (Dalia), el deterioro progresivo de las relaciones se evidencia con claridad en el relato de Lila que atribuye a las nuevas generaciones esta forma de tratar-se,

es que no conozco la formación que tienen, pero de cómo llegan, no creo que mucha, porque por ejemplo, yo te voy a dar un ejemplo personal; nosotros cuando llegábamos a un colegio, para mí, según mi formación, tenía que respetar a todas las personas que estaban ahí, sobre todo si llevaban más años de servicio, porque tienen mucha más experiencia que yo, ya y por lo tanto, el respeto, pero acá, las chiquillas jóvenes si se enojan con alguna profesora que no les gusta lo que le dijo, la tratan al tiro mal, cero conversa, al menos lo que yo alcancé a ver, no sé ahora, pero así de adentro, no conozco la formación de ustedes, como estudiantes en verdad. (Lila)

El MINEDUC durante el año 2005, señala que las remuneraciones habían aumentado sustancialmente en los últimos quince años, para los egresados de pedagogía, se asume que los sueldos son razonables para las/os profesoras/as jóvenes, a pesar de mantenerse en tramos inferiores en comparación a otras carreras profesionales. Pero las posibilidades de aumentar dichas remuneraciones son limitadas, aún con la opción de distintos bonos o asignaciones que se van recibiendo conforme a la experiencia adquirida o el lugar donde se trabaje, las profesoras normalistas entienden que los sueldos han subido, “están más relajados, tienen mejor sueldo, antes ganábamos poco” (Amapola), sin embargo como veremos en la dimensión 5 la sensación de inequidad e injusticia se mantiene, con la insatisfacción permanente, provocada por las bajas en los salarios en los 70’ y 80’, este factor se mantiene como uno de los puntos álgidos al observar las problemáticas actuales de la docencia.

4.5.- Calidad de vida de profesoras normalistas

4.5.1.- Salud.

4.5.1.1.- Salud durante el ejercicio docente.

La mayoría de las profesoras normalistas, consideran que tuvieron buena salud durante su ejercicio docente, “no era enfermiza” (Violeta), “...yo tenía pocas licencias en general, porque yo tenía buena salud” (Jazmín). Pero también recuerdan múltiples enfermedades asociadas a la profesión: en la voz, “al principio sí po’. Si eso... eso... al, al principio fue cuando tuve que hacer la impostación de la voz. ¿Ya?. Porque... a uno nunca la prepararon por ejemplo, para hacerle clases a 72 chiquillos” (Fresia), “a veces me ponía afónica...” (Violeta). Los pies y piernas producto del excesivo tiempo paradas: “a mí me gustaba pasearme, yo jamás me senté a pasar una lista o a sacar un promedio. Tengo lleno de várices las piernas” (Fresia). Respiratorios: “sí que se derivaran, por ejemplo la gente cocinaba en Los Pimientos con leña, entonces el humo llegaba siempre a la escuela, como eran tres pisos, el humo llegaba a la escuela y yo pasaba con bronquitis, sinusitis, yo le echo la culpa a eso” (Lila), “...y otra vez que me dio una bronconeumonía parece, por un resfriado mal cuidado, entonces creían que era una TBC, pero no era, me dijeron que si era una TBC hubiera tenido que estar no sé cuántos meses, pero no, era una bronconeumonía ...” (Jazmín), la mayoría asume las enfermedades respiratorias como parte del su labor, como un mal generalizado, normalizando la despreocupación frente a eso, “lo otro que tenemos, es que andamos resfriados y no vamos al médico, somos todos iguales” (Violeta).

Cornejo detecta que, “los profesores y profesoras reportaron haber tenido las siguientes enfermedades durante los últimos dos años: bronquitis (32,1%); colon irritable (21,6%), disfonía (18,6%), tendinitis (16,6%), estrés (13,9%), depresión (13,2%), hipertensión (11,5%)” (2009), este análisis coincide sólo parcialmente con nuestro grupo de estudio, probablemente debido a las características específicas que las distancian, en cuanto a lo moral, formativo y comportamental de los/as otras/os docentes, sin embargo, el mismo autor, reconoce diferencias importantes de acuerdo al sexo y tramo etario, por ejemplo “las mujeres tienden a enfermarse más que los hombres, en tanto, a mayor edad, se presentan mayores niveles de enfermedad” (Cornejo, 2009).

Es interesante también, que consideren el embarazo como una enfermedad en la medida que las hacía ausentarse, "...hay que enfermarse de algo alguna vez (...) por los embarazos y por ese asunto de la tifoidea" (Jazmín), esto no es casual, ya que las mujeres a partir del siglo XVI han sido objeto de experimentación y observación, sobre todo en lo relacionado con la reproducción, generando la percepción de que la mujer embarazada es, "una enferma crónica necesitada de la medicalización permanente" (Quintero y Velázquez 2017, p. 16).

El "síndrome de la silla caliente" o presentismo laboral aparece de manera persistente, "prefería ir enferma pero no faltar al colegio" (Violeta), llegando a extremos límites: "... a mí me encantaba, yo era fanática, no faltaba nunca al colegio, tenía que estar muriendo, una vez me vinieron a dejar, porque me desmayé en la escuela, porque no quería faltar al trabajo" (Jazmín), "una vez me acuerdo que andaba con un ataque a la vesícula y fue en invierno, con un dolor que no aguantaba y tenía a mis hijos y me fui al colegio y fue en octubre y estaba preparando un baile español, 'tía vamos a bailar' y estaba apenas y se me pasó" (Violeta). Los estudios realizados en este ámbito son escasos en nuestro país, debido a la naturaleza misma del fenómeno, pero probablemente, para las escuelas, sí se vuelve importante ya que tiene repercusiones en la formación de los y las estudiantes, en todos los niveles de escolaridad (al asistir enfermas/os la clase no es la óptima), mostrándose, además, una imagen negativa de la ya devaluada percepción del trabajo docente. Y lo que surge detrás es justamente la ética del cuidado, un mandato que las obliga a presentarse sin importar las condiciones, ya que consideran que si las profesoras "faltan quedan 45 niños solos, pero el hecho de que las vean, se calman" (Violeta), es el bienestar ajeno el centro de la atención, ellas pueden sólo estar ahí pero es suficiente ya que lo importante no es la clase sino que su presencia tranquilizadora, que otorga seguridad a los y las niños/as. Esta conducta se lleva a cabo sin importar la presión o preocupación que existiera de parte de sus familias, "mal, porque en la casa me decían que me quedara" (Violeta), priorizándose una vez más el espacio público por sobre el privado. Además, está involucrada la responsabilidad frente a los y las demás docentes que tendrían que hacerse cargo del curso, "y si no hay quien los cuide, se repartían los niños y eso de repartirlos, un profesor no podía andar con 65 niños" (Violeta), en un contexto en donde las aulas ya estaban saturadas de estudiantes. Pareciera que los/las profesores/as sienten que sus problemas de salud no afectan su rendimiento, como plantea la investigación de Unesco

(2015), pero de acuerdo a la misma investigación, en la contraparte los directores de establecimientos educacionales coinciden en señalar, que los problemas de salud, sobre todo mental de los/las docentes, inciden negativamente en su desempeño: se tornan irascibles en la relación con sus colegas y alumnos/as, aumentan en algunos casos las citaciones a apoderados y las suspensiones y baja el rendimiento o asumen actitudes negligentes con la enseñanza (Unesco, 2005).

A criterio de las entrevistadas, la docencia es un trabajo exigente, en donde queda tan poco tiempo para el autocuidado que, "...cuando uno va, no alcanza a vaciar la vejiga y ahí queda la cistitis" (Violeta), las entrevistadas se desvinculan de sus propios cuerpos, llegan a límites extremos, pero lo interesante es el orgullo con que se presenta el discurso, ya que consideran estas prácticas como actitudes heroicas asociadas a su vocación y entrega a la labor, asumiendo que las enfermedades son parte del ejercicio docente, creyendo que el comportamiento que mantienen es justificado, ya que es parte de su deber, sin importar los costos, "me acuerdo que una vez se hizo un estudio, de enfermedades más comunes en profesores, son las várices, problemas de, infecciones urinarias, la voz y son problemas profesionales, porque uno no va al baño por estar cuidando a los niños" (Violeta).

Ven a las otras docentes no normalistas, despreocupadas por faltar, "había algunas que sí y otras que todo lo contrario, porque inventaban enfermedades" (Violeta), "las licencias médicas, implican sobrecarga para los profesores, que permanecen, ya sea cuando son de corta duración y no dan derecho a reemplazo o ya sea cuando se puede contratar reemplazo, porque los reemplazantes asumen una actitud menos comprometida" (Unesco, 2005), en cambio nuestras entrevistadas evitaban las licencias, salvo situaciones límites, entendiendo este comportamiento como un acto heroico, parte de la formación recibida en las Escuelas Normales, que las distingue del resto de las docentes, "es que en la escuela en que estuve, todas mis colegas eran normalistas, entonces éramos como todas iguales y entre nosotras mismas nos decíamos; 'pero quédate en cama', 'es que no puedo, los niños y las perjudico a ustedes', pero no sé ahora" (Violeta).

Sorprende también la prevalencia del cáncer en las entrevistadas, dos de ellas (y el esposo de una de ellas también profesor), tuvieron problemas de ese tipo durante su vida y lo atribuyen al estrés provocado por el trabajo que realizan,

... en la fundación López, yo estaba hospitalizada, ¿ya?. Y en mi sala eran 3 camas. Dos éramos profesoras y una parvularia. La pieza del frente, eran 3 profesoras. El 60% de la gente que estaba en esa época tratándose el cáncer era profesora y un 20% eran parvularias, ¿ya?. Entonces... a mí me dicen que mi cáncer es hereditario, pero en parte también fue por el estrés que nosotros vivíamos. (Fresia)

Esto no es casual, ya que estudios psiconeuroinmunológicos establecen el estrés, la ansiedad y la depresión como factores de riesgo, frente a la progresión del cáncer, ya que aunque no provoca la neoplasia, sí incide en la velocidad de su crecimiento, además aumentan las evidencias que demuestran cómo, situaciones estresantes y emociones negativas influyen en el sistema inmunológico y consecuentemente en la prevalencia del cáncer (KiecoltGlaser, 2009, citado por Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009, p. 102).

4.5.1.2.- Estado actual de salud y ejercicio docente.

Las profesoras en la actualidad se encuentran bastantes enfermas, “ja, ja, las tengo todas... sí, sí. No porque uno pasaba rabia...pasaba... pasaba rabias con los colegas... pasaba rabias con los alumnos, ¿ya?. Pasaba rabias con los apoderados... si no era tan... tan grato. Decían, ‘pero ustedes tienen 2 meses de vacaciones’...” (Fresia), lo asocian al estrés vivido durante su ejercicio docente, a lo que se suman factores emocionales y económicos que condicionan su vida actual. La Organización Panamericana de la Salud realizó el estudio “Encuesta de Necesidades de los Ancianos en Chile”, encabezado por O. Domínguez, en donde se realizaron entrevistas a más de 1.572 adultos mayores de las comunas urbanas de la Región Metropolitana, entregando la percepción de sujetos/as de la tercera edad, frente a su propia salud y funcionalidad para las diferentes actividades cotidianas, como indicadores de bienestar físico, mental y social (Universidad de Chile, s/f), según los propios/as adultos/as mayores, sus dificultades se centran en lo económico, en menores de 75 años y la salud es el problema principal a mayor edad, sobre todo en mujeres, otro dato muy interesante es que el 65% se percibe como sano, a pesar de la asociación general que se realiza entre edad y enfermedad, “66.7% de la población mayor cubierta en este estudio puede definirse como funcionalmente sana, capaz de llevar una vida independiente, 30% son funcionalmente frágiles, es decir requieren auxilio para ciertas actividades, y el 3.3% es funcionalmente dependiente y padece invalidez severa” (Universidad de Chile, s/f), de acuerdo a Daniela

Thumala, (Observatorio Social del Envejecimiento y la Vejez de la U. de Chile) “no todos los adultos mayores son dependientes, sino que en su mayoría son autónomos, pero en Chile todavía existe el concepto, que vejez es sinónimo de achaque y deterioro y por lo mismo se discrimina”... pero nuestras entrevistadas remiten a un grupo muy específico que vincula sus problemas de salud actual con el trabajo que realizaron, “mi raquiostenosis sí, absolutamente... y tampoco me cuidé mi columna, siempre de taco... eso me lo dijo el traumatólogo, que comenzó a investigarme y llegó a la conclusión, de que había sido el taco, porque eran los tacos” (Amapola), algunas tienen heridas permanentes en los pies, problemas de huesos, deformaciones, lo cual está relacionado al tipo de vestimenta que la formación en la Escuela Normal configuró como correcta, “...no, me gustaba la elegancia, porque se nos exigía ser elegantes, en ese período de las profesoras normalistas, a los hombres el zapato lustrado, a las mujeres muy bien vestidas, limpias, porque en ese período los días lunes, se les revisaba las manos a las niñas, sus orejas, manos, entonces el ejemplo lo tienen que dar los profesores, entonces fui pituca, iba de taco, lo cual ahora no lo puedo usar para nada” (Amapola), todas mencionan la importancia del uso del tacón y faldas sin importar el clima o el contexto (rural a veces), además a eso se suma el estar permanentemente de pie, “ah sí, a mí en septiembre me tuvieron que operar de las caderas porque, como se llama el fierro de aquí, el hueso, el fémur estaba a punto de romperse, así que me tuvieron que poner una prótesis. Y ha sido largo, doloroso y algunos médicos me dijeron que pasé muy parada en mi vida y sí po’, una en rol de profe vive pará” (Lila). Este no es un trabajo normal, las exigencias son mayores en cuanto incluso al estereotipo establecido y el uso forzado del cuerpo.

Al ser consultadas sobre el estado de salud de sus colegas y amigas, se manifiestan de forma pesimista; “todas ‘patulecas’ ... sí y algunas fallecidas... no están de lo mejor... no, ¿quién?, y no es que sea mala, pero es la realidad” (Amapola). A los problemas de salud se suman los económicos que limitan las posibilidades para los tratamientos y la recuperación, “hay profesoras que están enfermas gravemente, con cáncer de colon, con cáncer ocular, con distintas dolencias y con muy pocos recursos para poder sobrellevar estas enfermedades” (Jazmín), además las profesoras normalistas insisten en la importancia del ejercicio docente, en las enfermedades que aquejan a las profesoras jubiladas,

hay algunas con salud debilitada, se han enfermado varias, se han muerto tres colegas en diez años y otras malitas con cáncer y otras con Parkinson y problemas auditivos,

muchos con sordera y eso lo veo en colegas de más edad que nosotros, casi todas son sorditas y andan con audífonos y en las reuniones, son tan simpáticas, porque nadie entiende nada y como usan audífonos hablan fuerte y cuando habla la presidenta, nadie la escucha y fue tanto, que compraron un micrófono y entonces hablan con micrófono, pero igual no les entienden, en el grupo de nosotros aun no estamos en eso, la bulla, el grito de los niños, siempre estamos rodeadas de eso. (Violeta)

Muchas profesoras jubiladas se encuentran sordas en mayor o menos medida, asunto que amerita mayores investigaciones a futuro, en cuanto al desgaste auditivo, ya que, en algunas agrupaciones de docentes jubiladas, en donde la mayoría tiene más de 80 años “son todas con audífonos, son creativas y están pensando y creando algo” (Violeta).

4.5.1.3- Sistema de salud.

Las tres entrevistadas más enfermas que están en el sistema público han tenido graves problemas con el sistema de salud, “... mira es que estoy recién metiéndome, como la soberana mona, es pésima, porque cuando yo ganaba y era activa, yo me atendía particular y ahora tengo que estar en el sistema público” (Amapola). Ponen en el centro de la crítica la atención, “sí y es pésimo, nunca me atendí en Fonasa por la buena salud que tuve, pero ahora sí y es mala la atención y es pésimo, me operé de cataratas en el Sotero del Río y me llamaron por un número, nunca me voy a olvidar; ‘el número once’ y me instalaron en una camilla y me instalaron una cosa y no vi quien me operó, imagínate quedo mal de un ojo, como le pasó a un colega, que le sacaron el ojo y no sabe quién” (Amapola), perciben el trato como impersonal y deficiente, no solucionan sus problemas y además se les trata con desdén o lisa y llanamente no cubre sus necesidades producto de la demora en la atención, con las consecuencias que eso acarrea: “...para la operación yo tuve que conseguirme un préstamo, que más encima mi hija se lo tuvo que conseguir, porque a mí, ya a esta edad, no me dan préstamos, para poder operarme urgente, porque si me operaba en el sistema público, me operan cuando el fémur ya estaba roto, entonces fue de urgencia y todo eso, me endeudé” (Lila), “allá son cien números que tengo que esperar, sacar número para los remedios, para los alimentos y como tiene droga, tengo que pedir la receta y hacer una cola y otra cola para ir a retirar y ahora tengo que ir el 15 al San Borja, lo tiene que ver el neurólogo, para que ahí me den la receta” (Violeta).

Dos de las entrevistadas, que están en mejor condición de salud, se sienten conformes con el sistema público: “...estoy en Fonasa y me atienden gratis pa’ todas las cosas, si tengo hora, me citan hasta podólogo gratis, pero cuando necesito me atienden y todo bien, pido hora al oculista, me dan las gotas que son carísimas, o sea estoy cubierta y encuentro que estoy bien...” (Jazmín), “sí, porque estoy en un consultorio que está aquí cerca y me hacen un chequeo una vez al año y ya me vio la enfermera, después me hacen un electro y me hacen un examen de orina completo, una mamografía y la doctora me ve, me dan los remedios y los alimentos” (Violeta). El proceso de envejecimiento trae consigo diversas enfermedades, entre las afecciones más comunes están: la pérdida de audición, cataratas, dolores corporales, diabetes, entre otros, para Rosita Kornfeld, directora Ejecutiva del Centro de Estudios de Vejez y Envejecimiento UC (CEVE UC), el envejecimiento “es un desafío incluso para los países desarrollados, y los recursos siempre son insuficientes” (Sepúlveda 2016), sin embargo, resalta que nuestro país está bien preparado, en comparación a otros países latinoamericanos: “existe el Auge, tenemos un sistema de pensión solidaria y existe Senama, pero nos falta mucho en aspectos como transporte especiales para personas mayores, que exista atención primaria especializada y sobre todo, formación en geriatría y gerontología” (Sepúlveda, 2016).

La única de las entrevistadas que está en Isapre debe pagar, “...casi la mitad de mi jubilación el plan, pero...” (Fresia) y tiene un enorme temor a cambiarse al sistema público debido a los problemas de salud que ha tenido previa y actualmente, “es que tengo que tenerlo de todas maneras porque yo soy paciente cautiva... una persona con cáncer no se puede cambiar de Isapre” (Fresia), de todas formas, las experiencias con Isapres no son buenas, “cuando estuve en Isapre pagaba mucha plata y no lo aprovechaba, era como la reverenda la salud, porque cuando a uno le daban 3 días de licencia y le ponían puros problemas a uno” (Jazmín).

4.5.2.- Situación económica pasada y actual.

4.5.2.1.- Situación económica durante el ejercicio docente.

Patricio Rojas (1998) en su investigación sobre “remuneraciones de los profesores en Chile”, realiza un largo recorrido comparando y contrastando el salario percibido por los y las docentes a partir de los años 60’ hasta la actualidad, considerando las diversas variables que inciden en el monto total (bonos, asignaciones, años de experiencia, etc.). A partir de 1960 y

hasta principios de la década de los 70', los sueldos se ajustaban al promedio de la economía, asimilándose a las remuneraciones recibidas por otras profesiones, pero desde 1974 y hasta 1990 los montos fueron en detrimento, en palabras de Rojas:

un significativo y continuo deterioro, situación que no se habría reflejado en igual magnitud para el promedio de las remuneraciones de la economía. Esta situación habría ubicado las remuneraciones del profesorado en 1990 a niveles no sólo inferiores de los exhibidos durante los primeros años de los setenta y ochenta, sino que un 38% por debajo de los observados durante 1960. (1998, p. 124)

Por ejemplo, entre 1971 y 1974 “los salarios reales tanto para quienes ingresaban al sistema como para quienes habían alcanzado el tope de su carrera docente cayeron un 72%” (Rojas, 1998, p. 140), esta situación es vivenciada por las docentes, que ingresan al mundo laboral antes del comienzo del deterioro económico y constatan las dificultades de sobrevivir con las remuneraciones recibidas, “una vez me dice un niño, oiga profe... usted vio tal película, no le digo, a qué hora voy a tener tiempo para ir al cine, si yo soy dueña de casa, tengo que corregir pruebas, tengo que planificar. Yo no sé cómo me alcanzaba el tiempo para hacer todo, no tengo tiempo para ver una película, por lo demás no tengo video. ‘¿Tan pobre es?. Si hasta mi nana tiene y ¿usted no tiene video?’” (Fresia).

Durante la dictadura,

las remuneraciones reales del promedio de la economía aumentaron un 21% en 1974 respecto de 1973, mientras las del profesorado cayeron un 50% en igual período. En tanto, en la década de los ochenta se habría producido nuevamente una divergencia importante, que habría llevado a que las remuneraciones de los docentes cayeran un 38% en el período 1981-1990 mientras las del promedio de la economía sólo lo hicieron en 3,8%. (Rojas, 1998, p. 169)

El traspaso a las municipalidades, que comienza en 1981 y finaliza en 1987, tiene también múltiples consecuencias, por ejemplo, la desaparición del mecanismo de ascensos y calificaciones en operación desde 1978, el fin de la asignación de título, escalafones y grados, entre otros, a lo que se suma la inseguridad del pago en el período vacacional, debido a la autonomía de la nueva administración municipal, que tiene realidades diversas y cuya situación condiciona la remuneración del cuerpo docente (Rojas, 1998, p. 138), “siempre fue poco, después con los años empezó a tener un poco más, perdimos hasta los bienios, los cursos

de perfeccionamiento, que subieron un poco más el sueldo a los últimos, pero siempre nos fue mal” (Dalia). A esto se suma el panorama político, que además segrega a quienes por razones políticas están proscritas/os del sistema, como es el caso de Violeta que observa con resignación el recorrido de su remuneración, una vez que sale de la cárcel, ya que fue presa política, “claro, porque cuando me exoneraron y volví a trabajar, estuve ganando seis mil pesos, luego nueve mil y después veinte y ahí con esos veinte, cuando llegue a la corporación, me subieron a cincuenta y después subiendo y llegué a setecientos y fue harto...” (Violeta).

Cuando se les pregunta si ¿le alcanzaba para cubrir sus necesidades de manera holgada?, todas coinciden en que era poco el ingreso, “no, el profesor siempre traba... era poca la plata” (Dalia), por lo que tienen serias dificultades para subsistir, a pesar de sus estudios superiores, “oh, la nada, yo lo que hacía es que me compraba una cosa y me quedaba tiritando y después de a poquito fue subiendo... un poco, sí” (Lila).

Para sobrellevar estas dificultades, las profesoras generan estrategias de sobrevivencia que buscan subsanar la falta de recursos económicos como: “vivir de allegadas”, “sí, además vivía con mis padres y no gastaba con estar pagando” (Amapola), o una práctica muy frecuente de acuerdo a sus narraciones, que consistía en trabajar en dos escuelas, “sí, trabajaba en dos escuelas” (Amapola), algunas más afortunadas reciben otro ingresos, por ejemplo Violeta, “sí, pero como yo tenía una casita más, con ese arriendo... ” (Violeta), que les permiten vivir, “ehm... holgada, holgadamente, no. Pero vivíamos” (Fresia).

Como hemos comentado con anterioridad, las profesoras que se casan lo hacen con profesores, lo cual mantiene al núcleo familiar en aprietos económicos, “que nosotros vivimos toda la vida con 2 sueldos. El de mi marido que era de director y el...” (Fresia), aun así, se encuentran en mejores condiciones que las profesoras solteras o separadas, “sí, porque igual yo recibía mesada, entonces yo tenía posibilidad de ahorrar...” (Jazmín).

Cabe destacar el incremento de aproximadamente un 100% de las remuneraciones de las/os docentes durante los años noventa, como relata Jazmín,

sí po’, claro, fue mejorando, si nosotros teníamos sueldos de treinta mil pesos, al comienzo eran millones de escudos, al comienzo eran seis millones de escudos, cuando cambiaron la moneda se devaluó, después ganamos treinta mil pesos, cuando llegó la democracia empezaron a subir, antes del curso de entrenamiento, a pagar los perfeccionamientos, yo por ejemplo tenía una asignación por cargo, asignación de

título, entonces todo iba subiendo, entonces sí, mejoró, mejoró bastante, porque tenía otro sueldo, porque después tenía cuarenta y cuatro horas, porque yo siempre trabajé treinta pero los últimos años tenía cuarenta y cuatro.

Esta alza ha permitido que los/as profesores/as apenas recuperen los niveles observados en los años 60', "a pesar del fuerte incremento que han tenido las remuneraciones reales del magisterio durante los noventa, la actual remuneración promedio se ubicaría sólo un 23% por encima de la observada en 1960 para igual jornada. Esta situación contrasta con lo sucedido con las remuneraciones promedio de la economía, las cuales en términos reales se habrían más que duplicado respecto de las observadas en 1960" (Rojas, 2010, p.124). El salario por hora de las/os profesores/as se mantiene bajo el promedio de los/as demás profesionales en 1994, alcanzando sólo el 41,3%, "relación que se incrementa a 63,9% en el 2003 y luego tiende a estabilizarse hacia 2006. Es decir, para alcanzar el valor promedio del resto de los profesionales, el salario-hora de los maestros del 2006 debería incrementarse en un 50%" (Valenzuela, Sevilla, Bellei y de los Ríos, 2010, p.13).

Este estancamiento o mejora parcial no fue sustancial, aparte de los reajustes mínimos el salario no mejoró, a pesar de los cambios en las políticas educativas realizadas en democracia, "eh... por los trienios, por todas esas cosas no... no iba mejorando, pero no, no éramos muy bien remunerados toda la vida, no fuimos nunca muy bien remunerados. Pese a ser nosotros los... los que... preparamos a todos los profesionales, ja, ja" (Fresia), esta insatisfacción respecto a la baja remuneración recibida se explica en gran parte a juicio de Patricio Rojas (1998), al menoscabo progresivo que sufrieron los sueldos de los y las docentes entre 1974 y 1990, es decir, los problemas actuales se deben entender a la luz del recorrido que han tenido las remuneraciones en virtud del acontecer político que, hasta hoy, genera consecuencias.

Para conseguir una mejora significativa en educación, se debe partir por optimizar las condiciones laborales de los y las docentes, potenciando sus capacidades y profundizando en sus habilidades, las condiciones salariales desde 1990 han mejorado lentamente; "sí, así tengo entendido, que ha mejorado, sí, ostensiblemente porque antes era, no, era horrible. Antiguamente se ganaba nada" (Lila), en cambio los escenarios en que se realiza la labor son muy diversos

en la educación municipal los docentes se rigen por el Estatuto Docente, que les da estabilidad en sus cargos y garantiza el cumplimiento de acuerdos laborales como la cancelación de bienes y asignaciones por perfeccionamiento. En el sector particular subvencionado, a pesar de que los recursos los entrega el Estado a los sostenedores, los profesores no cuentan con las garantías que proporciona el Estatuto, por lo tanto, trabajan con gran inestabilidad laboral, contratos a plazo fijo, y en general no se les cancelan las asignaciones establecidas en el Estatuto Docente. (Opech, 2009)

En la actualidad el Ministerio del Trabajo, establece que el salario mínimo de un/a docente de educación básica por hora, es de \$13.537 y \$14.243 para profesores/as de educación media (Dirección del Trabajo, 2017). El/la profesor/a, debe trabajar al menos 20 horas semanales para obtener una cantidad similar al sueldo mínimo en Chile, hay una diferencia enorme en comparación a las remuneraciones recibidas por otras profesiones, los bajos sueldos generan que la/el profesor/a no se sienta valorado/a, como un/a profesional, ya que la importancia de su trabajo no se ve reflejada en su salario.

Además de poseer un mínimo de tiempo para la expansión, los/las docentes en Chile en su mayoría, reciben entre 500 y 750 mil pesos mensuales, mientras que al menos un 3% percibe menos de 250.000 mensual, no obstante, a través de la experiencia laboral, los ingresos van aumentando, pero en esta sociedad neoliberal, la calidad del profesional se asocia a la cantidad de ingresos mensuales; los profesores y profesoras de Chile, reciben sueldos que no reflejan la importancia de su labor, como profesionales de la educación de los/las futuros/as ciudadanos/as chilenos/as.

Por otro lado, en el caso de los y las profesores/as secundarios se tiende a la precariedad. En su mayoría, los docentes reciben una remuneración baja en consideración al nivel profesional de la carrera, el 75% de ellos no se encuentran sindicalizados, se mantienen apenas tres años en un mismo establecimiento educacional como promedio, y lo más relevante, cerca del 50% necesita (u opta por tener) otro empleo. Estos indicadores son significativamente más positivos en los trabajadores del sector municipal. (Cornejo, 2009)

Los sueldos durante el ejercicio:

me pagaban cuando yo jubilé, me pagaban 800 lucas incluyendo el bono que era por perfeccionamiento, que yo tenía el 100%, por eso me pagaban eso y sí, me alcanzaba

para comer bien, pero no para viajar, no para ir a un concierto, nada de eso po', porque uno ahí piensa que es cualquier plata y aparte que uno trataba de ahorrar un poco, entonces no sé ahora, cuándo estarán pagando, yo ganaba eso por mis años y por el bono. (Lila)

La problemática de la remuneración docente es compartida en múltiples países, en los cuales, para Patricio Rojas “los bajos salarios tenderían a desalentar a los buenos estudiantes a ingresar a carreras universitarias de pedagogía, mientras que el bajo límite superior al que pueden llegar las remuneraciones tenderían a desalentar a algunos a entrar a la profesión y a otros a permanecer en ella” (Rojas, 1998, p.123), provocándose una suerte de deserción sobre todo de quienes tienen mayor talento y habilidad.

Uno de los factores que alientan el énfasis que se otorga al estudio de la pedagogía a través de diversos estímulos, luego del 2010, se vinculan a la preocupación en torno a la baja en las matrículas en la profesión, lo cual se enlaza con las remuneraciones del gremio, hasta ese momento, los diagnósticos apuntan a la falta de interés en la docencia, que se ve potenciada por la mayor legitimidad de la mujer en el mercado laboral,

esta situación ha llevado a que las mujeres tiendan cada vez más a moverse desde el área educativa hacia otros campos laborales, especialmente a aquellos relacionados al área de negocios. Así, las mayores oportunidades que se han abierto a las mujeres en campos como derecho, medicina, economía y administración, necesariamente deberían llevar a que las mejores candidatas tiendan a elegir ocupaciones mucho mejor remuneradas que las ofrecidas dentro de la carrera docente de enseñanza básica y media. (Rojas, 1998, p.123)

Es decir, mejores expectativas económicas para las mujeres, ponen en peligro el abastecimiento de docentes, en la medida que es una profesión absolutamente feminizada, sin embargo, las brechas de género en las remuneraciones existen aún dentro de la profesión, en 2006 los profesores perciben un 7,4% más de ingreso-hora que las profesoras, aunque cabe destacar que en el resto de las profesiones el porcentaje diferencial a favor de los hombres es de un 31,9% (Valenzuela, et al, 2010, p.13), ese mismo año, cuando se considera el total de ingresos laborales, los y las docentes alcanzan apenas el 54,9% en relación a la remuneración de otros profesionales, pero en el caso específico de las profesoras esa diferencia llega a un

69,2%, mientras los profesores presentan un 50,8% (Valenzuela, et al, 2010, p.14)., es decir, hay dos brechas, una en virtud de la profesión y otra relacionada al género de pertenencia.

4.5.2.2.- Reflexiones en torno a la jubilación.

Los bajos salarios de la profesión docente, explican que la mayoría de las docentes decidan jubilar ante los incentivos económicos, “60 porque nos dieron... a lo mejor estaría todavía trabajando, nosotros tuvimos que salir porque nos ofrecieron ese dinero, esa indemnización, eso que es, el bono laboral, esa cuestión” (Dalia), como el bono otorgado está condicionado al cumplimiento de ciertos requisitos y uno de ellos es el retiro en la edad legal, se sintieron obligadas a jubilar ante el riesgo de perder el beneficio,

...es que sabe nos llamaron a todas, que cumplíamos sesenta, porque salió una ley y ustedes tienen que jubilar y una colega dijo; ‘no yo no quiero jubilar, porque me siento capacitada, tengo experiencia, no quiero jubilar’ y le dijeron, bueno es decisión suya, pero si no jubila, no tiene bono de retiro, usted lo pierde y en ese tiempo, eran once millones y en ese tiempo era plata, entonces ahí se vieron obligadas a jubilar. (Violeta)

Otro de los fundamentos que explican la jubilación en la edad precisa, a pesar de los bajos montos de las pensiones, es el estado de salud en que se encuentran, como ocurre con Lila, “legal, sí, la legal, legal porque ya no daba, mi sistema nervioso estaba súper afectado, ya no quería, era demasiado el cansancio que tenía, por eso digo que trabajé en exceso, todos los excesos pasan la cuenta” (Lila).

Aquellas que se jubilan más tarde lo hacen para aumentar su pensión y por vocación; “por las dos cosas, una porque si trabajaba más, iba a sacar mejor sueldo y porque me gustaba y estaba sana” (Amapola),

el año 2013 había más de 90 mil profesionales trabajando en las salas de clases municipales. De estos, el Colegio de Profesores estima en cerca de 13.000 los docentes que están o estarán en condiciones de jubilar (por cumplir la edad legal) entre diciembre de 2012 –momento en que terminó la vigencia de la ley 20.501, que establecía un bono de fomento al retiro– y diciembre de 2015. Sin embargo, según lo informado en agosto de 2014 por el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, unos 9.000 docentes, no se acogen a retiro por las pésimas pensiones que se les ofrecen.

Además, casi 7.000 de estos profesores llevan más de 40 años de servicio. (Salazar, 2014)

Nuestras entrevistadas dan fe de este fenómeno que se agudiza, debido al temor de tener que vivir con jubilaciones precarias y nuevas problemáticas que emergen de la administración municipal, por ejemplo, en la actualidad en la comuna de Cerro Navia; “...tenemos unas colegas que jubilaron como hace cinco años y esa plata del bono de retiro llegó a la corporación y el alcalde la derivó no sé a dónde y no les pagaron el bono de retiro, entonces todavía ellas no pueden irse, porque si se van, lo pierden” (Violeta), este fenómeno se atribuye a la ineficiencia y el desvío de fondos que las municipalidades realizan, “y el Estado dice, no, porque mandaron la plata y desde la municipalidad dicen que no tienen fondos, porque el alcalde anterior se la gastó” (Violeta), las docentes que se encuentran en esta situación son sistemáticamente maltratadas,

hay colegas que nos contaban que tenían que ir a la corporación a las nueve de la mañana y después a las siete de la tarde todos los días, a firmar, entrada y salida y después la derivaron a las escuelas, pero como comodín, a cuidar cursos, que se yo, la biblioteca, al recreo, no les daban cursos y a la fecha estaban como parásitos, ganan su sueldo, sí, pero el bono retiro no lo tienen. (Violeta)

Cabe destacar que este problema es masivo y es narrado por varias de nuestras entrevistadas, no adscribiéndose a una municipalidad en particular, “no, de mi curso eran como cinco, porque nosotros jubilamos como ochenta y de estas colegas son como diez o quince las que están en estas condiciones” (Violeta). Es necesario considerar, además que dos tercios de los/las docentes son mujeres y este sistema las discrimina brutalmente, debido a que:

ellas constituyen el único grupo al cual se le calcula sus pensiones mediante una tabla diferenciada, que las perjudica significativamente, suponiendo que viven más años que los hombres. Debido a las consecuencias de este trato discriminatorio, la tendencia es que las mujeres postergan voluntariamente, su retiro y continúan trabajando hasta edades muy avanzadas. Así, Chile es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde las mujeres se jubilan más tardíamente, llegando a trabajar, en promedio, hasta los 70 años de edad. (Riesco, et al., 2011, citado por Equipo revista Docencia, 2014)

Al cálculo diferencial se suma la desidia con que se aborda la jubilación de las docentes en el plano institucional, “incluso, las colegas se han ido, van jubilando y ellas siguen ahí, porque no les pagan la plata y si se van, pierden sus millones, es terrible y en las municipalidades dicen que no tienen fondos y en el ministerio que ya entregaron la plata” (Violeta).

Una vez que se retiran, las profesoras se ven aún más empobrecidas, “... con el sueldo que uno recibe como jubilada po’, ja, ja, ¿ya?. Que es la cuarta parte de lo que uno recibe de sueldo, ¿ya?” (Fresia), en relación al sueldo que percibían mientras ejercían se pensionan con la cuarta parte, incluyendo el transitorio bono poslaboral, es decir, “ni siquiera la mitad” (Lila), por lo que su calidad de vida se ha visto muy deteriorada, necesitando ayuda de integrantes de su familia para subsistir, “sí, soy súper pobre (risas), tengo que pensar en qué voy a comprar en el súper y que voy a eliminar, pero como tengo hijos ellos aportan y también tengo una pensión de mi marido así que eso me ayuda, pero si concibiera la pura jubilación, no, no, comería la mitad del mes. Doscientas diez lucas me pagan... la nada misma” (Lila), este panorama las lleva a sentir desesperación, ya que apenas logran sobrevivir, percibiéndose desprotegidas y a merced de, por ejemplo, las fluctuaciones en las pensiones, “por ejemplo, mi pensión está bajando y veo en la U.F a cuanto está y veo que va bajando de a poquito, de 10 pesos, 20 pesos, va bajando” (Amapola). Lamentablemente, este fenómeno no sólo se adscribe a la realidad de las profesoras jubiladas, es compartida por mujeres de distintos oficios y roles en edad de retiro, ya que la falta o discontinuidad de la inserción laboral en el mercado formal, acompañada de remuneraciones menores que las recibidas por los hombres, trae consigo menores pensiones, situación patente en el grupo etario ubicado entre los 60 y 64 años, en donde, “las mujeres presentan una alta tasa de pobreza multidimensional (32,4%), asociada primordialmente a carencias derivadas de la desprotección social, que las mujeres mayores enfrentan, tras la acumulación de desigualdades en el mercado laboral, a lo largo de la vida, reflejado en indicadores de desprotección social, no acceso a jubilaciones y menor participación laboral” (Ministerio de desarrollo social, 2017). Otro aspecto de este fenómeno es la desmoralización de las adultas mayores, fruto del bajo reconocimiento y la mayor exclusión, es así como, “las mujeres mayores constituyen el mayor grupo demográfico que aún no se ha erigido como una categoría teórica de relevancia para las ciencias sociales en general” (Kornfeld, 2007), en resumen a la discriminación por género se suma la atribuible a

la edad. Respecto a este último punto Oddone (en Navarro, 2015), plantea en 1994 que las mujeres mayores son víctimas de un doble prejuicio, como mujeres en relación al patriarcado imperante y como “viejas”, en una dinámica de integración e inclusión, Navarro destaca como algunas autoras han acuñado el concepto de edadismo o viejismo, como una forma de segregación, equivalente al sexismo y el racismo, en la misma línea, la investigadora plantea que el Estado oculta lógicas discriminadoras tras una aparente neutralidad, por ejemplo, “la ausencia de programas que consideren la sexualidad y la diversidad sexual en la vejez demuestran que la edad reproductiva y la heterosexualidad es el parámetro aun cuando en edades reproductivas se tome el enfoque de género, en la vejez parece ser abandonado” (Navarro, 2015:12-13). La investigación de Cannobbio & Jeri, (2008) transparenta los espacios en que aparecen múltiples brechas de género, presentes en la vida de las adultas mayores: inequidades en las condiciones de trabajo y en la participación en el mercado laboral, brechas de ingresos en la estructura del empleo que condicionan la autonomía femenina y las jubilaciones o pensiones, inequidades en salud, en la posesión de viviendas y condiciones de habitabilidad, etc.

Algunas profesoras no están tan mal, pero a un alto costo, como la postergación de la jubilación, “sabe que no estoy tan mal, recibo 530 liquido, una porque supe cómo hacerlo, nunca me cambié de una AFP, trabajé hasta los 69 años, lo cual me reportó más dinero y nunca tuve licencias médicas, tuve una excelente salud, no hubo licencias médicas a través de mi vida laboral en serio, que fue algo de 42 años” (Amapola), nuevamente generan estrategias para aumentar sus ingresos, por ejemplo cuando tienen algún bien heredado, “no tanto, como vivimos aquí y como está la otra casa” (Violeta), bien con el cual algunas de ellas cuentan y se convierte en una posible inversión,

algo de 40 mil pesos, pero ahora veo que se está descontando de a poquito, mi pensión porque, si yo vivo cinco o seis años más, irá bajando, pero a veces digo, tengo esta pensión más mi casa, arrendaría mi casa y me iría a una casa de reposo, una buena casa de reposo, tendría como un millón de pesos, podría con el arriendo de esta casa. (Amapola)

Además, excepcionalmente existen otros montos extras, como en el caso de Violeta “tengo la pensión Rettig⁹, que son como 120mil pesos”.

Pero la calidad de vida actual de las docentes está muy condicionada por la familia, que cumple un papel fundamental, Jazmín, una de las entrevistadas que se mantiene casada, es probablemente la que en mejores condiciones económicas se encuentra en la actualidad:

pero yo no lo he sentido tanto porque como yo le digo, recibo esa mesada que me da mi esposo, entonces es un respaldo, a veces yo no gasto mi sueldo y lo voy juntando, soy súper ordenada, me doy algunos gustos, pero sí, he notado que mi poder adquisitivo disminuyó, pero yo tengo una buena calidad de vida... pero sí que yo he visto que mi poder adquisitivo se vio un poco disminuido, porque mi sueldo bajó, si uno recibe un tercio de lo que ganaba, entonces un poco más de un tercio ganaba, pero sí, nos afectó a todos. (Jazmín)

El resto de las entrevistadas dependen de sus hijos/as, “sí, sí. Pero gracias a dios, con mis hijos yo no tengo ningún problema. Pero no así otras colegas... que tienen un muy mal pasar” (Fresia) y de bonos y descuentos, en manos de los gobiernos de turno; “algunas colegas jubiladas ganan 120, yo quedé con 180, pero ahora no, estoy en 300, ¿sabe en cuanto está el bono?. En 76, no sé yo, si tendrá fecha de término, parece que sí, no sé... claro, son 76 mil pesos, que nos van a quitar de un viaje” (Violeta), por lo que mantienen un constante temor a que les sea arrebatado ya que necesitan y agradecen las ayudas estatales, “...a cumplir los 80 años se me quitó, el descuento que se hacía de Fonasa, ahora el Estado se encarga” (Amapola).

Considerando que la mayoría de las docentes chilenas son solteras o separadas, nos detendremos en la importancia que tiene la relación de pareja estable en la calidad de vida de las profesoras durante su retiro, ya que a juicio de las entrevistadas: “mal. La mayoría de mis colegas están pésimo, les falta de todo, sobre todo las que están solas, las que están con marido por lo menos tienen ahí otro apoyo...” (Lila), ya que son las que están en mejores condiciones en términos comparativos,

sí, la señora Beatriz y el señor MEO le digo yo, porque sale más fácil, ya entonces estaba la señora Beatriz conversando con nosotros de forma muy amable, de forma muy simpática ella y una colega se paró y dijo, que con mucha vergüenza tengo que

⁹ Este dinero es parte de la reparación que se recibe como forma de compensar la tortura vivida en dictadura.

decir, me llamo tanto y yo recibo cien mil pesos y con eso tengo que vivir y se puso a llorar y yo que soy toda llorona, me puse a llorar y tomé mi bandera, porque siempre ando con una bandera y me la puse así, para que no me vieran llorar y yo dije oh, por dios, señor, cien mil pesos, por último yo tengo marido y no quedé tan mal. (Jazmín)

Durante el retiro lo esperable es que a mayor escolaridad, exista una mejor calidad de vida, relacionada con los ingresos, estilos de vida saludables y “recursos para salud, proporcionando a las personas habilidades psicosociales y cognitivas, que tendrían un impacto positivo en las situaciones en donde se requiere cierto ajuste o adaptación”. (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 64), pero en el caso de las docentes esta expectativa no se cumple,

es menos del sueldo mínimo, si mi suegra gana más que un profesor pue’, mi mamá gana más que un profesor jubilado y son pensionadas, pero entonces yo encontraba que no puede ser más injusto pue’, porque ha sido una injusticia y una estafa pa’ los pobres, pa’ toda la clase trabajadora de Chile, porque no solamente nosotros recibimos poco, sino que todos los trabajadores reciben poca pensión y resulta que uno gasta en medicamentos. (Jazmín)

Tampoco cuentan con las múltiples habilidades adaptativas, que permitirían la eficaz adaptación en este período, ya que como revisamos en el primer capítulo, tienen un desarrollo moral vinculado a la ética del cuidado, que las condiciona a comportarse con criterios asociados a lo privado en lo público. Las impresiones que se rescatan en esta investigación circulan entre la rabia y la resignación, el agradecer lo que venga en una posición pesimista, producto de la serie de abusos vividos durante la vida laboral y la sensación de ser desechables para la sociedad, “yo me conformo con todo...” (Dalia) y una rabia potente al sentirse engañadas,

yo me siento súper mal pagada, que todo mi esfuerzo económicamente es cero, o sea mi esfuerzo es cero, porque trabajé mucho y no lo refleja, porque si yo viviera sola, sola, mi vida sería triste pues, no comería casi nada para llegar a fin de mes, entonces siento que es un fraude; ahora creo que ganan más los profesores y espero que jubilen con más, porque también ganan más, pero aún no se ha visto el resultado de la jubilación, así que espero que la jubilación también sea más digna, porque realmente son sueldos indignos, si yo tuviera que comprar todos los remedios no me daría, porque

felizmente el hospital me da los remedios ahora, pero es tremendo, muy tremendo, muy, muy mala, la jubilación. (Lila)

El paso a las AFP fue obligatorio para las profesoras, ya que fueron forzadas por los directores de las escuelas, gran parte del deterioro en la jubilación, se explica por el paso a estos fondos de administración, pero quienes no lo hicieron en la actualidad se encuentran en buenas condiciones económicas,

esto es un anexo que quiero que se sepa... en la parte económica, las colegas que quedaron bien, eran las que tenían marido, que en esa época eran militares de alguna de las fuerzas que existen en este país y sabían que no iba a pasar nada si tú no te cambiabas a una AFP. Le dijeron 'no, no te cambies, no te pueden obligar' y a todo el resto 'no, se tiene que cambiar, es una obligación, es una orden del General Pinochet', bla, bla, bla, bla. Entonces todo el mundo se tuvo que cambiar y la gente que no se cambió, que fueron muy pocos, quedaron en la antigua jubilación y ganan setecientas lucas. ¿Qué me decí tú?. (Lila)

Lamentablemente la información real sólo estuvo en manos de unas pocas docentes, que tenían algún nexo con las instancias de poder, por ejemplo maridos o parientes militares:

no, 'es que se tiene que cambiar' y yo hubiera sabido lo más mínimo de lo que sabían las que tenían marido en la fuerza aérea, yo no me cambio, entendí, no, no me pueden obligar, no me pueden, pero todos en la corporación, en la escuela, todos decían 'es obligación' y todos nos cambiamos. Sí, los que no se cambiaron escondidos hicieron los papeles, porque todos les iban a preguntar: 'oye, pero por qué no te estai cambiando' e iban a tener que mentir y no les convenía decir la verdad porque era secreto po', siquiera fue un secreto a voces, porque hay secretos que son a voces y tú dices, chuta, estoy en un dilema. (Lila)

La exigencia de doble trabajo (privado y público), las expectativas sociales sobre el rol femenino, la baja valoración de su trabajo, sueldos inferiores a los recibidos por hombres, entre muchos factores, estructuran las bases de una jubilación precarizada, que se grafica en una menor cantidad de fondos acumulados por las mujeres, las AFP castigan en base a sus normativas y estructura a las mujeres: debido a las expectativas de vida, los montos deben ser repartidos en más años y por otro lado el trabajo doméstico, no es considerado, por lo que no implica un aumento del importe en la jubilación recibida:

a los Normalistas, la mayoría de los que participan son Normalistas, participamos en la movilización, hay muchas que participamos que son normalistas, hay algunas excepciones que se jubilaban por el INP pero son las menos, entonces es muy baja las pensiones que tienen las colegas, las profesoras, claro, como jubilaron antes también, entonces por eso las pillaron las pérdidas de la AFP, a mí no me alcanzaron a pillar las pérdidas, yo presenté mis papeles y pedí, le dije a la señorita usted me tiene que poner un resguardo y quién dijo eso, un abogado me dijo que usted me tiene que poner un resguardo porque si viene la orden yo pierdo mucha cantidad y afortunadamente yo hice los trámites, a una colega se le vinieron abajo diez millones de pesos, cuándo se le iba a recuperar eso po', yo creo que les pasó lo mismo a las colegas de la Normal, entonces esa es la preocupación, la calidad de vida no es buena, yo digo que no es buena por lo que yo he observado. (Jazmín)

En el caso específico de las mujeres, de acuerdo con la investigación “Jubilación en Chile: vivencias y percepciones de mujeres jubiladas, por el sistema privado de pensiones”:

los resultados dan cuenta de tres categorías: la percepción de estafa y el arrepentimiento en el traspaso a la AFP; discriminación de género en el ámbito laboral, que impacta en la jubilación y empobrecimiento y sufrimiento en la vida cotidiana. Se concluye, que las vivencias subjetivas de las mujeres, están marcadas por el sufrimiento, desamparo y el pesimismo, lo que hace difícil aspirar a una sociedad con equidad de género, si el sistema de pensiones se configura como discriminatorio y poco solidario. (Gómez-Rubio et al, 2016)

Esto es patente en el análisis del discurso de las profesoras normalistas, “...jamás, si este viejo nos robó, nos robó a manos llenas y nos perjudicó enormemente” (Lila), ya que la diferencia entre quienes se mantuvieron en el antiguo sistema de reparto y quienes fueron obligadas a incorporarse a las AFP son abismales:

tengo compañeras que están mal y tengo compañeras que están muy bien, que son las compañeras que nunca se cambiaron a la AFP y se quedaron en el INP, yo tengo una colega, que teníamos los mismos años de servicio, ganábamos lo mismo, teníamos la misma carga horaria y jubilábamos al mismo tiempo, ella quedo con 700 y yo quede con 180 y ahora estoy en 300 y ella casi en 900 y sin mover un dedo. (Violeta)

Al mirar a nuestro alrededor, podemos percibir que la población de nuestro país va envejeciendo cada vez más, en Chile, la cantidad de adultos mayores ha aumentado considerablemente en los últimos años, incluso, según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), los adultos mayores pasaron de ser el 11% de la población en 2002 a 15% en 2014. Cifras como éstas no sólo demuestran el alza sostenida en este grupo etario, sino que también se contraponen al descenso de jóvenes menores de 15 años (Universidad de Chile, 2014).

En Chile, siguiendo criterios internacionales, el término adulto mayor o tercera edad, se ocupa para señalar a las personas que tienen por sobre los 60 años, el Ministerio de Salud Pública establece que: “envejecer es un proceso consustancial con la vida. Este proceso involutivo se acompaña de alteraciones orgánicas, funcionales, mentales y sociales de variada intensidad” (2008). Chile lleva varios años sometido a un progresivo proceso de transición demográfica avanzada, por lo que hoy es uno de los países más envejecidos de la región, esto debido a varios factores, como por ejemplo la baja tasa de mortalidad infantil y la mejora en las condiciones de subsistencia, lo que provoca un aumento en la esperanza de vida. Este envejecimiento poblacional trae consigo diferentes desafíos, no sólo en lo que respecta a la cobertura social en salud, sino que nos muestra las diferencias de envejecer en distintas clases sociales, respecto a estas brechas cabe destacar que “Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini (...) Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre” (OECD, 2015), grupo en el que encuentran las profesoras normalistas, “hay personas que reciben una pensión de cien mil pesos, otras ciento ochenta, otras ciento cuarenta, otras ciento setenta y que la pasan mal y que sufren pue’...” (Jazmín). Es importante que una persona en la tercera edad cuente con una pensión digna y un sistema de salud óptimo, que les permita vivir esta etapa de su vida en condiciones de tranquilidad y bienestar, pero lamentablemente las pensiones mantienen la desigualdad reinante, “...la calidad de vida no es tan buena, porque te digo que ha habido colegas, que han tenido que arrendar su casa y vivir en una pieza para poder subsistir, porque las pensiones son muy bajas...” (Jazmín). Se han realizado campañas en favor de los y las adultos/as mayores y han aumentado las coberturas en áreas como la salud, pero esto no significa que estemos en condiciones culturales, como país, de enfrentar este cambio o que viceversa, ellos y ellas estén preparados/as para enfrentar cambios como los

nuevos avances tecnológicos o los problemas de accesibilidad entre otros, surgen interrogantes, ¿está nuestro país preparado para este aumento progresivo de adultos mayores en nuestra sociedad?, ¿son efectivos los planes y programas que se implementan?, ¿cuál es el alcance del maltrato y la discriminación?, ¿qué nuevas oportunidades efectivas para este grupo, se implementan en el plano laboral, social y de salud?, ¿qué espacios se deben abrir para fomentar la participación y visibilidad de los y las adultos/as mayores?, etc.

La precariedad de la vida de las profesoras jubiladas en Chile, se explica, a nuestro criterio, en base a las múltiples discriminaciones que viven, por un lado su profesión y por otro su género y edad: “...hay muchas colegas que viven casi en la indigencia en una pieza, teniendo que soportar y eso yo sé porque me ha tocado observarlo, han tenido que la dueña de casa las quiere echar y han tenido que arrancar, porque en las piezas solitas pagan menos plata, solitas, solitas” (Jazmín). La feminización del envejecimiento es un fenómeno que se presenta en Chile y en el mundo, debido a la mayor supervivencia de las mujeres en relación a los varones, que se incrementa gradualmente en función del aumento de la edad, Huenchuan (2010) plantea que este grupo, a pesar de su importancia en virtud del aumento demográfico, no es considerado una categoría teórica importante en las ciencias humanas, por lo que cuando se habla de “adultos mayores” y envejecimiento en la elaboración de políticas públicas e investigación se está hablando de mujeres, aunque esto no se evidencie.

Navarro (2015) plantea que el envejecimiento emerge como temática en los 80’ y la problemática de género recién se cruza desde finales de los 90’, durante esta década la ONU implementa una “Carta de Principios”, que “destacó y explicitó los principios de independencia, participación, atención, autorrealización y dignidad como marco de referencia para el pleno desarrollo de las personas adultas mayores. Previo a esta década, en la doctrina de derechos humanos ‘la edad’ estaba comprendida en la amplia acepción de ‘cualquier otra condición social’” (Huenchuan & Morlachetti, 2006), pero esa dignidad declarada se encuentra sólo en el papel, como plantea Jazmín, “me da mucha pena, ver que colegas que trabajaban igual que yo o que trabajaban treinta y nueve años, cuarenta años, más, reciben ciento ochenta mil pesos, ciento noventa mil, yo encuentro que es una vergüenza” (Jazmín).

La edad, el género y la etnia se encuentran marginados del discurso científico, que posee generalmente una perspectiva masculina, por lo que se validan resultados que se utilizan de manera generalizada para todos/as, hombres y mujeres, jóvenes y personas mayores, de

cualquier etnia (Barrantes, 2006). En este marco, se ha comenzado a entender el envejecimiento femenino de acuerdo a características que le son propias, debido a la complejidad que reviste el tema: la Encuesta Casen 2013 (2015) establece que cada 100 hombres mayores (42,7%) hay 130 mujeres (57,3%), por lo que se proyecta para el período 2015-2020 que en promedio las mujeres alcanzarán los 82 años, mientras los hombres sólo 77. Entre 1990 y el año 2015 la progresión es notoria (Casen 2015, 1- 2017). De acuerdo a Rosa Kornfeld Matte, Ex Directora Servicio Nacional del Adulto Mayor SENAMA (2010-2014) en Chile, la feminización del envejecimiento implica ciertas complejidades: invisibilización del proceso en función de los estereotipos sociales vigentes, problemas asociados al menor acceso a la educación de las mujeres, además de problemas de tipo económico, ya que “las mujeres frecuentemente se circunscriben al mundo familiar y de cuidado de otras personas, actividad carente de reconocimiento moral o económico” (Kornfeld, 2007),

hay colegas que van al consultorio y todo, pero con la pensión que tienen no pueden vivir, pasan muchas penas, ellas no cuentan, pero uno se da cuenta, quién vive con doscientos mil pesos, quien vive con ciento ochenta mil pesos, sobreviven, si yo creo que se privan de todo, entonces a mí me da mucha pena porque yo las escucho de repente, oye vamos a almorzar y dicen que no, yo no voy a ir porque no puedo... hay gente que dice no puedo ir a la protesta, porque me falta plata para el pasaje. (Jazmín)

La permanencia de esta función, que invisibiliza el trabajo femenino, “afecta doblemente a las mujeres tanto desde el rol de cuidadoras durante todo el ciclo vital como desde el lugar de mujeres mayores dependientes” (Navarro, 2015:13), las cifras son evidentes: “los hombres dedican 11 horas semanales a quehaceres domésticos, mientras que las mujeres casi duplican este tiempo (20 horas)(...) Las labores de cuidado, también están fuertemente concentradas en las mujeres (29%) y menos en los hombres (19%), tiempo que decrece a medida que aumenta la edad” (Ceel, 2018).

4.5.2.3.- Deuda histórica.

Uno de los aspectos relevantes hasta hoy, dentro de la historia docente en Chile, es la denominada deuda histórica, la cual se origina por el incumplimiento de la Ley N°3.551 de 1981, que dispuso un reajuste del sueldo base al sector público, estableciendo en su artículo 40 una “asignación especial” no imponible para el personal docente dependiente del Ministerio de

Educación, la definición dada por las entrevistadas se resume en que: “la deuda histórica, es un mal que nos hicieron a todos los profesores. Es una deuda que tenemos pendiente” (Fresia).

“Como resultado de la municipalización impuesta a partir del año 1981, la mayoría de las/os profesoras/es no alcanzaron a recibir el 100% de la asignación, pues al ser traspasados al sector municipal, los nuevos empleadores desconocieron los derechos adquiridos por los profesores/as” (Colegio de profesores de Chile, 2012). Esta situación ha obligado a maestros/as de distintos lugares de Chile, a demandar en tribunales de justicia de manera individual y colectiva. Durante el año 2008 la ministra de educación con el ministro de hacienda y el ministro secretario general de la presidencia, generan la “comisión de deudas históricas” de la cámara de diputados y se reconoce de manera clara y transparente la deuda prometiendo soluciones. En el año 2009 y tras una lucha gremial, el parlamento aprobó por unanimidad la propuesta de solución elaborada por la “comisión de deudas históricas”. Las respuestas y propuestas del parlamento fueron las siguientes: “reconoce el incumplimiento de la Ley N°3.551. Reconoce a 84.002 docentes afectados por el incumplimiento de la Ley (incluye jubilados, retirados y fallecidos). Entrega una propuesta de reparación entre 1 y 10 millones de pesos. Agrega un beneficio adicional para mejorar las pensiones, con un aumento de 50, 75, 100 o 120 mil pesos” (Colegio de profesores de Chile, 2012).

El Estado de Chile, a la fecha y a pesar de los compromisos pactados en mesas de trabajo y el reconocimiento del Mineduc y de organismos internacionales, aún no paga la deuda, “la Organización Internacional de Derechos Humanos, todos ellos la reconocen, claro que ellos no pueden exigir que la paguen, sino que pueden sugerir al gobierno, entonces el gobierno, recibe sugerencias, pero de ahí no pasa...” (Violeta).

Se nos echó y no se nos pagó la indemnización y se nos ofreció una plata, que si quería la recibía, sino la dejaba adentro y sacaba mejor jubilación y nada, quedamos en seguir trabajando con el mismo sueldo, pero ¿de cuánto sería la deuda histórica?. Un millón de pesos, dos millones, serían para profesor, de cien, yo creo que están esperando que quede uno, vamos quedando pocos. (Amapola)

Las denuncias y cartas a la presidencia aún se envían, los y las docentes siguen organizados/as, en agrupaciones muchas veces enfocadas a exigir sus derechos (y protegerse mutuamente, considerando las precarias condiciones económicas en la que muchos/as se encuentran), “...nosotros como íbamos a protestar por la deuda histórica, que íbamos a que

todos los jueves coincidía con las marchas, así que nos poníamos ahí, nosotros con nuestro lienzo y claro, nuestras pancartas y nuestros petos y nuestras banderas y todo...” (Jazmín), pero, de acuerdo a Vega (2018) de los aproximadamente 76 mil docentes aquejadas/os por la deuda histórica, unos 14.000 han muerto sin obtener respuestas, sin embargo, las cifras que manejan las docentes son muy superiores, “claro, hay tatas, a través del país que uno no conoce, pero ahí se van sabiendo, si tenemos 25.000 colegas que han muerto, 25.000” (Violeta). Violeta es dirigente de uno de los colectivos de Santiago y manifiesta el espíritu que anima estas agrupaciones: “pero vamos a seguir, hasta que bueno, hasta que tengamos cuerda, pero se han ido muriendo, ahora en enero falleció una colega, que iba siempre, la Carmen Pinto, falleció solita en su casa, era del grupo nuestro” (Violeta).

A pesar de la larga lucha, la desesperanza se manifiesta en los relatos de las docentes: “no, ya no, la deuda histórica ya pasó ya... ya es histórica... yo creo, que ya no... entonces es histórica no más po’, ahí quedamos por lo histórica... entonces, yo creo que nunca, nos va a dar eso” (Dalia), ya que sienten que no son importantes para las instancias de control, al ser profesoras, mujeres y adultas mayores y debido a la falta de voluntad política; “pero es una falacia, no lo hizo la Bachelet, que era la presidenta del pueblo, menos lo va a hacer éste”¹⁰ (Amapola).

Siento que es un robo más del señor Pinochet y que nadie ha querido pagarlo y que la Bachelet por eso perdió la última vez que postuló a presidenta, te acuerdas, que postuló y perdió esa vez, después salió de nuevo, cuando fue ese año, todos los profesores nos pusimos de acuerdo para votar por ella, porque otra que no habría aprobado la deuda histórica, sí. (Lila)

Señalan que seguirán peleando, sobre todo las normalistas, que son las que se visualizan como más combativas a juicio de las entrevistadas:

... yo creo que las Escuelas Normales, han marcado una época importante, porque siempre escucho yo, que yo soy una de las profesoras que luchan por la deuda histórica y la mayoría que vamos somos normalistas, somos todas mayores, sumamos tres mil años cuando nos juntamos (risas), porque somos de setenta para arriba, entonces pasa la gente y nos dice: ‘chiquillas ¿y ustedes dónde estudiaron?’ en la normal... (Jazmín)

¹⁰ Amapola de refiere al presidente Sebastián Piñera, sucesor de Michell Bachelet.

La deuda histórica probablemente quedará en la historia de Chile, como una de las más grandes faltas morales cometidas por el Estado y de la cual ninguna administración se hizo cargo, es posible que nunca se pueda resarcir en su totalidad, por lo que las docentes mantienen una lucha que intenta al menos una compensación: “no y todas las viejas creen... yo personalmente creo que, no, soy más realista, si sale bienvenido, pero nunca va a ser la plata que nos deben, es eso del... como te digo yo, que podrían hacer... un bono de reparación, que se incluya al sueldo... al de la pensión, así que se eleve un poco más” (Dalia),

bueno la deuda histórica, como los de Cerro Navia, que jubilaron y les gastaron la plata y no han podido irse y nosotros más o menos una situación similar, esta deuda tiene 39 años y no la pagaron nunca y se la pasan de gobierno en gobierno, que no hay plata y ahora nosotros sabemos que es mucha plata y no la tienen, pero tenemos la grandeza como dijo Tomás Hirsch, cuando fue a hablar con nosotros: ‘tienen la grandeza de decir que nos aumenten las pensiones’, pero no un bono, sino a todos, alguien pidió 100 mil pesos, pero nosotros pensamos que es muy poco, cuando se negocia. (Violeta)

Un bono es a lo que aspiran la mayoría de las entrevistadas:

claro, nosotros decíamos unos 300 y ahí ir bajando, dejando en 200 o 150, porque si ella pide 100, vamos a quedar en 50, pero, pedimos eso, que nos aumenten las pensiones, pero a ellos les conviene, como estamos en una edad límite, vamos a ir muriendo de a poco y se mueren unas pocas e ir ahorrando, pero claro, les conviene pagarnos así, les hemos dado esas oportunidades y dicen que no y primero dijeron que no existía, pero está el catastro, está todo, es una plata que no se pagó y consta que los primeros años nos pagaron, donde dice ley; 550-31, tengo unas colillas donde dice la ley, pero después dejaron de pagar, hay colegas que han hecho demandas y las han ganado, hay un precedente. (Violeta)

4.5.3.- Relaciones pasadas y presentes.

4.5.3.1.- Ejercicio docente y vida familiar.

Durante el año 2012, en el primer CENSO docente (Edu Global, 2013) participan 23.000 profesores y 300 instituciones educacionales, parte de los resultados muestra que el tiempo promedio destinado a la familia es de entre una y dos horas, en la mayoría de los docentes, este es un factor psicosocial trascendente, debido a la importancia de la familia en la

vida personal. El contexto explica que, frente a la pregunta: ¿en qué aspectos su trabajo como profesora influyó en su vida familiar?, al mirar hacia su ejercicio docente, la mayoría de las entrevistadas se arrepienten de no estar más con sus familias, “¿en qué influyó?, en que no di el tiempo necesario para la familia” (Fresia), por otro lado, Unesco (2005) evidencia como a la jornada de trabajo remunerado, se agrega en muchas profesoras, el trabajo doméstico y tareas relacionadas con el trabajo docente que se realiza fuera del horario laboral. “Predomina la práctica de considerar, sólo la docencia en el aula acotada al espacio físico del establecimiento, como trabajo remunerable, sin incluir las horas destinadas a preparación, estudio y resolución de problemas” (Unesco 2005), esto genera problemas sobre todo en la relación con los/as hijos/as, debido a la doble y hasta triple jornada que deben realizar,

qué tuve que postergar, en realidad no postergué nada, sino que, porque postergar es dejar, ¿o no?. Nunca dejé a mis hijos de lado, siempre he estado ahí, pero sí, me arrepiento de no haber estado más tiempo, haber trabajado menos jornada y haber estado más tiempo con ellos. Siento que no me gusta eso, no me gusta y aunque nunca me lo han sacado en cara, nunca me lo han dicho, pero yo siento, volviendo atrás, en mis recuerdos, que podría haber estado más con mis hijos y mi familia, porque mucho fin de semana no podía ir a ninguna parte excepto a ir a ver a mi madre sagradamente, siempre la iba a ver o me la traía acá los fines de semana, pero no tenía tiempo de ir a socializar con mi familia, porque tenía que revisar pruebas, tenía que preparar clases, tenía que hacer esto, tenía que limpiar la casa, etcétera, etcétera. (Lila)

La mayoría de ellas tuvieron el apoyo de sus madres en la crianza de sus hijas/os “... tuve a mi mamá y gracias a ella pude trabajar bien yo” (Dalia), pero la familia que rodea a las docentes no entiende la entrega con que ellas realizan su labor, la incompreensión de la familia no docente se grafica en lo que expone Dalia, “... mi mamá alegaba porque nunca pedía licencia, porque no pedía licencia y porque no faltaba, si todo el mundo faltaba” (Dalia), pero esto se debe a que: “el trabajo físico del hombre en las industrias, y el reclamo de los hijos y el hogar para la mujer, se basa en un desigual reconocimiento en las tareas que desempeñan ambos” (Melero, 2010, p.80, citado por Hidalgo, 2017, p. 13).

Esta sensación de malestar, se enmarca en la tradicional percepción que ubica a las mujeres en el cuidado y atención de las familias, generando grandes limitaciones en el campo laboral, que hasta hace poco tiempo y quizás aún en la actualidad, son acusadas de ocupar

lugares de hombres ya que “mientras que ellos están obligados a trabajar para atender a las necesidades de la familia, ellas eran acusadas de abandonar la familia para obtener recursos” (Ballarín, 2001, p. 148, citado por García, 2005, p.103), esto produce a nivel social que “sí se acepta el derecho de las mujeres a la instrucción y a una carrera profesional, pero se hace más difícil, para la misma sociedad aceptar un diferente reparto de tareas entre hombres y mujeres, con el fin de beneficiar la promoción profesional de éstas” (García, 2005, p.103), por lo tanto aunque formalmente las posibilidades de ascender y desarrollar una carrera profesional son iguales, en lo simbólico, la discriminación hacia las mujeres genera grandes inequidades, estos valores socialmente consensuados son internalizados por nuestras entrevistadas, que viven en carne propia el dolor de lo que sienten como abandono hacia sus hijos, “no, es que yo era feliz haciendo clases, con mis niños yo lo único, con mis chicocos, a veces me acordaba en las tardes, en invierno que tenía que irme a trabajar y ellos se quedaban en la casa llorando y yo tenía que salir y se me partía el alma, cuando tomaba la micro se me olvidaba, pero eso era lo que me afligía” (Violeta). Esto da cuenta del fantasma normativo de una feminidad asociada a la figura de la madre abnegada, la sensación de fallar toma un lugar poderoso, en esta suerte de mea culpa que las docentes realizan al mirar hacia su pasado, en el caso de Violeta esto se intensifica debido a los años que estuvo presa, debido a su adscripción política:

de repente uno tiene sentimiento de culpa, con mis hijos, lo converso con ellos, que uno cuidaba a sus alumnos, en mi caso, primer año yo nunca fui el primer día de clases a dejar a mis niños, porque estaba en la misma jornada, a las reuniones de apoderados sí que iba, me las arreglaba, pero nunca falte a reuniones, pero esas cosas que me hubiera gustado estar, no podía, en las presentaciones de su colegio cuando bailaban, tampoco los podía ir a ver, en ese sentido, pero en lo demás no, porque trataba siempre de estar con ellos, además como estaba dos años presa, era más cercana con ellos. (Violeta)

La culpa que cargan debido a lo que sienten como abandono de sus hijos/as, genera cuestionamientos sobre sus ausencias en momentos trascendentes en las vidas de los/as niños/as: “muchas cosas, por ejemplo... eh... el no haber participado con mi hijo de repente en sus actividades” (Fresia), no es casual que ninguna manifieste reclamos de parte sus hijos e hijas, que entienden la situación y no recriminan a sus madres, “¿ya?. Eso sí me... eh... lo veo ahora, ¿ya?. A pesar que ellos nunca nos... nos... nos... sacaron en cara eso. Pero como

madre uno se da cuenta de que ellos les hubiese gustado que hubiesen estado sus padres en... en... en... tratamos de estar, pero no siempre” (Fresia), entendiendo que sus madres debieron trabajar, “no, porque yo hablaba con ellos y me dicen; ‘no mamá, hiciste bien, eso era lo que tenías que hacer’” (Violeta), esto se explica en el origen de la recriminación y culpa, que proviene directamente desde el maternazgo social (de acuerdo a la definición de Marta Lamas), es decir, la maternidad como construcción y representación sociocultural, que deviene en la relación inseparable mujer/madre y no desde el ejercicio real de la maternidad, las mujeres deben lidiar de manera permanente entonces con esta culpa, generada y validada como sanción sociocultural, por vulnerar el constructo identitario idealizado y hegemónico, situación que suponemos ocurre cuando las mujeres, como es el caso de nuestras entrevistadas, rompen con el condicionamiento de género impuesto por la dominación masculina: “siento que influyó para mal porque, no me lo han dicho pero siento que mis hijos me echaron de menos, yo tendría que haber estado más presente y por trabajar, trabajar, pero si en los momentos que yo estuve con ellos trataba de que fueran de calidad, eso” (Lila). Las docentes al mirar hacia su pasado, se cargan entonces con la culpa heredada, sin reparar ni destacar sus méritos académicos y profesionales, ya que nuevamente emerge como eje identitario la preocupación por las/os otras/os, lo que en el plano subjetivo las sigue arrinconando al ámbito privado, debido al pecado de desear formar parte del espacio público.

La situación vivida por nuestras entrevistadas ha cambiado respecto a las mujeres de hoy, en gran parte debido a que la realidad familiar es otra, pero...

algunos desfases entre los antiguos modelos e identidades y las nuevas realidades sociales son a menudo causantes de síntomas y malestares en los hijos, que aparecen como los fusibles de esta transición. Las nuevas realidades sociales a menudo crean la necesidad de que los padres se hagan cargo de los hijos en mucha mayor medida que antes (y las madres menos), pero aún no se han producido los suficientes soportes identitarios que tornen esto completamente viable desde el punto de vista psíquico para los padres y madres, lo que termina repercutiendo en los hijos. (Nudler y Romaniuk, 2005, p. 283)

Por otro lado, las profesoras normalistas detectan dos impactos positivos del ejercicio docente en las vidas de sus familias:

1) Como mujeres autosuficientes, insertas en la esfera pública pudieron funcionar como modelos para sus hijas, “porque mi hija me veía estudiar a mí y mi hija se metió en los estudios, mucho, el ejemplo” (Amapola), en un contexto en que hay una falta de modelos femeninos con los cuales identificarse, lo que conduce a las mujeres a sentir inseguridad, por ejemplo el temor a perder su identidad sexual (Burin, 1996), frente a la falta de referentes reales que permitan proyectar la feminidad más allá de lo privado.

2) Se genera un legado familiar, una suerte de lenguaje y experiencias compartidas, que vuelven más estrechas las relaciones familiares, sobre todo en la relación de pareja, “la labor nos ayudó para que nosotros nos entendiéramos, porque las parejas que uno es ingeniero, el otro profesor, no se entienden, no compatibilizan sus tiempos, compatibilizábamos los horarios, las actividades, eso nos ayudó a que nos entendiéramos” (Jazmín). En la relación con los/as hijos/as se desarrolla una lógica maestra/o – aprendiz; “me influyó en que primero teníamos la misma profesión con mi esposo, nos influyó en que teníamos los mismos temas de conversación, un hijo mío quiso ser profesor de educación física...” (Jazmín).

4.5.3.2.- Ejercicio docente y relaciones sociales.

No son personas muy sociables, en el sentido convencional del término, “poco amistosa, pero participaba de las comidas, pero de traer gente para acá y tomar tecito, no” (Amapola), esto en parte se explica por la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, los cuidados de la casa, “... juntarse para los cumpleaños, para los santos, cosas así... pero, ¿de diversión?. No había tiempo po’ hija” (Fresia), la “diversión” no era una opción, quizás en parte debido a los mandatos morales que pesan sobre ellas, en donde las expectativas sociales de la “buena madre” y la “buena profesora” son fundamentales, “bien poco, sí, bien poco porque, no, en realidad, no era, nunca he sido muy buena para bailar, ir a bailar, no, no me acuerdo haber salido especialmente, iba a las fiestas de siempre; cumpleaños, casamientos, esas cosas” (Lila), paseos, salida con amigas, ir a museos, otro tipo de actividades no son mencionadas por ellas y reconocen esa falta que vinculan incluso a algunas privaciones, “hubo como 10 años que nosotros no salimos de veraneo. Porque esa plata que íbamos a gastar en el veraneo, la teníamos para pagar la universidad. ¿Ya?” (Fresia). La entretención también necesita recursos y como vimos en la categoría precedente las docentes ganaban apenas lo suficiente para subsistir, por lo que el gasto en entretención es visto como innecesario. El

tiempo de ocio es sumamente limitado debido a las múltiples tareas que deben realizar, (domésticas y propias de lo laboral), de acuerdo al CENSO docente la mayoría, destina entre una y dos horas diarias, para despejarse y realmente disponer de su energía y tiempo (Edu Global, 2013), por lo que realizar actividades de esparcimiento, entre las que se cuentan las relaciones sociales es prácticamente imposible, “pero yo no me podía, por falta de tiempo, dedicar siquiera, a veces tenía tiempo para visitar a mi gente, ni a mi familia, ni a mi vecina porque tenía que revisar pruebas, qué se yo. Ahora tengo un poco más de tiempo, pero no tengo plata, entonces es lo mismo, es fome” (Lila). Cabe destacar que el estado civil no incide en la vida social desarrollada, la vida siempre está centrada en el trabajo y la casa, “yo me cuidé todo el tiempo, yo nunca he fumado, nunca he bebido. Nosotros nunca con mi marido fuimos a fiestas, ¿ya?. Éramos los más tranquilos, no sabíamos ninguno de los 2 bailar. Tú vieras todo... todo lo que lo pisé cuando me casé, porque ninguno de los 2 sabíamos bailar, éramos... anti-todo” (Fresia).

La ausencia de tiempo libre es patente, por lo que la distensión se abre un espacio en el mismo lugar de trabajo o en el marco de actividades vinculadas a él, “es que, como tenía a mis niños, no era mucho...” (Violeta), esto ocurre sin importar es estado civil o el tipo de Escuela Normal en que las entrevistadas estudiaron. Es entonces que las actividades recreativas que logran recordar, están directamente relacionadas con la labor docente, por ejemplo¹¹:

- “Sí, participaba en varias actividades, habían por ejemplo actividades que se hacían en la en la escuela, aniversarios, convivencias, se celebraban cumpleaños, que sé yo, todos participaban, también participaban colegas de otros colegios, participaba en almuerzos de trabajo, íbamos a San José de Maipo con un grupo que había que era de trabajo psicosocial, íbamos a almorzar y para mi aparte de trabajar era una diversión porque nosotros salíamos de la escuela e íbamos a almorzar a un restaurant po” (Jazmín).

El que la vida social se de en la misma escuela, se explica por el poco tiempo del que disponen, ya que ante sus múltiples jornadas laborales, formal, doméstica y a veces sindical, la entretención pasa a ser una actividad suntuaria, además, debido al estricto código moral

¹¹ - “Sí, porque con las colegas teníamos, la hora del recreo, la hora del tecito, celebrábamos el día de la mamá y como era presidenta me encargaba de comprar los regalos, el día del papá, del profesor” (Violeta).

- “Sí, de repente una vez al mes, cuando nos íbamos a pagar, nos tomábamos algo, pero súper poco, algo así, nunca una cuestión que terminara en baile, eran fiestas, celebraciones” (Lila).

recibido en las Escuelas Normales, probablemente la vida social y la entretención se podrían percibir como actividades superficiales y no adecuadas al tipo de mujer intachable, que ellas representan, ya que deben ser modelos sin importar el lugar o momento en que se encuentren, por lo que el único chance que tienen para realizar actividades tan básicas y necesarias como conversar con otra/o adulta/o, sólo se pueden realizar en el mismo trabajo, sin por ello ser cuestionadas, “la verdad, es que me sumé al círculo de profesores y eran buenas relaciones, por ejemplo, en la escuela de don Jaime, eran todos muy unidos y siempre teníamos actividades y celebrábamos los cumpleaños” (Violeta), pero muchas de estas prácticas que son fundamentales para las docentes, se van extinguiendo con el paso del tiempo; “eh... bueno, uno se relaciona con los profesores, fuimos a fiestas, fui madrina de... la convivencia todo relacionado con... buenas relaciones tuvimos con los colegas, ya tuve buenos colegas... es que en esa época, era así, en cambio ahora, creo que es horrible la convivencia de los profesores en las escuelas, la misma XX, la mala experiencia que tuvo ahí en el Santa María” (Dalia). Pero cabe destacar que ellas mismas conocen los límites de los lazos que se generan al interior de la escuela: “es que yo... mayormente no tuve vida social con los colegas... fuera del día del profesor, esas cosas así... pero yo... eh... de... de hacer vida social con los profesores, fui antisocial” (Fresia). En el plano político gremial también se generan actividades, que son reconocidas por las docentes, siempre en el marco de la profesión,

y en el colegio de profesores tenían un convenio muy bueno, con la corporación, era uno de los mejores convenios de Chile, porque cuando teníamos paro, les pasaban a nuestro presidente para hacer algo parecido y me acuerdo que nos daban una cena, íbamos a la CUCA, a la Broadway, nos subimos a Santa Lucia y siempre nos hacían fiestas grandes y compartíamos todo y bailábamos y en el colegio de profesores siempre hacíamos fiestas. (Violeta)

4.5.3.3.- Relaciones familiares en la actualidad.

El entorno social es fundamental para cualquier individuo/a, entendiéndolo/a en el marco de los vínculos de las personas mayores con quienes se rodean, el entorno extenso, está compuesto por la totalidad de actores/as y factores, la ciudad, barrio, estereotipos, etc., y es importante para entender la situación de la tercera edad; el entorno próximo, en tanto, se conforma en base a la familia, vecinas/os, amigas/os, estos dos ámbitos condicionan la calidad

de vida y sensación de bienestar de las/os adultas/os mayores, pero el entorno próximo aumenta las capacidades de los/as sujetos/as de manejar sus vidas (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 69), por esto es determinante la compañía familiar con que cuentan las docentes egresadas de las Escuelas Normales, entre las que destaca Amapola que vive “sola con mis perritas, tengo dos” (Amapola), y es que algunas de las docentes reciben visitas de sus hijas e hijos pero no viven con ellos/as, la frecuencia es relativa ya que hay casos en que la presencia familiar es escasa y esporádica: “mi hija no porque está muy lejos, viene una vez al año” (Amapola), hasta casos como el de Dalia que vive “...con mi marido y con mi hijo” (Dalia). El tipo de relaciones y la forma de articulación del entorno próximo es bastante variado en las profesoras entrevistadas, “ahora vivo con Juanito, porque mis hijos se casaron se fueron” (Violeta), “yo vivo con mi esposo y mi hijo nos acompaña porque él vive en otro lado, pero le gusta acompañarnos por ejemplo cuando tiene un día libre...” (Jazmín), esto no es casual ya que, mientras algunas personas una vez alcanzada la tercera edad optan por mantenerse en sus casas, otras buscan casas de reposo que les permiten mantener la autonomía mientras son visitados/as por sus hijos/as, pero la mayoría prefiere “el que sea su familia, hijos principalmente, quienes se encarguen de cuidarlos, sintiendo que el delegar esta responsabilidad a una institución es ser abandonados” (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 70).

Al margen de la frecuencia, es relevante la calidad de los lazos familiares en la vida de las adultas mayores, afectando de forma positiva o negativa su existencia (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 69), por ejemplo, en el caso de Fresia:

cosas del destino. Es que ella nunca me pasó desde que... la conocí hasta el día de hoy. Yo tampoco la paso... entonces, en la pascua estuve con ella y fue la última vez que estuve. Yo le dije a mi hijo: ‘yo no voy más para allá, me hace mal’, así es que... pero mi hijo, con mi hijo tengo contacto, me pone la niña, hablamos por teléfono, pero... yo no voy a verlo. (Fresia)

Las malas relaciones con componentes de la familia generan una potente disminución de la calidad de vida, esto se vio reflejado en el énfasis de las entrevistadas y el dolor con el que narran algunos conflictos, por ejemplo, en el caso de Fresia con su nuera, “porque tiene un carácter horrible po’. Yo siempre he tenido la idea que esa mujer no se quiere ni ella misma. A esta niña, a mi nieta... mi primer año la críe yo, yo fui la mamá de ella y del segundo año para

adelante se hizo cargo la otra abuela y cuando necesitaba iba yo, pero ella nunca se preocupó de su hija” (Fresia).

Otro factor trascendente en la calidad de vida de los y las adultas/os mayores, es que la influencia de “la calidad de vida de familiares, sobre todo de hijos y nietos, es incluida en la evaluación de la propia calidad de vida” (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 69), es decir, la sensación de bienestar subjetivo se asocia al bienestar de los seres queridos, por lo que se destacan algunas pérdidas que narran en sus discursos, por ejemplo del esposo, en el caso de Fresia o la hermana de Amapola, que se suicida hace dos años y cuya muerte ella no puede superar, “viene mi sobrino a verme, ayer estuve llena de visitas, me quieren harto, soy la tía mala dicen, se me suicidó mi hermana hace dos años” (Amapola).

Para Osorio, Torrejón, Anigstein, (2011), existen dos tipos de relación de dependencia, “aquellas en donde él o la adulta mayor depende en distinto grado de un familiar, sea éste hijo/a, nieto/a, pareja, entre otros; o aquella en donde uno o varios familiares dependen en grados variables del o la adulta mayor” (p.70), ambas situaciones se presentan de manera evidente en nuestras entrevistadas, sólo dos dependen de su entorno próximo “porque mi hijo le prometió al padre que nunca me iba a dejar” (Fresia), en estos casos el bienestar de las adultas mayores dependerá de la relación que mantenga con sus familiares, “son éstas personas las que aseguran las condiciones mínimas para la vida en términos de alimentación, movilidad, aseo, entre otras cosas. A la vez se transforman en los pilares afectivos, brindando compañía y afecto o siendo sindicados como los culpables de la falta de ambas cosas” (Osorio et al, 2011, p. 70), “sí y ahora para junio nace un hermanito. Pero yo no tengo buenas relaciones con mi nuera” (Fresia), ya que se concluye en base a la importancia que le dan a este tipo de temas que este factor impacta en el estado de ánimo de las docentes.

Por otro lado, la mayoría de nuestras entrevistadas se adscriben a relaciones en donde de ellas dependen sus familiares, en dos casos con parejas enfermas que las mantienen en un constante rol de cuidadoras, “pero con Juanito así, no puedo ir más, salvo que podría si se quedara alguien con él, ellas me dicen; ‘déjalo con alguien’ y llevarlo no, porque ya he hecho la prueba y se quiere venir al tiro y me tengo que venir con él, no lo puedo dejar solo, pero esa vez que fui a mi cumpleaños, fui sola, no hasta que terminó, pero un ratito después de almuerzo” (Violeta), (en el caso de Violeta es más dramático, ya que su marido tiene alzheimer y párkinson y debe arrastrarlo, mudarlo, etc.)

Las demás preceptoras tienen hijos/as y nietos/as, a los cuales deben aún cuidar, generando lazos de dependencia en donde es irrelevante la edad que tengan, “ellos viven conmigo... porque no se han casado, solamente pololean y no se han formalizado. Uno de ellos no más vive en otro lado, así que sí” (Lila), en estos casos, cuando la familia depende del/la adulto/a mayor económicamente, surgen dos situaciones que impactan la calidad de vida, si,

es vivida como producto de una decisión propia, aparece como fuente de satisfacción. Si, por el contrario, la dependencia resulta según la propia percepción como no voluntaria y sin posibilidad de decidir al respecto, es vivida como una suerte de abuso, bajo la idea de haber cumplido con una ‘tarea’ de crianza de hijos y nietos, siendo ellos quienes deben enfrentar el futuro, y por tanto proyectar una labor comenzada inicialmente por las personas mayores. (Osorio, Torrejón, Anigstein, 2011, p. 70)

A nuestro juicio es interesante la forma en que las relaciones de dependencia están condicionadas por criterios sumamente subjetivos, que no necesariamente están amparados en la salud de las docentes ni en los ingresos, por ejemplo, Lila se encuentra endeudada por cirugías, mantiene la casa con su dinero y cuida a sus hijos, está en muy mal estado de salud, con graves problemas de movilidad y dolores crónicos (fractura de cadera), que no impiden que cocine todos los días y haga gran parte de las labores domésticas, mientras Fresia que es cuidada y mantenida económicamente por uno de sus hijos se encuentra bastante bien pero se auto percibe como desamparada.

4.5.3.4.- Relaciones sociales en la actualidad.

Es fundamental para las adultas mayores contar con amigas/os, ya que en muchas ocasiones pueden apoyarlas más o mejor que la misma familia (Osorio et al, 2011, p. 71), por esto es importante y valorado por las mismas profesoras realizar actividades sociales de manera constante, “todos los meses, una vez nos juntamos con las colegas y dos veces al mes con las colegas, las del adulto mayor, son dos lunes al mes, más la reunión con las que trabajamos juntas, son tres... más el croché” (Dalia), algunas se abocan a talleres de trabajo manual, cocina, bordado, etc., sin embargo, siguen ligadas a compañeras de profesión, incluso en esas labores, “y sí, me habría gustado seguir trabajando, pero no se dio. Sigo escribiendo, tengo poesía ahí escrita y sigo tejiendo, bordando y esa es la parte social que desarrollo con

viejitas de mi edad. Y colegas, hay colegas también en el curso” (Lila), cuando se habla de calidad de vida de adultas mayores, surge como un aspecto importante la soledad, por lo que conscientemente ellas evitan aislarse y valoran la amistad, como ha detectado previamente la investigación de Osorio, Torrejón y Anigstein (2011),

el reunirse con su grupo de pares, ya sea que pertenezcan o no a algún grupo de adultos mayores, les ayuda a mantener una rutina de recreación y compañía, compartiendo momentos de la cotidianidad que les permiten conversar sobre asuntos personales y compartir. El compartir vivencias comunes y una etapa de la vida común, hace que el mantener o crear redes en la vejez sea muy valorado. (p.71)

Sin embargo, algunas de ellas no realizan tantas actividades sociales como les gustaría “es que ahora me he puesto floja” (Amapola).

A pesar de la importancia que ellas mismas otorgan a los lazos sociales, en el caso de tres profesoras, las posibilidades de entretención se ven limitadas por sus estados de salud, “ahora no, porque me da miedo salir, me puedo caer” (Amapola), “más que nada, por inmovilidad, no puedo moverme sin un bastón, entonces todo se me complica. Me han llevado a la playa algunos días porque como yo digo, me tienen que acarrear” (Lila), por lo tanto salir de sus casas no es una opción real y eso termina por llevarlas a estados de ánimo cargados de un fuerte pesimismo, “claro, porque no puedo quedarme aquí y atrofiarme entera y quedar reducida a la nada y quiero llegar a la hora de mi partida, vital, que no me quede en el sueño, pero no se puede” (Amapola). Algunas se sienten una carga para su entorno: “entonces siento que soy una molestia, porque todo lo tenemos que coordinar, qué se yo, antes no, yo iba y decía vamos y ya vamos a donde sea y partíamos y nos divertíamos en la playa, pero ahora es distinto” (Lila).

Las actividades que realizan se desarrollan dentro del hogar, “...pero me gusta leer, leo mucho y escucho mucha radio y televisión no para nada, la veo de noche, la radio me fascina, de reportaje de música, de todo y la lectura me gusta de acción, de detective, de amor, olvídate, pérdida de tiempo (risas)” (Amapola), “...hacer juegos, los sudokus, los crucigramas, sopas de letras, todas esas cosas, para mantener el cerebro como dice el doctor. El adulto mayor tiene que mantener su cerebro y trabajar. Pero de ponerme a leer así, no me gusta” (Fresia). La idea de entretención, esparcimiento sigue ligada al trabajo docente, eso las define

e identifica de tal manera, que lo consideran una actividad recreativa que podría darles felicidad, “me quiero presentar nuevamente para enseñar a los adultos mayores” (Amapola).

Por otro lado, varias de ellas siguen ligadas a actividades políticas, “en las reuniones como de dirigentes social” (Violeta), aunque todas están vinculadas de una u otra manera en colectivos docentes, destacan dos profesoras, Jazmín y Violeta, que mantienen una activa participación política en grupos de profesoras/es jubilados/as vinculados al colegio de profesores y autónomos: “bueno yo soy dirigente de los jubilados, soy presidenta de la comuna de Cerro Navia, participo en el comunal histórico, pero para mí es un relajo porque no tengo ninguna obligación, voy a pasarlo bien, estoy en el Metropolitano de Profesores jubilados y en la deuda histórica y tenemos ese grupo de amigos con los que íbamos a bailar, pero con Juanito así, no puedo ir más” (Violeta).

También trasciende la importancia de la lucha por el pago de la deuda histórica, ya que sin importar la orientación política, todas están vinculadas a alguna actividad relacionada con esa reivindicación: “participo en un grupo, hacemos mosaicos, participo de la deuda histórica, que vamos a protestar ahí, pero es pacífico eso, protestamos con puros cantos, nuestras protestas son puros cantos alusivos a nuestra época, ni con consignas ni cosas ofensivas, no, totalmente pacífico ya y después de ahí vamos todos los jueves a almorzar, eso es esparcimiento” (Jazmín), también participan en grupos de ex colegas, ex compañeras de la Escuela Normal, en resumen, su entorno social sigue vinculado a la docencia y la formación inicial, en el plano político y social.

4.6.- Meta-análisis

4.6.1.- Subalternidad y normalismo.

Esta investigación ha utilizado la estrategia poscolonial para recuperar la voz de la subalterna, que había sido silenciada por la estructura e historiografía hegemónica. Este análisis, que articula historia, vivencia y discurso ha sido necesario para comprender como operaban las relaciones de género, en una institución tan importante como la Escuela Normal y como siguen operando en la actualidad en educación, para así discutir con los saberes hegemónicos y esencialismos culturales.

El cuestionamiento del espacio público, las diversas movilizaciones sociales, producto de la inequidad de la estructura social, el problema de la homogeneización en diversas áreas como la educación, la deslegitimación de la política institucional, entre otros factores, han gatillado la emergencia “la irrupción, expresión (malestar) y participación de aquellos sectores que por años, se han (los han) mantenido al margen de los cambios o bien han sido oprimidos y excluidos de los grandes debates y decisiones de país” (Monsálvez, 2013), esto ha generado la necesidad de visibilizar a estos grupos, a través de problematizaciones que buscan entender tanto quien es el subalterno como desde donde se debe plantear el análisis. Es por esto, que el concepto de subalterno se vuelve vital para entender a las profesoras normalistas, que tienen su propia forma de participar en la historia, con sus propios espacios, circulación, temporalidad y referencia, es decir, se bosquejan de forma distinta al resto de las mujeres contemporáneas a ellas, con una particular subjetividad, que sin embargo, sigue subordinada a estructuras hegemónicas, de forma quizás más intensa. Esta investigación buscó trascender la historia convencional en donde se habla de ellas sin consultarles, otorgando juicios de valor a las trabajadoras de la educación durante los últimos 50 años, sin considerar los poderes que las oprimen, más allá de las figuras relevantes o la simple anécdota, intentando rescatar a través de sus discursos, su manera de ver el mundo, es por esto que se abarcan aspectos distintos en el análisis, ya que sólo revisando en real profundidad es posible entender y transmitir a cabalidad el sentir de esta sujeta, considerada otredad para las políticas e instituciones educativas y sociedad en general.

Hay un trasfondo epistémico en la generación de saberes que ubican a las preceptoras en una posición particular respecto a la narración de la historia, ya en el marco teórico debimos sortear esos sesgos, situación que nos forzó a utilizar a Amanda Labarca como fuente de base para el relato, al ser la única que considera relevante, para la historia de la educación canonizada, lo que ocurrió con las Escuelas Normales, específicamente en cuanto a la situación de la mujer en ella, nuestra conclusión, producto de la búsqueda realizada, es que son sujetas subalternas para la historiografía tradicional, la historia de la educación ha sido escrita desde la óptica de quien domina, como gran parte de nuestras historias y esto es patente tanto en quien la escribe (hombres blancos, pertenecientes a la clase alta educada), como en las herramientas y fuentes que se utilizan: (documentos oficiales, políticas educativas, congresos en donde los dirigentes manifiestan sus posturas), esto no es casual y es hasta esperable, ya

que “la consciencia de lo subalterno es negativa en el sentido de que toma al otro -el dominador- como punto de referencia. Es su condición de ser dominado lo que le hace consciente y político” (Dube, 2001, p. 58 citado en Banerjee, 2014), para Guha la negación de la dominación es la única que puede volver consciente al subordinado, pero la dominación pasada y actual que opera en la profesión docente ha utilizado múltiples estrategias para perpetuarse, mantener a las profesoras en la línea de la pobreza es una de ellas, como ha quedado claro en el acápite sobre calidad de vida, los impedimentos puestos en la participación política docente mediante mecanismos que operaron con efectividad durante la dictadura y hasta la actualidad mediante la ineficacia y desincentivos que la democracia ha puesto en la sindicalización, la forma de operar del colegio de profesores, etc., es decir, gran parte del maltrato recibido que impacta en su calidad de vida es producto de la subalternización progresiva que intenta mantenerlas en “su lugar”, sin cuestionar los poderes que gravitan en torno a ellas. Quizás una de las manifestaciones en que se observa de manera más clara la posición subalterna de las preceptoras, es la narración histórica que justifica el cierre de las normales, de parte de Iván Núñez y otros historiadores de la educación, como algo inevitable, sin bajar al relato de las mismas docentes que consideran aún hoy, un tremendo error el fin de ese tipo de educación inicial y es que finalmente lo político que aquí se considera válido es la forma de hacer “política legítima”, en los debates que se desarrollan entre los diversos partidos y la conveniencia de estrategias que sólo están en el papel como la pretendida profesionalización docente, un argumento muy manoseado en la historia educativa, pero a las profesoras no les interesaba en absoluto el estatus que podría representar el lugar en que se educaron, al contrario, el eje de sus preocupaciones estaba en otras formas de perfeccionamiento enfocadas al ejercicio y no en la profesionalización de su labor vinculada a posiciones ni jerarquías. No son ellas quienes escribieron la historia, por lo que son menospreciadas y vapuleadas, todo el mundo habla por ellas, otro ejemplo en la narración que hoy existe respecto al paso a las AFP, en donde las docentes parecen ser responsables de la miseria actual en la que viven producto de sus pensiones, ya que el discurso hegemónico plantea que el cambio era opcional, pero al escucharlas es evidente que la posibilidad nunca existió y que fueron forzadas a hacerlo por las directivas administrativas de las escuelas, también coaccionadas para que la planta docente cambiara la modalidad en la administración de sus pensiones.

Otro aspecto que ratifica y problematiza la noción de subalternidad, es el papel que las docentes cumplieron en el fomento de las ideas de nación y patria, arraigadas en el relato civilizatorio y constitutivo de la sociedad chilena y fomentado por las Escuelas Normales, para luego ser aún más reforzadas durante la dictadura, en donde esos valores son fortalecidos en búsqueda de la legitimación de los militares en el poder y además debido al acontecer histórico (por ejemplo las potenciales y nunca concretadas guerras con Perú y Argentina), “el DM sobre la IN entrelaza a la nación y al Ejército, proveyendo a este último de un horizonte de interpretación y una auto-comprensión que vincula la tradición propia con la historia nacional”¹² (Cuevas Valenzuela, 2014), para luego mantenerse durante el comienzo de la “democracia”. “En el centro de estas continuidades discursivas destacan la noción esencialista de la IN chilena, la misión del Ejército de garante y defensor de los valores patrios, y la unidad orgánica del Ejército y el pueblo de Chile” (Cuevas Valenzuela, 2014). Hemos utilizado la teoría poscolonial ya que ninguna corriente historiográfica previa ha podido explicar: “la contribución del pueblo hecha *por sí mismo*, esto es, *independientemente de la elite*, a la formación y desarrollo de este nacionalismo” (Guha, 1982, 3; énfasis de Guha citado en Chakrabarty, s/f, p. 8), esta lógica de pensamiento permite entonces entender como la formación inicial dispuso a las profesoras para ser agentes nacionalistas que prepararan a la ciudadanía para aceptar, múltiples guerras y abusos bajo esa excusa identitaria, este análisis se vuelve necesario para lograr así “sacudirnos del mito del origen, del vivir amarrados a un principio molar, excluyente y exclusivo, cristalizado en una máquina llamada nación. La que simplemente es una invención discursiva, una ficción construida sobre el lenguaje que nos marca sobre el cuerpo el nombre de sólo una nación y nos insta a excluir, muchas veces a odiar, otras similares ficciones, las otras naciones” (Rodríguez, 2006). La persistencia e importancia del énfasis de las educadoras en estos “valores” es comprensible, en la medida que no sólo el momento histórico, sino que también la Escuela Normal misma está impregnada de nacionalismo, basta revisar brevemente el origen de su fundador, Domingo Faustino Sarmiento, argentino radicado en Chile, que con posterioridad se convertirá en presidente de Argentina, este personaje aparece de manera acrítica en la historiografía como pilar impulsor de la educación chilena, sin considerar que es un apasionado racista y detractor

¹² IN es equivalente a identidad nacional, mientras DM representa el discurso militar, para Hernán Cuevas Valenzuela (2014).

de los/as indígenas latinoamericanos/as, respecto a los/as mapuche señala que: “‘la sangre es lo único que tienen de seres humanos’. En otro artículo, definió a los indios americanos como ‘una raza prehistórica servil’ y se burló de la Araucana de Alonso de Ercilla por elogiar a una horda de ‘indios asquerosos’” (González Manrique, 2017), esta forma de entender el vínculo con las culturas originarias se prolonga en el tiempo y fomenta el etnocidio que asola a gran parte de América latina, convirtiéndose a través de la política y la educación en una práctica institucional, que “supuso la transmisión de una cultura racional, que se pretendía socialmente neutra y que debía reforzar el vínculo entre la nación y la razón: fuera de ella, sólo quedaba el oscurantismo de la religión o los arcaísmos de las culturas regionales” (González Manrique, 2017). La consecuencia es la homogeneización que disuelve la otredad, la niega y la sanciona, en búsqueda de lo que se entiende como justicia y democracia. Las obras de Sarmiento son numerosas, desde “Facundo” hasta “Recuerdos de Provincia” en ellas se explicita la lucha que él percibe entre la civilización y la barbarie en América Latina, desde una perspectiva eurocentrada y profundamente racista:

ello también se evidencia en su combate contra el clasicismo de Andrés Bello asumiendo posiciones en función de pronunciados intereses sociales, lo cual sedimenta particularmente en su texto ‘Conflictos y Armonía de las Razas de América’ donde desarrolla todo su antihispanismo, sin por esto dejar de apelar a una identidad cultural Latinoamericana, la cual, aunque errada, posee un potencial innato para ser civilizada y es la educación la encargada fundamental de esta labor, es entonces que Sarmiento como educador define el carácter de la masificación de la educación primaria de nuestro país. (Alvarado y Alvarado, 2012, p. 140)

Esto se prolonga en las nuevas generaciones de intelectuales a fines del siglo XIX que inciden en la educación, las ciencias, la música, el arte y la literatura, al amparo de los gobiernos liberales, con figuras como Claudio Matte, Valentín Letelier y José Abelardo Núñez, formados e influenciados por Europa mientras crean las bases para el establecimiento de la educación primaria, generando un nuevo énfasis de la pedagogía alemana lo que determina la reforma de la instrucción de profesores y profesoras en las Escuelas Normales, ya que consideran superiores: “los métodos germanos y la necesidad de otorgar a la pedagogía chilena un estatus científico, a imagen y semejanza de la cultura europea occidental y positivista” (Mansilla Sepúlveda, 2018). Esto es fuertemente criticado por Amanda Labarca

(1939), en un periodo fundacional para la instalación del Estado-nación en Chile, la extranjerización de lo pedagógico, con maestros provenientes de Alemania que se hacen cargo tanto de Escuelas Normales como del Instituto pedagógico, intensifica la admiración ciega de los sudamericanos en general por los europeos como modelo a seguir, esto produce que la historia nacional pierda valor, quedando los protagonistas de la historia chilena a la sombra de personajes europeos, la botánica y zoología estudiada no era local, sino alemana, provocándose el alejamiento de la realidad situada y la pérdida del sello nacional educacional que se intenta recuperar constantemente a partir de ese momento. Este estado de cosas se mantiene hasta avanzada la primera mitad del siglo XX, potenciado por el nacionalismo de la propuesta alemana y su férreo orden jerárquico que ratifica la desigualdad social, separando a los profesores, alumnos y directivos por ideas generadas en la aristocrática Alemania monárquica, lo cual no beneficia a un país que aún no internaliza del todo la democracia y que intentaba por todos los medios cerrar las brechas entre las clases y castas heredadas de la colonia (Labarca, 1939). Esta impronta se mantiene hasta nuestros días, en los que ya abandonada la pedagogía de Herbart, las decisiones educativas aún dependen de criterios internacionales que no consideran ni escuchan a las/os agentes educativos, que conocen la realidad local, sus límites y posibilidades, manteniéndose por ejemplo en el plano curricular, el énfasis en la historia y literatura europeas. Esto es determinado por las nuevas formas que asume el colonialismo, en este caso administradas por agencias internacionales, determinantes para la situación actual de la región, por ejemplo, el Banco Mundial y el FMI condicionan el acceso al crédito de los países latinoamericanos, a la aceptación de lineamientos educativos preestablecidos por estas organizaciones, la política educativa y la política económica son interdependientes y administradas de manera externa (Coraggio, 1994, p. 4), generándose una difusa línea en palabras de Stephen Ball, entre mercado y Estado, lo global y lo local, el lucro y el bien público (Beech y Meo, 2016).

Por otro lado,

la universidad y el liceo, crisoles pluralistas, que lentamente, durante la segunda mitad del siglo XIX, y con paso firme, durante todo el siglo XX, se vuelve un nuevo actor social que va edificando su poder desde el axioma, que teóricamente supone la identidad entre el cambio social y el cambio cultural, a través de la masiva escolarización, entonces se generaría mayor desarrollo económico y social, esta

hipótesis es fuertemente cuestionada por teóricos de la dependencia y postcolonialistas (García Canclini, 1995) pero es innegable que, no obstante, esta propagación y profundización de la reflexión y el conocimiento en esos espacios, constituyen la base sobre la cual la clase media Latinoamericana define los procesos de modernización. (Alvarado y Alvarado, 2012, p. 144)

En aspectos económicos aún hoy dependemos de una lógica exportadora, mientras carecemos de industria, por lo que hablar de colonialidad sigue siendo legítimo, mientras nuestra cultura de mantiene eurocentrada y nuestra economía depende de Estados Unidos, sin embargo los estudios subalternos emergen bajo el signo de la nación, de acuerdo a Dube “mientras los entendimientos poscoloniales privilegiaron el colonialismo como el punto de partida histórico en la formación del mundo moderno, el proyecto de estudios subalternos tomó como su punto de salida los requerimientos de examinar ‘el fracaso de la nación para consumarse a sí misma’” (Dube, 2010 p. 128 y Guha, 1982 p. IX, citado en Banerjee, 2014), lo cual es evidente en Chile, una vez vuelta la democracia en los reiterados y constantes levantamientos populares, algunos protagonizados por estudiantes, mientras en Rapa Nui y en el sur de Chile se enarbolan otros emblemas identitarios que apelan a ideas de nación completamente distintas a la hegemónica, en una guerra que nunca ha terminado, en esto es patente el papel de las Escuelas Normales, por ejemplo, en el marco de la pacificación de la Araucanía,

la escolarización mapuche fue la prueba de la paz posterior a la rebelión de 1881, cuando numerosos hijos de caciques son entregados por sus padres para ser educados en las escuelas normales de Concepción y Chillán. Esa primera generación de maestros de principios del siglo XX representa el corolario de la imposición cultural que es reprocesada por la cultura mapuche, y que se expresa en la actual elite intelectual. (Alvarado y Alvarado, 2012, p. 145)

Durante el desorden de las últimas dos décadas del siglo XIX, mientras ocurre el primer proceso republicano de masificación de la educación formal, en manos de José Manuel Balmaceda, el rol del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, junto a las numerosas Escuelas Normales fundadas desde el impulso de personajes como el ya mencionado Domingo Faustino Sarmiento, es preparar a los cuadros docentes que serán los principales agentes en la enculturación, por medio de la instalación de la institución fundamental: la escuela. De

esta manera la escuela como maquinaria enculturadora, se interna en las comunidades que antes habían sido la alteridad radical, lo otro inquebrantable. Esto se logra sobre la base de lo aportado por las legendarias Escuelas Normales, prototipo de este impulso, son las Escuelas Normales de Chillán, Concepción y Victoria... (Alvarado y Alvarado, 2012, p. 137)

En resumen, la historia, en este caso nuestra historia, ha sido construida por las elites, los grupos dominantes, la hegemonía ha administrado gran parte de las construcciones discursivas, pero “si queremos una perspectiva más amplia e inclusiva de la historia, de representación y sobre todo la participación política, se requiere necesariamente volcar la mirada hacia los grupos subalternos, para recuperar el accionar individual y colectivo de aquellos sectores oprimidos, omitidos y silenciados dentro de la historia política de Chile” (Monsalve, 2013), Chakrabarty abre el debate respecto a “la 'historia' como un discurso que se producía en el ámbito institucional de la Universidad con lo que Europa se volvía obligatoriamente el sujeto teórico dominante de todas las historias” (Banerjee, 2014), esto no solo ocurre en india, basta observar las criticas enarboladas por Amanda Labarca, respecto a la silenciosa pero innegable presencia europea en la educación.

Es entonces que tanto la historia como forma de pensar e incluso la visión crítica que cuestiona la educación provienen de la hegemonía, de la cual se apropia la elite, al igual que en India provocando que, “cuando no es posible apoderarse de la totalidad del deseo del otro para así dominarlo, brota tanto la escuela como el arma de fuego, que como dispositivos eficientes y legítimos para contener, invisibilizar y generar plusvalor, se constituyen en dimensiones del engranaje histórico que ‘dan sentido’, desde el etnocentrismo occidental” (Alvarado y Alvarado, 2012, p. 137), esto es relevante ya que el sistema educativo, mientras siga la lógica colonial sustenta la historiografía, como plantea Guha, por tanto el mecanismo de dominación se vuelve más eficaz cuando se establece desde la escuela.

La adquisición de “consciencia política” por parte de los “rebeldes primitivos”, es lo que hace del siglo XX el más revolucionario, “les llega desde afuera, insidiosamente mediante la operación de fuerzas económicas que no entienden y sobre las cuales no tienen control” (Chakrabarty, s/f, p. 13), por lo que el/la subalterno/a desarrolla sus propias estrategias, las profesoras no son la excepción, manteniéndose en la otredad, ya que persiste la visión clásica de considerarlas extrañas a la lógica del capitalismo (como el rebelde primitivo de Guha), al mantenerse en el marco de la reproducción y no de la producción (por ejemplo a través de la

ética del cuidado), lo que refuerza su subordinación. La particularidad de estas mujeres y sus visiones de mundo, que parecen a veces contradictorias, no son casuales, ya que obedecen al contexto, el capitalismo genera siempre relaciones de poder disímiles “la historia global del capitalismo no tiende a reproducir en otra parte la misma historia de poder” (Chakrabarty, s/f, p. 14), así las vivencias de las docentes de nuestro país no pueden ser explicadas por investigaciones foráneas ni menos bajo lógicas teóricas desarraigadas, esto implica que al analizar la historia sea fundamental considerar la dicotomía dominación- subordinación, que ha sido revisada a lo largo de nuestra investigación y se vuelve evidente en la relación con el patriarcado y el capitalismo. En América latina no se vivencia el paso de un régimen semifeudal a uno capitalista de manera tan tajante, pero la transición propia al capitalismo experimentada por el tercer mundo en occidente genera sus propias complejidades, por ejemplo, la inserción de la mujer al trabajo remunerado, lo que las vuelve ciudadanas y les permite el paso a lo público, sin poder ver la marca de su propio sometimiento, las profesoras fueron innovadoras y rupturistas, se atrevieron a romper con los mandatos de género generando luchas que allanan el paso de la mujer a la esfera pública, esta conciencia no es individual, es un gesto insurreccional que opera a nivel colectivo, esto es fundamental al analizar la rebelión, ya que Guha al hablar de la conciencia campesina no discute la existencia individual, sino que “él no equipara la consciencia con ‘el punto de vista del sujeto en sí’. Más bien examina las prácticas rebeldes para descifrar las relaciones particulares -entre elites y subalternos, y entre estos mismos- que los insurgentes están realizando en esas prácticas, para luego intentar derivar, desde esas relaciones, la estructura elemental, tal como esta fue, de la ‘conciencia’ inherente a esas relaciones” (Chakrabarty, s/f, p. 18).

Aunque la heterogeneidad de la subalternidad, evidenciada por Spivak, ha vuelto “la tarea de ‘redescubrir’ lo subalterno como un tema de historia casi imposible” (Banerjee, 2014), la búsqueda ha sido progresiva y cada vez más vigente, invitando a la articulación de nuevas formas de pensar y actuar políticamente, en la medida que la episteme misma de la generación de conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades ha desplazado su foco hacia el relato de las y los subalternas/os, con la consecuente y progresiva legitimación de estas metodologías.

El método que habitualmente utiliza el análisis histórico de la conciencia de los grupos subordinados, ha ido variando paulatinamente con el paso del tiempo, la búsqueda de la

“mentalidad de la subalternidad”, ha recurrido a textos vernáculos y a otras estrategias que buscan permitir que la voz del/a subalterno/a emerja, para Chatterjee (2012) “la literatura no canónica, no sofisticada, de mercado popular, y muchas veces no dirigida a la publicación, que eran las canciones, baladas, panfletos, periódicos locales, almanaques, etcétera” (p. 48), además del redescubrimiento de insumos fundamentales, también la “lectura crítica de documentos coloniales, en los cuales los huecos y silencios, así como las declaraciones de oficiales y administradores coloniales, ofrecían diferentes y 'nuevos' entendimientos de eventos y procesos” (Banerjee, 2014), en estos huecos y silencios está la profesora normalista, que a pesar de protagonizar la historia de la educación no ha sido ni escuchada ni consultada y su devenir ha pasado desapercibido del estudio academicista y la elaboración de políticas públicas, en la medida que la educación en Chile se integra al mundo globalizado y sus imperativos, negándose tanto su especificidad como su participación en el proceso civilizatorio aún inacabado que moldea la sociedad chilena.

También es relevante destacar que en el margen de esta investigación, se evidencia la multidimensionalidad de la subordinación y además surgen otros/as sujetos/as subalternos/as como los/as niños/as, las mujeres de tercera edad no docentes, los/as integrantes de comunidades, padres, madres y tutores/as, etc., todos/as ellos/as concebidos/as, dibujados, desde discursos hegemónicos de los que también se apropian las preceptoras, en función de estos grupos se deben reelaborar otras historias, que como propuso el grupo de *Estudios Subalternos* busquen “rescatar desde la condescendencia de la posterioridad” (Chakrabarty, s/f, p. 8), el pasado de los grupos, clases y agentes socialmente subordinados en sus particulares contextos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, comprendiendo que así como en la estructura social la subordinación existe, los grupos no son homogéneos, generándose “distintos niveles de subalternidad dentro de ellos mismos” (Monsálvez, 2013), un buen ejemplo para esto es la infancia, que como revisamos hace unos capítulos, aunque siempre es observada desde una perspectiva adultocentrada, presenta distintos niveles de subalternización dependiendo de la vulnerabilidad social, el origen étnico, la edad, etc.

En la reconstrucción de la conciencia subalterna, las profesoras normalistas nos han dado la oportunidad de escuchar la voz de la historia desde la posición subordinada de quienes vivieron “ocultas bajo las historias nacionales, estatales, los discursos oficiales, y en la capacidad que estos estudios tienen de dejar hablar al subalterno. Por lo tanto, se busca narrar

la historia de aquellos sectores marginados y excluidos, con el objetivo de hacerlos ‘protagonistas y no meros instrumentos o receptores’ (...)” (Monsálvez, 2013), en la relación que establecen con el poder, el capital y el patriarcado, ya que para la escuela de estudios subalternos capital y poder operan de manera interdependiente pero no significan lo mismo. El feminismo y la cultura están situados, al margen de la globalización y fenómenos universales, los procesos de cambio que hemos evidenciado a través de los relatos de nuestras entrevistadas nos muestran como a través de la etiquetación selectiva aquellos/as que tienen poder, determinan que transformaciones son legítimas, esto es evidente en los cambios en la infancia y en las reformas educativas, en donde por ejemplo, se sigue considerando el cierre de las normales como una medida positiva sin cuestionar el trasfondo, aparentando que lo que se busca es preservar “lo valioso” culturalmente y el costo es la pérdida de aquello ya perdido.

Por otro lado, esta investigación buscó analizar de manera interseccional la visión de las profesoras normalistas, considerando aquello que *no se ve*, cuando categorías como género, clase, origen, labor, etc., se conceptualizan separadas unas de otras, por lo que la revisión de la vida de las preceptoras se mezcla con sus discursos y lugares desde los que surgen, intentando a través de este mapa, especificar la opresión, que se inscribe en cada cuerpo, cruzando las relaciones que se establecen con otros cuerpos, estudiantes, hijos/as, parejas, apoderados/as, madres, padres, etc., para así entender cada historia individual y a partir de ellas construir sus deslazamientos entre lo público y privado y aquello común que subyace al plano macro y micro en estos recorridos históricos y espaciales, de sujetas oprimidas y silencias, que al mismo tiempo han sido agentes revolucionarios de cambio al atreverse a salir del plano privado, para, con la herramienta teórica poscolonial de Spivak, desarticular la visión parcial y estática de la identidad y la conciencia

Para Gaystri Chakravorty Spivak el cuerpo femenino es un lugar privilegiado de lucha y de manipulación patriarcal, esto es comprobado una y otra vez, a través de la disciplina que se imparte en las Escuelas Normales y luego en el ejercicio docente, cuerpo que debe ser moldeado y entrenado, con aprendizajes que van desde subir una escalera hasta la ropa adecuada, o las palabras permitidas, para conformar al modelo de mujer en que las docentes se transforman: la madresora, la madre pública, la mujer ejemplar, con la enorme represión, dolores y costos que esto trae aparejado, para cumplir con las expectativas del patriarcado disfrazado de bienestar social. Este cuerpo, “el cuerpo de las trabajadoras, sin importar

diferencia alguna, de acuerdo a un régimen epistémico homogeneizante de saberes, permitió articular un discurso nacionalista sobre el progreso de la patria” (Rocha, 2012), por lo que la estabilidad del proyecto estado-nación se termina por anclar en la corporalidad discursiva de estas mujeres, proyectándose desde la formación inicial docente hacia la patria idealizada y encarnada en ellas.

Otra apreciación respecto a como se construye la verdad sobre las profesoras normalistas, surge del discurso que percibe la visión de la sociedad sobre ellas, que observan impertérritas y a veces resignadas, como fueron y son representadas por una multitud de instituciones que hablan por ellas, silenciándolas, dejándolas inermes ante su aparente incapacidad de razonar y cuestionar la opresión vivida, pero ellas si entienden el camino simbólico que han recorrido y como han sido instrumentos civilizatorios y patriarcales, en grupos feminizados pero subordinados a hombres, en lo político, organizacional, en sus relaciones de pareja, durante su ejercicio, etc., y como aún viven relegadas a la lógica de la reproducción durante la vejez, multiplicándose la subalternización.

Son parte del pasado, no existen para nadie, por eso viven en miserables condiciones su jubilación, son y fueron sujetas subalternas; a través del análisis, la dominación se manifiesta en prácticamente todas las relaciones relevantes en las vidas de las docentes, en la subjetividad, la conciencia y las identidades, entendiendo la discontinuidad de este “efecto sujeto”, producto de múltiples discursos que se inscriben *en* y emanan *de* ellas, por lo que, como jamás será posible “atrapar” a esta sujeta, hemos seguido su rastro, deteniéndonos en distintos aspectos, momentos y lugares en su recorrido vital, sin embargo debido a la importancia de la identidad en las profesoras normalistas, hemos observado su construcción en la escuela misma como punto de referencia, sin restar importancia a ningún momento de sus vidas, ya que ellas se encuentran “atadas” a una identidad concreta construida de manera intencionada en la Escuela Normal, nos hemos detenido en ello sin considerarlo forzosamente el origen ya que, como revisamos, este camino comenzó desde la temprana infancia y su apropiación de lo femenino hegemónico. Ante la imposibilidad de construir-se desde otras identidades, de sinecdoquizar, las maestras observan con perplejidad el mundo en cambio, como sujetas otrora atrevidas y hoy tradicionales y ancladas en una visión de mundo que las daña, en la medida que son conscientes de su posición y la suma de subordinaciones que han debido soportar.

Esta tesis es un espacio de enunciación que permite la visibilización de la subalterna, envejecida e ignorada ya que “a diferencia de otros grupos oprimidos no cuentan con canales de expresión para su malestar” (Mendoza, 2015), a pesar de encontrarse parcialmente organizadas, ya que incluso aquellas instituciones (como el Colegio de Profesores¹³, el Ministerio de Educación, las Corporaciones Municipales), que deberían dar cuenta de sus inquietudes y sus voces, las ignoran.

4.6.2.- Ética del cuidado y normalismo.

El pensamiento moral femenino a juicio de Gilligan (1982), evaluado desde la óptica de la ética de la justicia y los derechos, es entendido como deficiente y producto de la debilidad asumida como característica innata femenina, sin embargo, la sociedad no podría reproducirse sin la existencia de las relaciones, el cuidado y la responsabilidad, por lo que a juicio de la autora se debe reivindicar aquello que parece específicamente femenino, “cuyo punto de partida es la conciencia de formar parte de una red de relaciones de dependencia. Se trata de lograr el equilibrio entre la responsabilidad hacia los/as demás y las obligaciones hacia sí mismo/a, para lo cual es indispensable incluir en la esfera pública los valores de la ética del cuidado atribuidos históricamente a las mujeres y restringidos a la esfera privada” (Lozano, 2001, p. 249), estas prácticas se asocian y derivan de la maternidad “vinculación con el otro, pensamiento contextual, ternura, responsabilidad, empatía, intuición, receptividad, ambigüedad, sentimentalidad, ambivalencia, etc.” (Lozano, 2001, p. 249), en un entorno que intenta silenciar el origen materno y relevar la figura del padre, por lo que autoras como Ruddick (1989) y Reardon (1985) generan una ampliación de la metáfora hacia el mundo, proyectando una moral de la paz y la cooperación, un mundo sin guerra en base a “la maternidad a través de la revalorización de cuatro elementos: la concepción, la gestación, el nacimiento y la crianza” (Lozano, 2001, p. 250), generándose un núcleo simbólico que parece combatir lo masculino, su violencia y dominación. Pero, tanto la ética del cuidado como la maternidad como concepto, generan múltiples contradicciones y preguntas no resueltas, ya que, por ejemplo, plantean una visión esencialista de lo femenino, sublimándola y manteniendo la dicotomía tradicional hombre-mujer, con espacios asignados (Díaz Rönner,

¹³ Uno de los reclamos de las entrevistadas es la negativa del colegio de profesores de integrar a grupos de profesoras adultas mayores en su orgánica, aunque prestan ayuda parcial facilitándoles espacios.

1998), para Hare- Mustin y Marecek, la ética del cuidado esconde que la diferencia moral “bien pudiera interpretarse como una manera de negociar desde una posición de escaso poder” (1990, citada en Lozano, 2001, p. 251) y desigual, que no considera la clase social, el rol social, la etnia, la edad, ni el cambio histórico como relevantes. Aunque Carol Gilligan nunca atribuye a su análisis un origen biologicista, sí lo generaliza, facilitando un uso esencialista del constructo, sin embargo, como hemos comprobado en este estudio, las profesoras normalistas operaban y operan en base a la ética del cuidado producto de su socialización, es esa la forma en que se define su identidad, condicionada por una femineidad que es mandatada por el patriarcado que sigue empujando a las mujeres a lo privado o incluso como es el caso de esta investigación, a lo privado en lo público, con los múltiples prejuicios que esto conlleva, ya que la dicotomía naturalizada siempre termina perjudicando a las mujeres (Amorós, 1997).

Para Camps (1998) Gilligan no habla de una “naturaleza femenina específicamente ‘cuidadora’ sino de un conjunto de prácticas morales que no han hecho suyas los hombres y, por lo mismo, han sido consideradas como un estorbo para los comportamientos públicos” (Camps, 1998, citada en Lozano, 2001, p. 253), pero como ya hemos comprobado, en vez de ubicarse como un obstáculo molesto, la ética del cuidado fue asociada a lo femenino en lo público, traspasando las fronteras de lo privado, instrumentalizándose como otra forma de opresión pero en la esfera legitimada por el poder, ya que es la excusa perfecta para los bajos salarios y las malas condiciones laborales de las mujeres, además del maltrato simbólico, por ejemplo para Basil Bernstein la causa del escaso estatus de la “maestra” de educación infantil en la actualidad, obedece “a que se piensa que los niños y niñas de estas edades no necesitan de una ayuda especial que no sean unos cuidados similares a los que las madres dispensan a sus hijos e hijas” (Bernstein, B., 1983, p. 64 citado por Torres, 1998, p. 137).

Las representaciones de la mujer-madre en los discursos de nuestras entrevistadas, en los textos de estudio, en fin, en la cultura, deben ser estudiadas ya que muestran las contradicciones y grietas del androcentrismo de un mundo en cuya construcción la mujer no ha participado más que de manera pasiva, pero que ha generado ese constructo que llamamos maternidad, convertido en una caricatura impuesta y dependiente del orden paterno (Sau, 1986:85, citada en Lozano, 2001, p. 267), “la posibilidad de que estas paradojas se conviertan en lugares de transformación históricopolítico dependerá en todo caso de la superación de oposiciones reductoras, del trabajo operado en los límites de las dicotomías heredadas y, sobre

todo, de la implicación de los distintos feminismos en un ejercicio autocrítico y dialéctico” (Lozano, 2001, p. 260).

La maternidad, sagrada, elogiada y sacralizada por médicos, pedagogos/as, etc., ha estimulado la “misión filantrópica de las mujeres que acarreará la profesionalización del trabajo social como maestras, cuidadoras o enfermeras. De este modo, la rebelión que muchas mujeres manifiestan respecto a las situaciones de injusticia y sufrimiento se vincula a menudo con la imagen protectora y salvífica de la madre ideal en un juego de asunciones simbólicas que separa la reivindicación política de la obra social” (Díaz Rönner, 1998), la madre no es tan privada, también es social y si el lazo puede ser ampliado y reconfigurado podrá ser replanteado nuevamente para estructurar formas de relación en las aulas que no fluctúen entre la más absoluta indiferencia y el compromiso y sacrificio irrestricto, para lograr este equilibrio se debe redefinir el cuidado, ya que aunque es central en el rol docente, sigue siendo ignorado y esa omisión tiene como costo que se reproduzcan mandatos hegemónicos que solo consiguen mantener la opresión sobre la mujer, resaltando valores que parecen indiscutibles como el amor y la ternura, pero que esconden discriminación simbólica y fáctica. En resumen, la ética del cuidado es la forma en que el patriarcado ha estereotipado a la mujer, para luego distribuir de manera desigual las dicotomías.

Pasamos de la existencia de valores rígidos a la completa ausencia de ellos, ¿necesitamos quizás un punto medio?, o ¿quizás debemos preservar esta intención quitando el trasfondo moral, para así crear una ética particular que permita un ejercicio docente eficaz, sin mandatos culturales dañinos?. Revisar el papel de la ética del cuidado en la educación pasada y actual, supone asumir las condiciones epistemológicas, políticas, sociales, culturales y sus límites, que condicionan la comprensión de la maternidad y aquellos valores considerados femeninos, como la existencia para otros/as (necesidades de la infancia o los hombres), cuestionando que sean consideradas forzosamente tareas individuales, mientras surgen como fantasmas de lo privado en lo público, sólo así podremos desafiar, transgredir y redefinir la lógica de funcionamiento existente, entramada en la dominación: “el reto del pensamiento contemporáneo es garantizar que el replanteamiento de las funciones de reproducción, crianza, educación y cuidado se realice sin mediación de las mismas estructuras dicotómicas que han silenciado la voz y la experiencia de tantos seres humanos” (Lozano, 2001, p.270).

V.- Conclusiones

Respecto a las hipótesis, se comprueban los cuatro supuestos planteados de manera inicial:

1) La ética del cuidado opera y operaba de manera poderosa en la formación y ejercicio de las profesoras preparadas en “Escuelas Normales” en Chile: esto se comprueba, ya que la ética del cuidado está presente de manera constante en las narraciones, desde el momento en que nuestras entrevistadas deciden ser profesoras, las razones que esgrimen están asociadas a la necesidad de proteger, cuidar, contener y al mismo tiempo a la función maternal, por lo que no es extraño que las monjas se involucren en la formación de algunas de ellas para potenciar la vocación, junto a otras profesoras laicas primarias que las preceptoras asumen como modelos a seguir, aprehendiendo el tipo de relación que con posterioridad establecerán con sus estudiantes, en la que priman los lazos afectivos por sobre cualquier otro tipo de interés (como la transmisión de contenidos), al punto que una mala docente es aquella que toma distancia emocional con sus estudiantes. Es así como la figura de madre que emerge es configurada por el patriarcado y al servicio de su estructura, asociada a la educación y al cuidado en una triada indisoluble que explica gran parte de esta investigación, ya que la buena madre se sacrifica, distinguiéndose de las otras madres “malas”, que no renuncian a todo por sus hijos/as. Esta forma de entender la pedagogía, se ratifica y reproduce a través de la formación en las Escuelas Normales, que se centran en la importancia de la vocación e “idoneidad” de las postulantes, a través de una rigurosa selección y currículum en donde lo moral es gravitante, disciplinando la conducta y el cuerpo de las docentes. Las profesoras normalistas se erigen como madres perfectas, madres simbólicas, madres públicas, que incluso realizan su labor mejor que las madres biológicas... estas súper madres, establecen el referente que a su vez será reproducido por la sociedad cuando se debe pensar el rol materno, los patrones conductuales no sólo van dirigidos a los/as estudiantes, también se canalizan hacia la comunidad, ya que las profesoras portan la cultura que se reproduce en la escuela, estableciendo los estándares normativos esperables y legitimados, “...eran hijos de madres extrañas... pero, yo, para mí eran como mis hijos...” (Fresia). La sociedad completa está en manos de las docentes, son el modelo público de mujer-madre y aunque consideran que la familia es la responsable del niño y la niña, ellas a su vez son responsables de la familia,

proyectando su sombra sobre la sociedad completa, el vínculo afectivo es intenso y traspasa la escuela, en parte al educar generaciones distintas de las mismas familias y debido al tipo de lazo que establecen, por lo que hasta el día de hoy mantienen relaciones con sus estudiantes. La necesidad de hacerse cargo de manera integral de las necesidades formativas de niños y niñas, puede explicar de manera parcial la apropiación de la ética del cuidado en preceptoras, que intentan responsabilizarse de roles que consideran vitales y están ausentes en las vidas de los/as infantes, convirtiendo la escuela en una suerte de hogar a diferencia de los y las docentes egresados/as de universidades, que asumen una posición más distante y los profesores, que son vistos como un peligro potencial para la infancia, al asociarlos al abuso y la “depravación” masculina.

El asumir la ética del cuidado como el lugar de la enunciación, implica inmolación y actitudes casi heroicas, van a trabajar enfermas, se esfuerzan hasta el límite... las profesoras son incapaces de realizar un autocuidado eficaz, con una distribución de prioridades equilibrada, lo que siguiendo a Carol Gilligan, las ubicaría en el segundo estadio, sin lograr alcanzar la madurez moral, en donde deberían ser capaces de cuidar de los demás y de sí mismas, ya que mantienen una actitud de sacrificio reiterada, en diversos planos, incluso a costa de dejar a sus propios hijos/as enfermos/as y arriesgarse ellas mismas, en pos del cuidado de los hijos/as de la patria.

Así como son profesoras eternas, son también madres eternas, intentando permanentemente conciliar la vida laboral y familiar, finalmente se reconocen más eficientes en su labor de profesora-madre pública, que en el de madre biológica-privada, estas mujeres lucharon contra estructuras hostiles que las sancionaron de diversas formas, por ejemplo, a través del cuestionamiento de sus propias familias, sintiendo una enorme culpa por atreverse a salir al mundo público y no cumplir los mandatos de género establecidos.

2) Existen aspectos no conocidos de las “Escuelas Normales”, que son relevantes al analizar en perspectiva la historia de la educación chilena: es efectivo que la mayor parte de la historia de las Escuelas Normales se encuentra obscurecida por una pátina de prejuicios, debido a la relativa cercanía con su cierre y a que la mayoría de la información sobre ellas se sistematiza hasta la primera mitad del siglo XX, la historia del funcionamiento posterior a las reformas de Eduardo Frei Montalba no es registrado con minuciosidad, no utiliza el testimonio de quienes vivieron de primera fuente la transición, ni parece importante, ya que se considera

inevitable la agonía final de estas instituciones, restándoles valor (aunque de ahí proviene una cantidad enorme de profesoras jubiladas o en proceso de retiro). Nos hemos detenido en algunos aspectos que nos parecieron relevantes, ya que reconstruir la historia completa es prácticamente imposible, el primer aspecto en que vale la pena detenerse es la gran diferencia de la educación impartida en las Escuelas Normales respecto a la actual, debido a los énfasis que se pone en el plano curricular en la didáctica, además de la importancia de lo artístico, la educación cívica y lo deportivo. A esto se suman clases de dicción, impostación, caligrafía, etc., herramientas básicas y necesarias en la docencia que han desaparecido de la formación inicial actual, en el caso de las Escuelas Normales religiosas se mantienen aquellas labores consideradas femeninas o “propias del sexo”, como el bordado y la cocina en las mallas curriculares, pero de manera paralela se potencia el aprendizaje para la enseñanza de oficios prácticos, con un especial foco en los talentos individuales sin estandarización alguna, lo cual dista mucho de la homogenización educativa actual.

En cuanto al ingreso a las Escuelas Normales, la selección se realiza de manera exhaustiva a través de diversos filtros que buscan establecer la idoneidad de la postulante, tanto en las escuelas fiscales como religiosas, en donde además se debe contar con un talento especial que posteriormente será utilizado como recurso pedagógico (cantar, tocar instrumentos, oratoria, etc.), a diferencia de la postulación actual en donde sólo se realiza una prueba estandarizada que no releva la individualidad ni el interés personal.

La extracción social de las estudiantes es en un principio la clase baja, pero progresivamente son las capas medias las que buscan una oportunidad en las Escuelas Normales, convirtiéndose esta institución en un motor gravitante para la movilidad social y la emergencia de la clase media, la clase alta tiene una escasa presencia ya que se educan en las universidades. Esta diferencia en el origen social plantea más preguntas sobre el cierre de las Escuelas Normales, ya que se anula el acceso a la educación para los segmentos sociales más desfavorecidos.

El contacto directo con los/as estudiantes es otro de los sellos de la formación normalista, en parte debido a la importancia de las prácticas que se realizan desde muy temprano en la formación, con muy alta exigencia, bastante autonomía, eficiente supervisión y ayuda constante de la escuela entera. Presentando grandes diferencias con las prácticas actuales que se esgrimen como uno de los puntos débiles de la formación inicial.

Las tasas de deserción son bastante bajas, tanto en las escuelas fiscales como religiosas, en cambio la expulsión generalmente se debe a problemas de rendimiento, debido a la alta exigencia de las instituciones, en el caso específico de las Escuelas Normales administradas por congregaciones religiosas la situación es distinta ya que muchas expulsiones obedecen a razones morales, debido a alguna desviación de la norma realizada por alguna estudiante, a lo que se suman motivos políticos, en un momento histórico en que Chile se encuentra altamente polarizado.

Respecto a la formación moral impartida tanto en las Escuelas Normales religiosas como fiscales hay un potente disciplinamiento que parte en el cuerpo de las estudiantes: el rostro, las manos, la higiene, la forma de caminar, todo está sujeto a controles, con un fuerte énfasis en la vocación. Las Escuelas Normales religiosas se encontraban completamente controladas y estructuradas, con la religión católica como base normativa y un fuerte énfasis en la educación moral, el servicio, respeto y autocontrol, utilizando el recurso de la misa y la confesión como estrategias también de control de la sexualidad y la conducta, en el marco de la potencial reproducción educativa enfocada a las clases populares.

La valorización social de la profesión docente es muy alta cuando las profesoras comienzan a estudiar, cumplen un rol social reconocido de manera transversal, que además permite a las mujeres evadir el mandato que las obligaba a dedicarse sólo al hogar y depender económicamente de un hombre, ellas son testigos del deterioro progresivo de la percepción social que explican en base a 5 razones: la baja exigencia y falta de filtros de ingreso en la nueva formación docente, la transformación de la relación con las/os apoderadas/os que involucra pérdida de respeto, el que sea una profesión mayoritariamente femenina en un mundo machista, la asociación entre profesor/a y activista político/a y el abandono de la ética del cuidado que ha desdibujado, a su juicio, el verdadero propósito de la docencia.

3) La formación inicial normalista ha incidido en el ejercicio docente de las profesoras en aspectos como ética, género y vínculos con apoderados y comunidad, diferenciándolas de las docentes egresadas de universidades: esta hipótesis se comprueba de manera transversal en el análisis, ya que constantemente las docentes contrastan su propia formación con la actual, estableciendo diferencias incluso ahora entre pensionadas. Las preceptoras reciben una sólida formación moral en la Escuela Normal, basada en preceptos tradicionales, feminizada en cuanto se asocia a la ética del cuidado, en donde lo monetario es irrelevante y lo importante es

la calidad y amor con que se realiza la función. A partir de la formación y durante el ejercicio lo femenino debía estar dibujado con claridad en el cuerpo y comportamiento de las docentes, ya que ellas se auto-perciben como el modelo y referente que las/os estudiantes imitarán, en el marco de un profundo binarismo esencialista que subordina lo femenino, las preceptoras problematizan la falta de herramientas recibidas para enfrentarse a un mundo desigual y combatir la subordinación a la que se vieron y aún se ven sometidas, lo perciben como una traición ya que no se les advirtió cuán duro sería, (por ejemplo que ganarían menos o que siempre el hombre estaría por encima de ellas). Son mujeres que habitaron mundos de mujeres y se sienten más cómodas con ellas; respecto a las alumnas, por ejemplo, aunque fueron socializadas en la discriminación bajo modelos femeninos tradicionales se proyectan en sus propias estudiantes, intentando protegerlas para evitar que se repita la historia de subordinación que les ha tocado vivir, aunque las nuevas generaciones de profesoras parecen no percatarse de la inequidad. A diferencia de la formación recibida, perciben que las docentes actuales carecen de formación ético-moral, esto es revisado y subrayado por las profesoras normalistas de manera unánime, ya que en el ejercicio mismo se detecta la diferencia, sobre todo en el trato con estudiantes, en donde la ética del cuidado aflora de manera poderosa en aquellas docentes educadas en las normales, mientras ven desinterés y falta de apego en las profesoras/es universitarias/os. Las nuevas profesoras encargadas de la educación chilena son una suerte de antítesis de lo que ellas consideran correcto, ya que de la ética del cuidado se ha pasado a la apatía y desvinculación con los y las estudiantes.

Por otro lado, saben trabajar con apoderados/as y para ellas la comunidad es importante en su propio ejercicio y la labor de la escuela, esto es aprendido mediante diversas estrategias puestas en marcha por la Escuela Normal y que han desaparecido de las preocupaciones del currículum en la formación inicial, por lo que hoy los y las estudiantes de acuerdo a diversas investigaciones, perciben esto como una debilidad es su formación que impide un buen desempeño posterior.

4) Las profesoras normalistas son críticas frente a los cambios en educación ocurridos en las últimas décadas: las docentes problematizan los cambios acaecidos en educación durante los últimos 50-60 años en múltiples aspectos, por ejemplo la visión transversal de las reformas es que han sido ineficaces, ya que prescinden de las/os profesoras/es como sujetos/as

activos/as y opinantes y de la realidad del aula, además las nuevas generaciones parecen no estar interesadas en la implementación de cambios ya que significan más trabajo y esfuerzo.

Son contrarias al movimiento estudiantil, no ven a los/as niños/as como interlocutores/as válidos, ya que su percepción sobre la infancia ha cambiado radicalmente, producto de las transformaciones históricas: la represión en dictadura, el acceso al conocimiento, la estructura familiar en cambio, por lo que las docentes ya no reconocen en la infancia a el/la niña/o vulnerable e inocente con quienes comenzaron a trabajar y a quien le enseñaron debía educar, manteniendo el idilio de salvar una infancia que no quiere ser salvada.

Por otro lado, la familia actual se ha reconfigurado y este cambio es sentido por las profesoras normalistas como una suerte de abandono de la niñez, negligencia que involucra la permisividad actual y el traslado de todos los deberes formativos a la escuela, en niños/as problemáticos que además están a la deriva. Es difícil reconocer la muerte de la infancia idealizada, destruida en el marco de la crisis de la modernidad, inocente, pura y que circulaba entre la casa y la escuela, pero “la imposibilidad de ‘salvar’ a la infancia no se vincula sólo con la insuficiencia de las políticas y de los consensos sociales, sino con las tendencias que se expresan en las luchas genealógicas entre adultos y jóvenes” (Carli, 2005, p. 3), convirtiendo la escuela en el campo de batalla, en donde quien sostiene este baluarte es la preceptora, asumiendo las consecuencias del combate. En resumen, este cambio en la niñez y las familias ha generado la transformación de las conductas de las docentes, que han abandonado la ética del cuidado, ya que los/as mismos/as niños/as mantienen distancia emocional con las profesoras, producto de la desvalorización del mundo adulto. En los estratos bajos se asocia a la infancia con el delito, producto del aumento de la violencia y la notoria adultización de los/as niños/as que son absorbidos/as por las lógicas de consumo y el mundo delictual, condicionando que en el último período de su ejercicio terminen temiendo, en muchos casos, a sus estudiantes. Es decir, el/la sujeto/a educativo ha cambiado, aspecto del que la institución educativa no se ha hecho cargo.

Las profesoras abordan de manera crítica el ejercicio docente actual, la educación universitaria que se imparte, la relación que establecen los/as docentes universitarios/as, la selectividad en el ingreso actual, la falta de dominio de grupo y la poca adaptación a la diversidad de las nuevas docentes, además de la cantidad y tipo de práctica profesional que se realiza, con poca autonomía y con una supervisión y guía no siempre eficiente. La poca

adaptación y problemáticas que abordan las profesoras actuales generan alta deserción de la profesión, luego de las malas experiencias vividas en la llegada al aula. Como testigos de los cambios en educación durante los últimos 60 años, las preceptoras han observado distintos fenómenos y cambios en la formación docente, los que más han impactado de manera negativa en la educación, es la formación apresurada e irresponsable de docentes en dos momentos históricos distintos, el primero durante el gobierno de Frei Montalba: los/as denominados/as profesores marmicoc y los/as express, nuevas oleadas de profesores, formados de manera rápida y poco seria a partir de los años 90, este tipo de docentes apenas sabe escribir y no tiene las competencias necesarias para educar, por lo que no es casual que las profesoras normalistas sean sumamente críticas, con estos/as colegas con los/as que debieron convivir.

Pero, no todo es culpa de la formación inicial docente, las profesoras piensan que las nuevas generaciones buscan la inmediatez, se frustran rápido, son inconstantes, no establecen vínculos ni compromiso, los sentimientos no se involucran en el ejercicio, esto genera rotación e inestabilidad laboral en las escuelas que se enfrentan al individualismo y la lógica de consumo que busca “sacar ventaja”, esto choca con la mística pedagógica previa que fue aprehendida por las profesoras egresadas de Escuelas Normales. El desapego de los/as nuevos/as docentes se entiende también por el deterioro que produce el exceso de trabajo, sumado al abandono en que se encuentran (falta de redes de apoyo y respaldo político), esta percepción unánime de las docentes explica el desánimo y desarraigo afectivo que se presenta en las aulas en la actualidad, lo cual se potencia por la violencia de la que son víctimas y frente a las que están inermes, acrecentando esta olla a presión con las reformas ineficaces y punitivas que se implementan. Por lo que no es extraño, que también se deterioren las relaciones entre pares y que la convivencia en las escuelas cada vez sea más difícil.

5) El ejercicio docente ha influido en el deterioro de la calidad de vida de las profesoras egresadas de Escuelas Normales de Santiago: las profesoras tuvieron múltiples enfermedades asociadas al ejercicio docente: de voz, problemas en las piernas, respiratorios, cistitis, etc. a lo que se suma el presentismo laboral como una práctica habitual, que nuevamente se vincula a la ética del cuidado, ya las entrevistadas consideran que sin ellas sus estudiantes quedarían solos/as y eso es visto como una irresponsabilidad, por lo que asumen actitudes “heroicas” sin un mínimo de autocuidado. En la actualidad están bastante enfermas, y aún vinculan los problemas de salud actuales con el trabajo que realizaron; raquiostenosis,

fracturas de cadera, heridas permanentes en los pies, problemas de huesos, deformaciones, relacionadas al tipo de vestimenta que la formación en la Escuela Normal configuró como correcta (tacón, falda, etc.) y al hecho de permanecer de pie durante toda su vida, a eso se suma el cáncer (producto del estrés permanente) y la sordera parcial o total, debido al excesivo ruido en el espacio laboral.

En el aspecto económico, entre 1971 y 1974 los salarios de las profesoras cayeron en un 72%, bajando progresivamente hasta 1990, la dictadura afecta gravemente las remuneraciones docentes, arrebatando además múltiples beneficios del gremio, por lo que nuestras entrevistadas siempre pasaron apreturas económicas y apenas les alcanzaba el dinero para sobrevivir, por lo que generan estrategias de sobrevivencia como vivir allegadas o trabajar en dos colegios, es decir, estas profesionales, a pesar de tener estudios superiores viven empobrecidas, ya que hasta el día de hoy ganan menos que otro/a profesional similar y además las mujeres reciben menor salario que los hombres en la misma institución educativa.

En las mujeres, la exigencia de doble trabajo (privado y público), en donde la labor doméstica no es considerada, las expectativas sociales sobre el rol femenino, la baja valoración de la labor, sueldos inferiores a los recibidos por hombres, lapsus en los que dejaban de imponer debido a la crianza o enfermedad de algún familiar (nuevamente labores de cuidado) por lo tanto, menor cantidad de fondos acumulados en las AFP, cálculo diferencial debido a la mayor expectativa de vida, la baja remuneración de la docencia, entre muchos otros factores, estructuran las bases de una jubilación precarizada, pero se ven “obligadas” a retirarse a la edad legal debido a nuevas normativas que dan bonos como incentivo, pero esto no está regulado, ya que muchas, aunque intenten jubilar, se deben mantener en el sistema, ya que los dineros que debieron recibir han sido gastados en otros asuntos por las municipalidades, hay una importante cantidad de preceptoras que hasta el momento no encuentran solución a esta problemática y son además sistemáticamente maltratadas por diversas instituciones. Aquellas que han logrado jubilar, se encuentran aún más empobrecidas que antes y deben depender de sus familias para cubrir sus necesidades básicas.

Al empobrecimiento, se suma la desmoralización de las adultas mayores, fruto del bajo reconocimiento y discriminación que viven en una sociedad adultocentrada, en donde el vejeísmo o edadismo, es una lógica de exclusión socialmente aceptada. Las impresiones que se rescatan en esta investigación, circulan entre la rabia y la resignación, el agradecer lo

que venga en una posición pesimista, producto de la serie de abusos vividos durante la vida laboral y la sensación de ser desechables para la sociedad, a lo que se suma que nuevamente hablamos de un grupo compuesto principalmente por mujeres, a la feminización de la profesión docente se suma la feminización del envejecimiento, invisibilizada por los estereotipo vigentes que las vuelven a recluir en labores de cuidado circunscritas al mundo familiar. Las relaciones con sus familias en la actualidad son bastante variadas, pero cabe destacar que hasta la actualidad, algunas de ellas mantienen el rol de cuidado con sus familiares, esposos, hijos/as, manteniendo relaciones de dependencia de otros/as a cargo de ellas (parejas enfermas, hijos/as), independiente de su estado de salud, condición económica o voluntad.

Otro fenómeno que impacta de manera potente la calidad de vida de las docentes, es la culpa que viven al circular entre el plano privado y público, ya que sienten que debieron “abandonar” a sus hijos durante su ejercicio docente, esta sensación de malestar se enmarca en la tradicional percepción que ubica a las mujeres en el cuidado y atención de las familias, generando grandes limitaciones en el campo laboral. Son censuradas por ocupar “roles masculinos” y por tanto “lugares de hombres” ya que, “mientras que ellos están obligados a trabajar para atender a las necesidades de la familia, ellas eran acusadas de abandonar la familia para obtener recursos” (Ballarín, 2001, p. 148, citado por García, 2005, p.103), esto produce a nivel social, que “sí se acepta el derecho de las mujeres a la instrucción y a una carrera profesional, pero se hace más difícil, para la misma sociedad aceptar un diferente reparto de tareas entre hombres y mujeres, con el fin de beneficiar la promoción profesional de éstas” (García, 2005, p.103), por lo tanto, aunque formalmente las posibilidades de ascender y desarrollar una carrera profesional son iguales, en lo simbólico, la discriminación hacia las mujeres genera grandes inequidades, estos valores socialmente consensuados son internalizados por nuestras entrevistadas que viven en carne propia el dolor de abandonar la maternidad construida y representada socioculturalmente, que deviene en una relación inseparable mujer/madre y no desde el ejercicio real de la maternidad. Las profesoras deben lidiar de manera permanente entonces con esta culpa, generada y validada como sanción, por vulnerar el constructo identitario idealizado y hegemónico, situación que suponemos ocurre cuando las mujeres, como es el caso de nuestras entrevistadas, rompen con el condicionamiento de género impuesto por la dominación masculina (aunque paralelamente

son madres públicas en extremo eficientes). Aunque la culpa por el abandono de los hijos se mantiene en el tiempo, ven como positivo, en el caso de aquellas que tuvieron hijas, el ejemplo de independencia que pudieron darles y como la pedagogía se transforma en un legado familiar.

Por último, las docentes prácticamente no tienen vida social ni realizan actividades recreativas durante el ejercicio, probablemente por falta de tiempo y a que las consideran actividades superficiales, a excepción de aquellas vinculadas a la misma escuela, que se transforma en todo su mundo. En la actualidad sus actividades están limitadas por el estado de salud en que se encuentran, pero las que tienen buena movilidad, siguen reuniéndose con otras profesoras en actividades vinculadas a su profesión (grupos de profesoras/es jubiladas/, organizaciones el pos del reclamo de la deuda histórica, etc.), todo, hasta sus relaciones, se enlazan hasta hoy a la escuela y su rol profesional.

Limitaciones y propuestas

El estudio constó de diversas limitaciones, en primer lugar, debido a la estrategia con que se consiguió la muestra (recurso de bola de nieve), la mayoría de las entrevistadas fueron de la zona sur, eso quizás pudo sesgar el estudio debido a la similitud en algunas experiencias en cuanto a la relación con la institucionalidad (corporación de educación, por ejemplo), otra dificultad es la distribución desigual de profesoras originarias de Escuelas Normales fiscales (4) y religiosas (2), sin embargo al ser una investigación cualitativa el atributo y discurso es lo importante sin que la cantidad de entrevistadas sea determinante, sin embargo, para una próxima investigación lo ideal sería segmentar las experiencias separando ambas realidades y ahondando en cada una, por último cabe destacar que se dejó de lado la participación política de las docentes durante su ejercicio, ya que se revisó de manera transversal en distintos acápites, pero ameritaba un análisis riguroso, sobre todo durante la unidad popular y la dictadura, pero profundizar en eso habría requerido una extensión del texto exagerada, debido a la riqueza de la información, que queda para una próxima indagación.

Otra condición que dificultó el estudio, fue la extensión del instrumento, por lo que se debió distribuir la entrevista en sesiones, a lo que se sumó el mal estado de salud de algunas entrevistadas que no resistían demasiado tiempo sentadas o se agotaban con facilidad, otras profesoras no deseaban que sus familias escucharan las entrevistas por lo que se debió recurrir

a horarios diversos, además en una de las profesoras la limitación estuvo en su pareja enferma que la llamaba con una campanilla, por lo que la entrevista se fragmentó incontables veces, extendiéndose en demasía (6 sesiones).

Otra de las limitaciones de nuestra investigación, es la imposibilidad de narrar en toda su amplitud la problemática completa, implícita, en las vidas de las entrevistadas, también habría sido muy interesante, poder contar con una muestra mayor, pero el trabajo con historia de vida impidió abarcar más de 6 sujetas. Sería atrayente y necesario realizar una investigación cuantitativa, que dimensione la problemática en su totalidad desde un punto de vista descriptivo, permitiendo generalizar los resultados a cabalidad y otras investigaciones parciales que permitan ahondar en las temáticas levantadas en este estudio, que parte con la pretensión de ser exploratorio y generar, en base a sus hallazgos, nuevas semillas para futuras indagaciones.

Un aspecto que vale la pena investigar más en profundidad es que, durante el ejercicio docente, justamente en contraposición a la ética del cuidado y su socialización estrictamente femenina surge el profesor como la antítesis de la buena madre, por lo que el varón es asociado a la perversión y la falta de compromiso, no pueden ser buenos docentes a juicio de las entrevistadas, ya que carecerían de las destrezas necesarias que las profesoras normalistas creen adecuadas para el correcto ejercicio docente, es evidente el rechazo a la figura masculina en el espacio educativo, es posible especular, que se debe a que para las profesoras es su espacio, convirtiéndose el varón en una suerte de intruso, que carece de las capacidades necesarias para llevar a cabo la labor requerida, esta reacción es prácticamente unánime en las entrevistadas, sin embargo las profesoras reconocen que el aporte masculino obedecería justamente a sus características naturalizadas, es entonces, que se necesitan hombres para imponer disciplina, desde la actividad y la razón, proyectando el rol paterno, mientras las mujeres deberán entregar el cariño necesario, desde la pasividad y la afectividad, cumpliendo con los pilares básicos del funcionamiento social, de contención afectiva y orden normativo, en la “lógica de los contrarios” que parece complementar lo femenino y masculino, en tanto, la feminización de la profesión ocurre de acuerdo a las preceptoras por la desvalorización del trabajo docente, la ineptitud de los varones para esta labor debido a su distancia con lo afectivo y su cercanía con la depravación, además de los bajos sueldos que no son suficientes para un hombre que debe ser proveedor, aunque ellas mismas cumplen esa función en sus

familias, legitimando la posición subordinada de la mujer trabajadora, mientras paralelamente cuestionan el machismo presente en la sociedad. Todos estos aspectos merecen ser profundizados, ya que muestran conflictos determinados por género al interior de la escuela en el marco de las relaciones entre docentes, respecto a los cuales no parece haber información previa.

La profesión docente se encuentra efectivamente feminizada, convirtiéndose en una extensión del espacio privado en el público, al punto que en las docentes se produce una indiferenciación entre lo privado y lo público, ya que trasladan prácticas propias de lo privado e incluso de lo íntimo a lo público, generando una forma distinta de operar, feminizada en lo público, pero la mujer pública, la mujer que sale al mundo público, está condenada a la soledad, apareciendo nuevamente esta idea de apostolado o de vocación religiosa, que implica el casarse con el oficio que se ejerce, también este aspecto debería investigarse con mayor ahínco, en esta y otras profesiones asociadas al cuidado y de acuerdo a los diversos grupos de docentes, estableciendo una comparación necesaria entre lo que ocurre en la educación media, básica e inicial, ya que es muy probable que cada segmento porte con sus propias complejidades.

El patriarcado refuerza su vigilancia a través de estas mujeres que cautelan el orden moral, a pesar de ser transgresoras, circulan en un espacio masculino por lo que son vigiladas y vigilantes, por ejemplo, a través del uso del “buen lenguaje” y la conducta moral. Ellas no lloran, no se quejan, no reclaman, sus problemas personales no se deben traspasar a su ejercicio docente, cabe destacar que esta separación, entre la emocionalidad propia de sus vidas, se sustrae de la afectividad que deben expresar frente a sus estudiantes, esto se explica por la necesaria apropiación parcial que deben hacer del modelo de trabajo masculino, en donde los problemas personales no tienen cabida, en una suerte de masculinización laboral, sumamente particular, debido al ejercicio de la ética del cuidado en las docentes. Esta masculinización parcial que se apropia de ciertas conductas para lograr adaptarse al plano público, también merece una investigación aparte, ya que explicaría los recursos utilizados por las mujeres, pasados y actuales para lograr adecuarse al mundo de los hombres, más allá de la legitimidad que les otorga la ética del cuidado.

Otro aspecto que se debería revisar en una futura indagación, es la manera en que operan hoy los cursos de perfeccionamiento y su calidad, además de las limitaciones de las

profesoras para la continuación de estudios por el papel que tienen las familias, ya que esta posibilidad se ve limitada por las responsabilidades que son vistas como primordiales y que involucran el cuidado de hijos/as y parejas, convirtiéndose la familia en un obstáculo para la continuación de estudios, operando la “tubería que gotea” (Guil, 2016), ya que la mayoría de las profesoras se “quedan por el camino” sin capacidad de ascender en la estructura educativa.

También nos ha llamado mucho la atención la prevalencia del cáncer en profesoras jubiladas y la asociación que hacen entre enfermedad y embarazo, ya que al obligarlas a ausentarse es concebido como otra patología más, generando una equivalencia simbólica en los imaginarios femeninos.

Por último, otra línea de investigación que se abre es aquello que hemos llamado “persistencia de lo educativo”, ya que la labor docente parece absorber la vida entera de las profesoras, durante su ejercicio engullendo sus relaciones, formas de entretención, salud, etc., esto se mantiene después de jubilar, ya que sus actividades, amigas e incluso proyectos, siguen vinculados a la educación, es probable que esta cooptación de la vida de las docentes sea un fenómeno que persista en las nuevas generaciones.

Para terminar

Tanto en la formación inicial, el ejercicio docente, sus vidas privadas y la participación política, son víctimas absolutas de la dominación masculina, durante sus infancias, adultez y tercera edad, a pesar de pertenecer a grupos feminizados durante la mayoría de su existencia, (profesoras, adultas mayores), están supeditadas al poder del hombre... ellas son conscientes y lo cuestionan, para terminar justificando este tipo de imposiciones. Las profesoras, aunque están muy politizadas y trabajan en distintas agrupaciones, en pos de diversas reivindicaciones como la deuda histórica, no se sienten sujetas políticas, debido a la carga de miedo que dejó en ellas la dictadura militar chilena. A esto se suma, que han sido abandonadas por las instituciones que deberían protegerlas, por ejemplo, el Colegio de Profesores, que no se preocupa de los/as adultos/as mayores de manera concreta, generándose situaciones verdaderamente trágicas, ya que muchas de estas mujeres no tienen familia y terminan muriendo en completo abandono y soledad con pensiones que bordean los cien mil pesos.

Los temas de género no fueron incluidos en las luchas políticas en los 70’, 80’ y 90’, en las que ellas se encuentran involucradas, esto produce una absoluta ausencia de discusiones

al respecto en los gremios e ignorancia sobre el tema, a pesar de lo combativas y activas que son las docentes, que además, se autoperciben más presentes políticamente que las nuevas generaciones, lo cual es indiscutible en la medida que pasan gran parte de sus vidas en actividades de ese tipo, amparadas por diferentes organizaciones, luchando por reivindicaciones pendientes, por ejemplo, batallando casi 40 años por el pago de la deuda histórica.

La feminización docente, es un hecho ratificado por las entrevistadas y se feminiza aún más, cuando envejecen, son mujeres habitando mundos de mujeres, centradas en la docencia, durante toda su vida adulta y adulta mayor, pero asocian la vejez a soledad, con pensiones miserables y sin acceso al mundo laboral, aunque estén en buen estado de salud. A pesar de lo que podría suponerse, surgen nuevas formas de maltrato en función del género (como la obligación de cuidar al marido o los nietos).

Las profesoras investigadas, proyectan imaginarios sociales, que representan generaciones pasadas, pero, que a través de la educación se reproducen y prolongan a la femineidad actual de quienes pasaron por sus aulas, determinando la forma en que se concibe lo correcto en los/as adultos/as de hoy, ratificando estereotipos... son vehículos de la cultura, hijas de su tiempo, representan la idea de patria nación y cohesión social, son las madres de Chile, preocupadas del bienestar de la infancia pobre, en un país que mientras ellas se forman, lucha por salir de la marginación, pero que se termina transformando en un lugar en donde, la relativización moral y el abandono de los valores internalizados por ellas, las termina dejando a la deriva.

Cabe recalcar, que no pueden conciliar el ser conservadoras con ser agentes de cambio, proyectando una imagen absoluta de la femineidad, abnegada y entregada, mientras son policías de las convenciones sociales. Son las antiguas revolucionarias, que nos parecen anacrónicas, por ejemplo, al criticar a las mujeres que trabajan, siendo ellas trabajólicas, son las mujeres que se atrevieron a romper esquemas y esquivar algunos mandatos de género, pero que nunca pudieron desprenderse de ellos totalmente, en el plano privado y en su propio ejercicio docente, asumiendo las consecuencias de ser hijas de su tiempo... Son las mujeres que abrieron el camino de lo público a las generaciones venideras y cuyo papel y peso histórico no ha sido reconocido, por lo que sus historias merecen y deben ser contadas. Nos muestran un mundo en transición, cargado de contradicciones, con fuerzas que pugnan por el

cambio y visiones muy conservadoras, son mujeres que vivieron la transformación rupturista del paso de lo privado a lo público, que salieron de la casa y la crianza a estudiar en instancias superiores, pero son hijas de sus madres, mujeres tradicionales, que intentan evitar que salgan de los márgenes de lo correcto para el orden social. Otro elemento vital, que nos importa destacar, es el origen social de las entrevistadas, representando a estratos populares y medios emergentes, que además de acceder a la educación, tienen una enorme conciencia social y ven con claridad su rol reformador de los problemas de la clase baja, la pobreza y marginación que vive la infancia, asunto que se termina convirtiendo en su causa de vida, desde un rol materno-cuidador, que es su única posibilidad, en la medida que se consideran aptas para este trabajo, justamente, en función de los atributos que asocian a la feminidad.

Nuestro aporte principal, consiste en el análisis del particular proceso de subalternización experimentado por las preceptoras y las Escuelas Normales, su caracterización y la exposición de estas sujetas subalternas, quienes han sido completamente invisibilizadas y silenciadas por la historia, a esta desaparición se suman muchas otras que intentamos abarcar: mujeres trascendentes y desaparecidas en la estructura; el rol de las Escuelas Normales en las historias íntimas y la historiografía; los cambios en la educación, un tipo de envejecimiento particular de mujeres educadas, que a pesar de haber trabajado toda su vida se encuentran sumamente empobrecidas; el vínculo entre el estado de salud y el trabajo realizado, entre otros. Todos estos fenómenos, que esbozamos en esta indagación, pueden generar futuras investigaciones de diverso tipo, tanto en las profesoras normalistas como en las profesoras en ejercicio, ya que la mayoría de los aspectos que hemos relevado no existen en la bibliografía. Otra de nuestras fortalezas, reside en la premura de esta investigación, ya que muchas de las docentes están envejeciendo y es urgente el rescate de estas historias, que, aunque son personales, nos permiten narrar desde la praxis educativa la historia no contada de este país.

VI.- Bibliografía

- Aedo-Ritchmond, Ruth. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Altamirano, Guillermo. (1993). *Estereotipos de género en la terapia psiquiátrica en Educación y Género: una propuesta pedagógica*. Santiago, Chile: Ed. La Morada-Ministerio de Educación.
- Alvarado Borgoño, Miguel y Alvarado Chávez, María Elizabeth. (2012). De reforma y exterminio. Apuntes sobre identidad mapuche, aculturación y educación en Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 12, (23), 134-147. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/alvarado>
- Alvarado, Rubén. (2010). *Condiciones de trabajo de profesores afectan rendimiento de escolares*. Santiago, Chile: Escuela de Salud Pública, de la Facultad de Medicina de la U. de Chile.
- Amorós, Celia. (1990). *Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'*. En, Celia Amorós. *Mujer, Participación, cultura política y Estado*. México: Ediciones de la flor.
- Amorós, Celia. (1997). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Antúnez, Serafí. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- Arcos, Estela. Figueroa, Víctor. Miranda, Christian. Ramos, Carmen. (2001). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en la educación. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2) 121-130. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art07.pdf>
- Ardila, Rubén. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, (2), 161-164. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Arias M., Germán. (s/f). Las escuelas Normales y la educación básica chilena. *Escritores.cl*. Recuperado de <https://www.escritores.cl/ediciones/articulos2/escnormales.htm>

- Arón AM. y Milicic N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Asensi, Manuel. (2009). *La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos*. En *Pueden Hablar los Subalternos*. Barcelona, España: Museu d'art Contemporani de Barcelona. Recuperado de http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
- Asensi, Manuel. (2015). *Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak*. Recuperado de http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Gayatri_Chakravorty.htm
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile: IESALC.
- Avalos, B. (2008). *Formación inicial de profesores. Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas*. En C. Bellei, D. Contreras & J. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Chile: Universidad de Chile.
- Avalos Beatrice, Cavada Paula, Pardo Marcela y Sotomayor Carmen. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Revisiones*, 36 (1), 235-263. Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013
- Ávila Fernández, Pabla. (2004). *Irrupciones de mujeres y discursividades de lo(s) femenino(s) a principios del XX en Chile*. Santiago, Tesis Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina. Tutora Loreto Rebolledo. Recuperada de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/avila_p/sources/avila_p.pdf
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Banerjee, Ishita. (2010). Historia, historiografía y Estudios Subalternos, en *ISTOR (Revista de Historia Internacional)* (41), año XI, pp. 99-118. México: CIDE.
- Banerjee, Ishita. (2014). Mundos convergentes: Género, subalternidad, poscolonialismo. La ventana. *Revista de estudios de género*, 5(39), 07-38. Recuperado en 23 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362014000100003&lng=es&tlng=es.

- Barra, Enrique. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Barraza, Arturo. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 131-153. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200008>
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 153-173.
- Beech, Jason; Meo, Analía Inés. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450048>
- Bellei, Cristián y Valenzuela, Juan P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Ed.). *Profesores chilenos: ni héroes ni villanos*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Benhabib Seyla. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista, en *Teoría feminista y Teoría crítica*. Valencia, España: Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral, *Revista Isegoría*, (6), 37-63. Madrid, España. Recuperado de http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/323/324&a=bi&page_number=1&w=100
- Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Bidaseca, Karina. (noviembre de 2011). Entrevista con Karina Bidaseca, entrevistada por Vazquez Laba, Vanesa, en: *Papeles de Trabajo*, 5 (5), 247-261. En *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín: IDAES*. 5, (8), Buenos Aires, Argentina.
- Bidaseca Karina. (2016). ¿Dónde está Ana Mendieta? Lo bello y lo efímero como estéticas descoloniales. En Karina Bidaseca (Coordinadora), *Genealogías críticas de la*

- colonialidad en América Latina, África, Oriente*, pp 77-88, Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://www.cpalsocial.org/documentos/519.pdf>
- Biscarra, Constanza, Giaconi, Carolina, y Assaél, Jenny. (2015). *El docente en la legislación educacional chilena. Psicoperspectivas*, 14 (3), 80-92. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300008&lng=es&tlng=es
- Bodelón, E. (2012). La violencia contra las mujeres en situación de prisión. *EMERJ. Rio de Janeiro*, 15 (57).
- Borri, Claudia. (2016). *El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social*. Universitá, degli Studi di Milano. Otras modernidades. Otros movimientos sociales. Política y derecho a la educación, abril, pp 141-160.
- Botella, Luis, Grañó, Núria, Gámiz, María y Abey, Marta. (2008). La Presencia Ignorada del Cuerpo: Corporalidad y (re)construcción de la identidad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII (Noviembre). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921795006>> ISSN 0327-6716
- Bourdieu, Pierre. (1991). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bravo, David, Falck, Denise, y Peirano, Claudia. (2008). *Encuesta longitudinal de docentes 2005. Análisis y principales resultados*. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Departamento de Economía, U. de Chile, SDT 281.
- Brunner, JJ y Elacqua, G. (2003). *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Burin, Mabel. (1996). Género y Psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*, comp. Burin, M. y Dío Bleichmar. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica, SA.

- Cabo Mesonero, Sonsoles y Maldonado Román, Laura. (2005). *Los movimientos feministas como motores del cambio social*. Universidad de Salamanca. Mujeres en Red. El periódico feminista. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article135>
- Cannobbio, Liliana y Jeri, Tamara. (2008). *Estadísticas sobre las personas adultas mayores: un análisis de género*. Santiago, Chile. En http://www.senama.cl/filesapp/Estudio_Estadisticas_sobre_PM-analisis_de_genero.pdf
- Carbonell Zehar, Neus. (2010). Spivak o la voz del subalterno. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, (68).
- Cardemil.C., Espínola, V. (1987). *Detrás del Pizarrón*. Santiago de Chile: CIDE.
- Carli, Sandra. (2005). *La Infancia como Construcción Social. De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, p. 11-39.
- Carrasco, C. (1997). Mujeres, trabajos y políticas sociales: Una aproximación al caso español. *Instituto de la mujer*, 5.
- Carrera Suárez, Isabel. (2000). Feminismo y postcolonialismo: estrategias de subversión. En Beatriz Suárez Briones, María Belén Martín Lucas, María Jesús Fariña Busto (Ed.) *Escribir en femenino: poéticas y políticas*, pp. 73-84. Barcelona, España: Editorial icaria: mujeres y culturas.
- Castells, C. (comp.) (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, España: Paidós.
- Castillo, Alejandra. (2016). Feminismos de la (des)identificación poscolonial latinoamericana en *Genealogías críticas de la colonialidad en américa latina, áfrica, oriente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20160210113648/genealogias.pdf>
- Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 97-109.
- Cazau, P. (2006): *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>

- Centro UC Políticas Públicas y EligeEducar. (2017). Todos pueden aprender y yo puedo enseñar a todos. *Encuesta voces docentes II (2016) Parte I*. Marzo.
- Chakrabarty, Dipesh. (s/f). *Una pequeña historia de los Estudios Subalternos*. En *Anales de desclasificación. Documentos complementarios*. Universidad de Chicago. Traducido por Raúl Rodríguez Freire. Recuperado de http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india_subalternos.pdf
- Chodorov, Nancy. (2009). *El Ejercicio de la Maternidad*, Barcelona, España: Gedisa.
- Clarín. (05 de junio, 2013). *La docencia, ¿una vocación?*. Clarín.com Suplementos Educación. Recuperado de https://www.clarin.com/educacion/docencia-vocacion_0_BJwPNYPowQe.html
- Colegio de profesores. (2012). *Qué es la deuda histórica?*. Recuperado de www.colegiodeprofesores.cl
- Condeza, Ana Rayén, Bastías, Gabriel, Valdivia, Gonzalo, Cheix, Consuelo, Barrios, Ximena, Rojas, Rodrigo, Gálvez, Myrna y Fernández, Francisco. (2016). Elderly in Chile: describing their needs for preventive health communication. *Cuadernos.info*, (38), 85-104. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.38.964>
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13 (3), 397-417.
- Cooke, R.A. y Rousseau, D.M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, (69), 252-260.
- Coraggio, j.l. (1994). *Desarrollo humano y política educativa en la ciudad latinoamericana*. Brasil: Trabajo presentado en el III seminario internacional: educación popular y universidad.
- Cornejo Chávez, Rodrigo. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118-129, Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Cornejo, Rodrigo. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Proyecto FONIDE. *Educ. Soc., Campinas*,

- 30 (107), 409-426, mayo/agosto. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, Rodrigo. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Chile.
- Cortiñas, M. (2014). *Feminización de la profesión docente*. Recuperado de: <http://stellae.usc.es>.
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990). *La Formación de Docentes en Chile, 1842-1987*. Santiago, Chile: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Cox, Cristián. Editor. (2005) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile. Editorial universitaria.
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline. (2009). *La formación del profesorado en Chile 1842 – 1987*. Santiago, Chile: Ediciones UDP.
- Cuadra Muñoz, Mauricio Jesús. (2007). *La iglesia católica chilena y su influencia en las conductas del estado; avances y retrocesos del progresismo político religioso durante el gobierno de la unidad popular*. Tesis para optar al grado de magíster en historia con mención en historia de Chile. Profesora guía: Isabel Torres Dujisin Universidad de Chile, Santiago, agosto 2007.
- Cuevas Valenzuela, Hernán. (2014). Discurso militar e identidad nacional chilena. *Polis (Santiago)*, 13(38), 467-498. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200021>
- Curiel, Ochy y Galindo, María (2015). *Feminista Siempre. Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*, ACSUR: Las Segovias.
- Dávila, Óscar, y Ghiardo, Felipe. (2012). Transitions into adulthood: generations and social changes in Chile. *Ultima década*, 20(37), 69-83. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200004>
- De Lauretis, Teresa. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- De Toro, A. (1992). El productor rizomórfico y el lector como detective literario, en Karl AlfredBlüher y Alfonso de Toro, *Jorge Luis Borges: Variaciones sobre sus*

- procedimientos literarios y bases epistemológicas*, pp. 133-168. Frankfurt am Main, Vervuert.
- Decreto N° 224. (2010). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 de abril de 1973. Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. En *Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana*. Santiago de Chile: OEI.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista iberoamericana de educación*, (25), pp. 17-41.
- Díaz Rönnner, Lucila. (1998). Teoría feminista, ética y política. *Anuario de hojas de Warmi* (9). Dirección del trabajo. (2017). *Estatuto docente*. Recuperado de <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-61527.html>
- Donoso Díaz, Sebastián. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 113-135. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Durán, Víctor Hugo. (2007). Presentismo Ocasionaría Millonarias Pérdidas en Chile. *Revista Ciencia y Trabajo*, 9, (24), abril/junio.
- Echeburúa, E., & Corral, P. de. (2006). Emotional consequences in victims of sexual abuse in childhood. *Cuadernos de Medicina Forense*, (43-44), 75-82. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062006000100006&lng=es&tlng=en.
- Echeverría, Rafael y Hevia, Ricardo. (1981). Cambios en el sistema educacional bajo el gobierno militar. *Araucaria de Chile*, (13). Santiago, Chile.
- Edu Global. (2013). *1er censo docente Chile 2012*. EDUCACION2020. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_e_dugloabl_censo.pdf
- Egaña, María Loreto. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago, Chile: Lom, Dibam,

- Egaña, M. Salinas, C. Núñez, I. (2000). *Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias. (1860-1930)*. *Pensamiento Educativo*. 26 (julio 2000), 91-127. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Egaña, María Loreto. Iván Núñez Prieto, Iván. Salinas Álvarez, Cecilia. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago, Chile: LOM.
- Eisenstein, Zillah. (1984). *Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y el feminismo socialista 1977*. En: *Teoría Feminista. (Selección de textos)*. República Dominicana: Ediciones populares feministas.
- Eltit, Diamela. (2013) *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Santiago, Chile: SERNAM.
Recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9447.html>
- Equipo revista Docencia. (2014). Jubilación docente o la pobreza ilustrada. Un desafío para la carrera profesional. *Docencia*, (54 Diciembre), 78-88. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20141126235434.pdf>
- Escolano Benito, Agustín. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76.
- Eskalera Karakola, (2004). Prólogo, en: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid, España: Editorial Traficantes de Sueños.
- Esping-Andersen (2010). *Los tres grandes retos del Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Espinoza, Ana María, y Taut, Sandy. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psyche*, 25 (2), 1-18. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.7764/psyche.25.2.858>
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago, Chile: documento PIIE. Recuperado de http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00001.pdf
- Ezzatti, G. (2009). La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educación*, Curitiba, (35): 95-106.
- Fairclough, Norman. (1993). A Social Theory of Discourse. En *Discourse and Social Change*, 62-100. Cambridge: Polity Press.

- Fascioli, Ana. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia. En la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista ACTIO* (12), diciembre. Uruguay: Universidad de la República.
- Ferreira, Márcia Ondina Vieira. (2015). Feminización y «naturaleza» del trabajo docente. Breve reflexión en dos tiempos. *Revista Retratos de la Escuela*, 9 (16), 153-166, ene./jun. Brasíla, Brasil. Recuperado de <http://www.esforce.org.br>
- Fine, Cordelia y Mark A. Elgar (2017). Hombres promiscuos, mujeres castas y otros mitos. *Investigación y Ciencia*. Noviembre 2017, (494).
- Flavell J. H. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*, Nueva York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Foucault, Michel. (1993) *Microfísica del poder*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, Michel. (1996). *El orden del discurso*. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, Silvia. y Ravasi, María Cecilia. (1998). Género y docencia: Un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En actas de las *QUINTAS JORNADAS, Historia de las mujeres y Estudios de Género*, pp 105-112.
- Fuentes Vega, Salvador. (1951). Síntesis histórica de la experimentación educacional. *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 22 (10), 28.
- Gaete, Alfredo, Gómez Viviana y Bascopé Martín. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?. *Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública*, año 11, (86), mayo ISSN 0718-9745.
- Gaete Lagos, Ignacio. (2013). *Capitalismo, marxismo y derechos humanos: el discurso político de la Iglesia Católica en Chile, 1970-1980*. Documento de Trabajo N° 3, Programa de Historia de las Ideas Políticas en Chile.
- Gaete Silva, Alfredo, Castro Navarrete, María, Pino Conejeros, Felipe, & Mansilla Devia, Diego. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gajardo, Julio. (2010). ¿Cómo aprendían las profesoras en la Escuela Normal Santa Teresa entre 1907 y 1927?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 151-170.

- Gallego, Francisco, García, Cristián, Lagos, Francisco, Stekel, Yael. (2008). *Estudio Longitudinal: Evaluación de Impacto del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) en la Educación Subvencionada*. Resumen ejecutivo. Santiago, Chile: Programa de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Estudios y Desarrollo Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- García Gómez, Teresa. (2005). Carrera profesional de las maestras y matrimonio. Universidad de Almería. *Aula Abierta*, 86, 87-116.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. (2017). *Conflictos y alianzas en las reformas educativas: siete tesis basadas en la experiencia chilena*. Repositorio UAH, CIDE, Biblioteca Digital. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8415>
- Gargallo, Francesca. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13 (31), 17-26. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200003&lng=es&tlng=es.
- Gargantilla-Madera, Pedro, Arroyo-Pardo, Noelia, & Madrigal, José F. (2016). ¿Existe el efecto Pigmalión entre los residentes?. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 5. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000100002&lng=es&tlng=es.
- Garrido M, José, Contreras G, David, & Miranda J, Christian. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39 (Especial), 59-74. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300005>
- Garuyo. (1999). *Estrés, principal enfermedad de los maestros*. Recuperado de <http://bienestar.salud180.com/salud-dia-dia/estres-principal-enfermedad-de-los-maestros>
- Gilligan, Carol. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, Carol. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Gimeno, Miguel. (1-2014). Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842- 1973). En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, pp. 87- 113. Santiago, Chile. Recuperado de www.historiadelaeducacion.cl
- Gimeno, Miguel. (2-2014). Cierre de las Escuelas Normales en Chile (1973 - 1974). Decretos N° 179 y 353. En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, pp. 119-130. Santiago, Chile. Recuperado de www.historiadelaeducacion.cl
- Giner, María Isabel. (1985). *Origen y desarrollo de las escuelas normales en Francia (1979-1982)*. Valencia, España: Promolibro.
- Giró Miranda, Joaquín. (2009). *Mujer y educación: las Maestras: un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. España: Instituto de Estudios Riojanos, Ayuntamiento de Logroño.
- Gómez Cuevas, Héctor. (2013). *Análisis crítico del discurso del currículum y del género de formación inicial docente de pedagogía en educación básica en Chile*. (Tesis presentada para optar al grado de Magíster en Educación). Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.academia.edu/6538476/ANALISIS_CRITICO_DEL_DISCURSO_DEL_CURRICULUM_Y_DE_GENERO_DE_FORMACION_INICIAL_DOCENTE_DE_PEDAGOGIA_EN_EDUCACION_BASICA_EN_CHILE
- Gómez-Rubio, Constanza, Zavala-Villalón, Gloria, Ganga-León, Catalina, Rojas Paillalef, Wilson, Álvarez Astorga, Ricardo, y Salas Allende, Sol. (2016). *Jubilación en Chile: Vivencias y percepciones de mujeres jubiladas por el sistema privado de pensiones*. *Psicoperspectivas*, 15(3), 112-122. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-825>
- González Manrique, Luis E. (2017). Reseña: Facundo y las hondas raíces del racismo. *Política Exterior* 20, (114) noviembre - diciembre, 203-209. Recuperado de <https://www.politicaexterior.com/articulos/libros-4/facundo-y-las-hondas-raices-del-racismo-2/>
- González, R. (2011). *Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción*. (Tesis para optar a Magíster) Universidad de Concepción, Chile.

- Gordillo Gordillo, María, Ruiz Fernández, M^a Isabel, Sánchez Herrera, Susana, Calzado Almodóvar, Zacarías. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1 (1). Pp:195-202.
- Guil, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25-39.
- Gutiérrez, Claudio. (2011). *El destino de los hijos de los pobres: los debates educacionales en la historia de Chile*. Recuperado de <http://www.dcc.uchile.cl/cgutierrez/educacionPobres.pdf>
- Habermas Jürgen. (1985). Ciencias sociales hermenéuticas vs. Reconstructivas. En *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Homo sociologicus. Ediciones Península.
- Hann, Norma. (1978). Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (3), 286-305.
- Hare-Mustin, Rachel T. y Jeanne Marecek. (1994). Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos. Barcelona: Biblioteca de Psicología. Textos Universitarios, Herder.
- Hernández, Rosalva Aída (2008). De feminismos y poscolonialismos: reflexiones del sur del río bravo. En Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (Eds), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana editores. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Herrera Montero, Bernal. (2009). Estudios subalternos en América Latina. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10 (2), 109-121, septiembre-febrero. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43915735004>

- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 71-84.
- Hidalgo Ariza, María Dolores. (2017). *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario*. Tesis para optar al grado de doctora. Facultad de ciencias de la educación departamento de educación. Córdoba. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15116/2017000001681.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirmas R. Carolina, Cortés R. Ignacia. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.
- Hooks, Bell, (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, Madrid, Editorial Traficantes de Sueños.
- Hormazabal, Sihomara y Miranda, Esteban. (2014). Informe sobre Escuela Nacional Unificada. En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (pp. 154-174). Santiago, Chile. Recuperado de www.historiadelaeducacion.cl
- Howard, J. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review Sociology*. 26, 7–93
- Ion, Georgeta. Duran-Bellonch, María del Mar. Bernabeu Tamayo, María Dolores. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 123-140. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194
- Juliano, D. (2008). La construcción social de las jerarquías de género. *Asparkía*, (19), p. 19-27, Castellón: Universitat Jaume I.
- Kirkwood, Julieta. (1990). *Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Kohen, J., y Valles, I. (1994). Crisis en el sistema educativo y la salud laboral docente. *Salud de los trabajadores*, 2 (2), 143-151.
- Kohlberg Lawrence. (1992). *Estadios morales y moralización*, en *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Kornfeld Matte, Rosa. (2007). *Políticas Públicas de Género y Vejez Servicio Nacional del Adulto Mayor*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/SENAMA.pdf>
- La disfonía: La enfermedad laboral más común entre profesores*. (25 de junio de 2013). Diario La Segunda Online. Recuperado de <http://www.lasegunda.com/Noticias/Buena-Vida/2013/06/858719/La-disfonia-La-enfermedad-laboral-mas-comun-entre-los-profesores>
- Labarca, Amanda. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- Lagarde, M. (1994). *La regulación social del género. El género como filtro de poder*. En C.J. Pérez y E. Rubio (Coords.), *Antología de la Sexualidad Humana*, I, pp. 389-425. México: Ángel Porrúa. Conapo.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de encuentro.
- Larrañaga, I., Valderrama, M., Martín, U., Begiristain, J., Bacigalupe, A., Arregi, B. (2009). Mujeres y hombres ante el cuidado informal: diferencias en los significados y las estrategias. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 27 (1), 50-55.
- Larrosa Martínez, Faustino. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 43-51.
- Lavín, S. & Zemelman, M. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISSES*, 11. pp. 17-41.
- Londoño, Camila. (2017). Escuela Normal de Preceptoras: un breve recorrido por su historia. *Eligeeducar*, agosto 25. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/escuela-normal-preceptoras-breve-recorrido-historia>
- López Campillay, Marcelo. (2015). *Medicina, Política y Bien Común: 40 años de Historia del Programa de Control de la Tuberculosis (1973-2013)*. Santiago, Chile: Ministerio de Salud. 176. (Nº1 Hitos de la Salud Pública en Chile).

- López Rodríguez, Juan Vicente. (2018). Convergencias, divergencias y posicionamiento entre lo decolonial, lo descolonial y lo poscolonial desde miradas feministas del Sur. *Analéctica*, Argentina. Recuperado de www.analectica.org.
- Lovering, S. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación nueva época* (7), octubre-noviembre. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7educar.html>
- Lozano, María. (2001). *La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. Manifestaciones del imaginario sobre la maternidad en los discursos sobre las Nuevas Tecnologías de Reproducción*. Universitat autónoma de Barcelona. Facultat de ciències de la comunicació. Director: Miquel Rodrigo Alsina. Valencia.
- Mansilla Sepúlveda, Juan. (2018). Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. *Rev. hist.edu.latinoam* 20, (31), julio - diciembre 2018, 189 – 209.
- Marín, Gloria. (1993). *Ética de la justicia, ética del cuidado*. Asamblea de dones d'Elx. Recuperado de <http://www.nodo50.org/doneselx/etica.htm>
- Matamoras, Christian. (2013). Resistencias contrahegemónicas en el profesorado. Cultura política popular bajo la dictadura militar. 1976-1980, en David Aceituno y Baldomero Estrada (coords.), *Miradas y reflexiones a nuestro pasado reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo*, Edición Digital, Viña del Mar, Instituto de Historia PUCV.
- Matamoras, Christian. (2017). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987. *Izquierdas*, 32, marzo, 203-234.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, (67), España.
- Mendoza Vester, Jorge. (2015). *Representación: ¿Puede el subalterno ser representado?*. Eco-ideas. Recuperado de <https://www.eco-ideas.org/politica/puede-el-subalterno-ser-representado.html>
- Meza Pardo, Marisa. (2015). Enseñanza ético moral en la formación inicial docente en Chile. Una reflexión sobre fines y medios. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la

- Educación. ALFE, asociación latinoamericana de filosofía de la educación AC. *Actas*, 3. Recuperado de <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/34/17>
- Meza Pardo, Marisa, y Guerrero Chinga, Alex. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?. *Perfiles educativos*, 38(154), 41-56. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400003&lng=es&tlng=es.
- Mifsud, Tony. (1981). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Mifsud, Tony. (1983). *Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica*. Santiago, Chile: Santillana-Cide.
- Miguel, Ana de. (2011). *Los feminismos a través de la Historia. Mujeres en Red, El periódico feminista. Biblioteca virtual omegalfa*,: Demófilo Recuperado de <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/...feminismos-a-traves-de-la-historia>
- Milicic, Neva y Aron, Ana María. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32, (3), pp. 447-466. Fondecyt, proyecto n° 1971036.
- MINEDUC (2005) Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente. Serie Bicentenario, Chile. Extraído de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1218>
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2009). *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Difícil. De los Establecimientos Educacionales Subvencionados y los regidos por el decreto ley 3166*. Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras pedagógicas: Estándares matemáticos*. Santiago, Chile.
- Ministerio de desarrollo social. (2017). *Informe de análisis de estadísticas para el monitoreo de equidad de género*, en base a la serie de datos de Encuesta Casen. Período 2006-2015. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. 27 de diciembre del 2017. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen->

multidimensional/casen/docs/Informe_analisis_estadisticas_monitoreo-equidad_genero.pdf

Ministerio de Educación Pública. (1944). Decreto N° 6636, 20 de octubre de 1944, Santiago.

Ministerio del Interior. (1981). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Ministerio de la Cultura las Artes y el Patrimonio. (S/f). Mujer: salto desde la privacidad del hogar a la esfera pública. En Registros femeninos de propiedad intelectual en Chile (1886-1925). COLECCIONES DIGITALES.

Miñanas, C., y Rodríguez, J. G. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>

Miranda, Alejandro. (2006). Comentario a *¿Puede hablar el subalterno?*. Recuperado de http://www.academia.edu/13190396/Comentario_a_Puede_hablar_el_subalterno

Monsálvez Araneda, Danny. (15 agosto, 2013). Chile: ¿La hora de los subalternos?. *El Mostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/08/15/chile-la-hora-de-los-subalternos/>

Montanaro, Ana. (2016). *Herencias genealógicas del feminismo decolonial en América Latina: hacia la construcción de un Tercer Feminismo*. (Tesis para optar al grado de Magister en Estudios Avanzados en Derechos Humanos). Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/23281>

Montecinos, C. et al (2010). FONDECYT N° 1070807. *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Santiago de Chile.

Montecino, Sonia. (1996). Identidades de género en América Latina: Mestizajes, sacrificios y simultaneidades. En *Revista Persona y Sociedad, Identidad, Modernidad y Postmodernidad en América Latina*, X, (1), abril. Santiago, Chile, Ilades.

Montoya, Gabriel Jaime. (2007). La ética del cuidado en el contexto de la salud sexual y reproductiva. *Acta Bioethica*, 13 (2). 168-175.

Moreno, M.J. (2001). Referentes para la orientación y reorientación de la motivación profesional pedagógica. *Revista Ciencia y Sociedad*, XXVI (3), 363-372.

- Moriana Elvira y Herruzo Cabrera. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621. Recuperado de http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Muñoz, Eduvigis. (1942), *El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile*, Anales de la Universidad de Chile, (45-46), Santiago, Chile.
- Muñoz Hermosilla, José María. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago, Chile: Casa Editorial Manuel Guzmán Maturana.
- Muñoz Tamayo, Víctor. (2011). A general approach toward youth and chilean politics. *Ultima década*, 19(35), 113-141. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200006>
- Navarro, Mónica, (2015). *Mujeres invisibles a la luz de las políticas sanitarias*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-061/1098>
- Nieva Chaves, José Antonio, & Martínez Chacón, Orietta. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.
- Nudler, Alicia y Romaniuk, Susana. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(22), 269-285. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000200269&lng=es&tlng=es.
- Núñez, Daniel. (2012). Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile. En *OSAL*, Buenos Aires: CLACSO, año XIII (31), mayo.
- Núñez Prieto, Iván. (1990). *Reformas Educativas e Identidad de los Docentes Chile, 1960-1973*. Serie Histórica (3). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez Prieto, Iván. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez Prieto, Iván. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Serie Histórica (1), cap. II. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

- Núñez Prieto, Iván (2002). La formación de los docentes. Notas históricas. En Beatrice Avalos (Ed), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, pp. 15-39. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez Prieto, Iván. (2004). *La identidad de los docentes Una mirada histórica en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.
- Núñez Prieto, Iván. (2005). *Luces y sombras de un movimiento socio-cultural: El normalismo en Chile*. Recuperado de https://web.archive.org/web/20070626102750/http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/Normalismo_luces_y_sombras.pdf
- Núñez Prieto, Iván. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41, N° 2, 149-164.
- Núñez, Iván. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.
- Núñez, Iván, Weinstein, José, y Muñoz, Gonzalo. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- Núñez, Mauricio, Arévalo, Ana, Ávalos, Beatrice. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- Nuño, Adoración y Alves, Javier. (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (26), 33-42, mayo/agosto.
- Oliva, María Angélica. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- OPECH. (2009). Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas. En *documentos de trabajo*. Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>

- Osorio Parraguez Paulina, Torrejón María José, Anigstein, María Sol. (2011). Calidad de vida en personas mayores en Chile. *Revista Mad - Universidad de Chile* (24), Mayo de 2011, pp. 61-75. Recuperado de www.revistamad.uchile.cl
- Otárola, Cristina. (2013). Maternidad y docencia: Una frontera borrosa. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 18 (40), 123-134. Encuentro de Investigación, Tomo II.
- Oyarzún, Kemy. (2005). *Ideologema de la familia: género, vida privada y trabajo en Chile, 2002-2003*. En Familia y Vida Privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?, VALDÉS, Ximena; VALDÉS, Teresa (eds.), Santiago: FLACSO-Chile, pp. 277-310.
- Palazzani, Laura. (2007). La contribución de la bioética en femenino a la praxis del cuidado. *Azafea. Rev. filos.* 10, 145-157. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pascual Herráez, Garbiñe. (2014). *La educación infantil, ¿Un trabajo de mujeres?*. (Trabajo de grado en educación infantil). Facultad de letras y de educación. Universidad de la Rioja, servicio de publicaciones.
- Paura, Vilma, y Zibecchi, Carla. (2014). Mujeres, ámbito comunitario y cuidado: Consideraciones para el estudio de relaciones en transformación. *La aljaba*, (18), 125-148. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042014000100006&lng=es&tlng=es.
- Pedraja-Rejas, Liliana M, Araneda-Guirriman, Carmen A, Rodríguez-Ponce, Emilio R, & Rodríguez-Ponce, Juan J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Peña Tondreau, Macarena. (2000). *Hijas Amadas de la Patria. Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia). Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política. Santiago, Chile.
- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism, and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, (25), 1009–1017.
- Pérez. (2004). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación*.

- Recuperado de <http://peru.tamu.edu/Portals/18/Modules/Paradigmas.pdf>
- Pérez Orozco, Amaia. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de economía crítica* (5).
- Pérez, Camila. (2017). *Escuelas Normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV* (3) pp. 503-523.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, y M. Carusso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyeco de la modernidad*. (pp. 27-52). Buenos Aires. Paidós.
- Piqueras José Antonio, Ramos Victoriano, Martínez Agustín Ernesto, Oblitas Luis Armando.* (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. Editada por: Konrad Lorenz Fundación Universitaria. *Suma Psicológica*, 16 (2) Diciembre, 85-112.
- Ponce, Manuel Antonio. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago, Chile: Imprenta Ercilla.
- Posada Castaño, Edwin, Salazar Correa, Julián. (2005). *Aproximaciones criminológicas y de la personalidad del abusador sexual*. Rionegro – Antioquia: Universidad católica de oriente facultad de derecho y ciencias sociales.
- Prost, Antoine. (2001). *Fronteras y espacios de lo privado*. En *Historia de la Vida Privada*. Editorial Taurus, Madrid, Tomo V.
- Quintero Soto Ma. Luisa, Velázquez Rodríguez Elisa B. (2017). *Imaginario y Realidades del Climaterio y la Menopausia Crítica a la mirada médica del Cuerpo femenino*. Universidad Autónoma del Estado de México. México: Castellanos Editores.
- Reyes Jedlicki, Leonora Eugenia. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. (Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile). Universidad de Chile, Facultad

- de Filosofía y Humanidades, Escuela de Postgrado. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.archivochile.com>
- Reyes, Leonora, Cornejo, Rodrigo, Arévalo, Ana y Sánchez, Rodrigo. (2012). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis [En línea]*, 27, 2010, publicado el 18 abril 2012. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/901>
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Rocha Monsalve, Víctor M. (2012). Trabajadoras de falda y cuello blanco. Género, clase y política en la experiencia laboral femenina en los inicios de la cultura de masas en Santiago de Chile, 1900-1930. *Diálogos (Maringá. Online)*, 16, (2): 445-485, mai.-ago./2012. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3055/305526885004/>
- Rodrigañez, Casilda. (2008). *La sexualidad y el funcionamiento de la dominación*. España: Editorial ISBN.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, José Manuel. (2006). Discurso y nación. *Atenea (Concepción)*, (493), 151-166. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622006000100007>
- Rodríguez Martínez, Pilar. (2011). Feminismos Periféricos, en: *Revista Sociedad & Equidad*, (2), julio.
- Rojas, Patricio. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71.
- Rojas Flores, Jorge. (2009). Los estudiantes secundarios durante la unidad popular, 1970-1973. *Historia (Santiago)*, 42(2), 471-503. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200005>
- Rojas Flores, Jorge (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Ruffinelli, Andrea. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, Andrea. (2016). *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente*. Santiago, Chile: U. Alberto Hurtado.

- Ruiz, Carlos. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Saikia, Anjan. (S/f). *Ranajit Guha y la historiografía subalterna*. Por Assam, Jorhat. El Espejo. Departamento de historia Cinnamara College.
- Sáinz, M., López-Sáez, M. & Lisbona, A. (2004) Expectativas de rol profesional, de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Revista Acción Psicológica* 3 (2) pp. 111-123. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:AccionPsicologica2004-numero2-5030/Documento.pdf>
- Salazar, P. (12 de agosto de 2014). *Hasta un 13% de los docentes municipales podrían beneficiarse por incentivo al retiro*. Diario La Tercera. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2014/08/12/01/contenido/pais/31-170748-9-hasta-un13-de-los-docentes-municipales-podrian-beneficiarse-por-incentivo-al.shtml>
- San Román, S. (1994). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. En *revista de educación*, (305), 191-213.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez Lissen, Encarnación. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, pp. 99-120.
- Sánchez, María José. (2005). La formación de la maestra. Un recorrido histórico a través de la legislación educativa española (SIGLOS XIII-XIX). *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, (9), junio.
- Sánchez, María Jesús, Gutiérrez, Gabriel, Hochschild, Hernán, Medeiros, María Paz, Ortiz, Marcela, & Sepúlveda, María José. (2013). Mercado de profesores en el sistema escolar urbano chileno. *Calidad en la educación*, (39), 155-194. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200006>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, (49), 1-10. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/49/sayago.htm
- Selman Robert. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses* Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Sepúlveda, C. (2009). Formando 'niñas': una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.14, n° 43, 1248–1268.
- Serrano, Sol. (2009). El ocaso de la clausura: mujeres, religión y estado nacional. El caso chileno. *Historia, II* (42), pp. 505-535, julio-diciembre. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200006>
- Silva Pinochet. (s/f). *La “Revolución Pingüina” y el cambio cultural en Chile*.
- Solanas, Valerie. (2004). *The SCUM Manifesto*. Londres, Inglaterra: Verso.
- Soto Roa, Fredy (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, Sarah Harasym. (1990). *The post-colonial critic, interviews, strategies, dialogues*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2002). ¿Puede hablar la subalterna?. Instituto universitario de estudios feministas y de género. Universitat Jaume I. *Revista Asparkía, investigación feminista*, (13). Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/871/781>
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es.
- Szilagyi, J. y Szecsi, T. (2011). *Transforming teacher education in Hungary. Competencies for elementary teachers*. Annual Theme, pp. 327-331.
- T13. (2017, Mayo 11). *Estudio de Injuv: 61% de los jóvenes fue víctima de bullying en sus colegios*. Recuperado de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/estudio-injuv-61-jovenes-fue-victima-bullying-sus-establecimientos-educacionales>
- Tanaka, Martín. (1995). *Jóvenes: actores sociales y cambio generacional. De la acción colectiva al protagonismo individual*. En PERU 1964 – 1994, Economía, Sociedad y

- Política, Cotler, Julio (editor). IEP Instituto de Estudios Peruanos. Impreso en el Perú, Lima. Primera edición, setiembre 1995.
- Taylor y Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paidós.
- Tello, Cesar. (2014). *Un mapeo de los discursos sobre las políticas docentes en América Latina. ¿Neoliberalismo-posneoliberalismo?.* (Tesis para optar al grado de doctor en ciencias de la educación). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Buenos Aires, Argentina.
- Tenteni, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação & Sociedade* 28 (99) pp. 335-353. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Tett, Gillian. (17 diciembre, 2016). *Mujeres que dicen garabatos: un efecto de la igualdad de género en el lenguaje*. En Financial Times Weekend. Recuperado de <https://m.elmostrador.cl/agenda-pais/vida-en-linea/2016/12/17/mujeres-que-dicen-garabatos-un-efecto-de-la-igualdad-de-genero-en-el-lenguaje/>
- Thompson, Paul. (2000). *The voices of the past: oral history*. (3ª ed.). USA: Oxford University Press.
- Timmermann, Freddy. (2009). *La declaración de principios de la Junta Militar: 1973-1980*. (Tesis para optar al grado de doctor en historia). Universidad de Chile. Facultad de filosofía y humanidades. Santiago, Chile.
- Torres, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Torres, R.M. (2000). *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional. Recuperado de http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4056/reformas_educativas_dpcentes_organizaciones_docentes_AL_torres.pdf?sequence=3
- Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

- Universia Chile. (2017). *Chile es el país latinoamericano más afectado en su rendimiento académico por la violencia escolar*. Recuperado de <http://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2017/05/16/1152417/chile-pais-latinoamericano-afectado-rendimiento-academico-violencia-escolar.html>
- Upla. (S/f). *Los profesores somos modelo con un impacto mayor que el de la televisión*. Recuperado de <https://www.upla.cl/cienciasnaturalesyexactas/los-profesores-somos-modelo-con-un-impacto-mayor-que-el-de-la-television/>
- Uría, P., Pineda, E. y Oliván, M. (1985). *Polémicas feministas*. Madrid, España: Revolución.
- Urresti, Marcelo. (2000). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef, 2000 p. 11-78.
- Vaca, Moisés. (2015). El valor de las relaciones de cuidado. *Diánoia*, 60 (75), 3-29. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000200003&lng=es&tlng=es.
- Valcárcel, Amelia y Romero, Rosalia. (Editoras). (2000). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. En *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: col. Hypatia, Instituto Andaluz de la mujer, 19-54. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article241>
- Valenzuela B. Juan Pablo, Sevilla, Alejandro, Bellei Cristián y de los Ríos, Danae. (2010). *Remuneraciones de los docentes en Chile: Resolviendo una aparente paradoja*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Abril 2010. Serie: Documentos de Orientación para Políticas Públicas. Un núcleo de iniciativa científica milenio.
- Vargas Valente G. (1998). Nuevos derroteros de los feminismos latinoamericanos en los 90. En C. Olea (comp). *El movimiento feminista en América Latina*. Lima, Perú: Ed. Flora Tristán.
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 19, (03).
- Vega, Matías. (27 febrero de 2018). *Más de 14.000 profesores han fallecido a la espera del pago de la deuda histórica*. Diario El Centro. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-del-maule/2018/02/27/mas-de-14-000-docentes-afectados-por-la-deuda-historica-en-el-pais-habrian-fallecido.shtml>

- Vera-Calzaretta, Aldo, Carrasco-Dájer, Claudia, Costa, Silvia da, y Páez-Rovira, Darío. (2015). Factores psicosociales del presentismo en trabajadores del Sistema de Salud chileno. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31 (2), 119-128. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.03.004>
- Vergara del Solar, Ana. (2003). *Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social*. En A. Vergara del Solar & J. C. Busos Troncoso (Eds.), *Esa oscura vida radiante. juventud, infancia y nuevas identidades culturales* (pp. 125-158). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, Ediciones Escaparate.
- Viallant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores, R. bras. *Est. pedag., Brasília*, 91 (229), 543-561.
- Villarroel Montoya, Ana Lucía. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1). Universidad de Costa Rica.
- Wainerman, Catalina, Di Virgilio, María Mercedes y Chami, Natalia. (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial SRL.
- Waissbluth, Mario. (2006). El Rey está desnudo. Preguntas impertinentes sobre educación. Columna *Revista qué pasa*, 3 de junio, 382-385. En *La educacion en Chile está vien*. 2014, 3ra Edición. Educación 2020.
- Waissbluth, Mario. (2008). El Estatuto Docente: una tragedia peor que el Transantiago. Artículo, *Revista qué pasa*, 23 de agosto, 14-21. En *La educacion en Chile está vien*. 2014, 3ra Edición. Educación 2020.
- Waissbluth, Mario. (2009). *Crónica de una deuda anunciada*. Columna blog la tercera, 25 de octubre. En *La educacion en Chile está vien*. 2014, 3ra Edición. Educación 2020.
- Waissbluth, Mario, Arredondo, Cesia, Diez, Soledad y Quiroga, Valentina. (2010). Las restricciones a la reforma educativa en Chile: perspectiva neoinstitucional y escenarios futuros. *Revista reforma y democracia*, junio, clad, (47). En *La educacion en Chile está vien*. 2014, 3ra Edición. Educación 2020.
- Weber, Max. (1985). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Weber, Max. (1993). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yáñez, C. & González, C. (92 de octubre, 2014). *En 2020 en Chile habrá casi tantos adultos mayores como niños*. Diario la Tercera. Recuperado de

<http://www2.latercera.com/noticia/en-2020-en-chile-habra-casi-tantos-adultos-mayores-como-ninos/>

- Yopo, Martina. (2013). Individualización en Chile: Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas*, 12(2), 4-15. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200002&lng=es&tlng=es.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer La Escuela. Investigación Etnográfica e Investigación Acción*. (3° Ed.). Córdoba: Ed. Brujas.
- Zemelman, Myriam y Lavín, Sonia. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista Isees*, (11), 17-41, julio - diciembre. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421602.pdf>