

## ***Género y precarización del empleo y los cuidados: consecuencias de la pandemia para profesoras de educación infantil y primaria en Chile***

### ***Gender and Precariousness of Employment and Care: Consequences of the Pandemic for Female Teachers of Early Childhood and Primary in Chile***

**Macarena Trujillo**

e-mail: [macarenatrujillo@gmail.com](mailto:macarenatrujillo@gmail.com)  
*Universidad de Playa Ancha. Chile*

**Judith Muñoz-Saavedra**

e-mail: [judithmunoz@ub.edu](mailto:judithmunoz@ub.edu)  
*Universidad de Barcelona. España*

**Carmen A. Cares-Madrones**

e-mail: [carmencares@gmail.com](mailto:carmencares@gmail.com)  
*Universidad Pública de Navarra. España*

**Paola Contreras-Hernández**

e-mail: [paolacontrerashz@gmail.com](mailto:paolacontrerashz@gmail.com)  
*Universidad de Tapacará, Chile*

**Resumen:** En Chile existe una progresiva precarización de la profesión docente (Ruffinelli, 2016) agravada por la actual crisis sanitaria COVID 19. En este contexto, la implementación de la educación a distancia ha tenido múltiples consecuencias para el profesorado (Villalobos Muñoz, 2021) y, particularmente para las mujeres, quienes deben hacer coexistir su rol de docente con el trabajo doméstico y de cuidados, complejizando la ya difícil conciliación laboral y familiar. Desde estas bases, este artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva de género, la situación de precariedad que vivencian profesoras de educación infantil y educación primaria en Chile y, además, conocer cómo dicha situación se ha agravado en el contexto de la pandemia.

Para lograr este objetivo, se realizó un estudio cualitativo en base a entrevistas semiestructuradas a nueve profesoras de educación infantil y primaria de la Provincia de Valparaíso. Los principales resultados indican que la condición laboral ya precarizada se ha visto agudizada por la falta de recursos materiales, técnicos y procedimentales con los que se enfrentan a la docencia *online*. Por otro lado, la difuminación de fronteras entre el mundo laboral remunerado y los cuidados, como parte de las consecuencias del teletrabajo y de las propias relaciones de género tradicionales, ha generado una sobrecarga física y emocional para las profesoras. Finalmente, se da cuenta de que la gestión de las autoridades educativas y de las escuelas durante la pandemia, es visualizada por parte de las entrevistadas como incongruente con la realidad, tanto del profesorado como del estudiantado chileno.

**Palabras clave:** COVID-19; cuidados; profesoras; teletrabajo; precarización.

**Abstract:** In Chile there is a progressive precariousness of the teaching profession (Ruffinelli, 2016) aggravated by the current health crisis COVID 19. In this context, the implementation of distance education has had multiple consequences for teachers (Villalobos Muñoz, 2021) and, particularly for women, who must make their teaching function coexist with domestic and care work, complicating the already difficult reconciliation of work and family. On this basis, the aim of the article is to analyze, this article aims to analyze, from a gender perspective, the precarious situation experienced by early childhood and primary education teachers in Chile and, in addition, to know how this situation has worsened in the context of the pandemic. To achieve this objective, a qualitative study was carried out based on semi-structured interviews with nine early childhood and primary education teachers from the Province of Valparaiso. The main results indicate that the already precarious working condition has been aggravated by the lack of material, technical and procedural resources with which they face online teaching. On the other hand, the blurring of borders between the paid world of work and care, as part of the consequences of teleworking, has generated a physical and emotional overload for teachers. Finally, they realize that the management of educational authorities and schools during the pandemic is seen by those interviewed as inconsistent with reality, both by Chilean teachers and students.

**Keywords:** COVID- 19; care; female teachers; remote work; teacher precarisation.

Recibido / Received: 15/09/2021

Aceptado / Accepted: 02/05/2022

## 1. Precariedad: Algunas claves para su comprensión

La aparición del concepto de precariedad se vincula conceptualmente a los efectos de las políticas neoliberales ejecutadas a partir de los años ochenta en la mayoría de los países del mundo (Cañada, 2021). De este modo, se ha generado una relación directa entre precariedad, ámbito laboral y exclusión (Manzanera, 2015); destacándose cómo ésta se relaciona directamente con estrategias de control y explotación basadas en el chantaje y/o el temor a perder el empleo (Bourdieu, 1999). Así, se configura como experiencia vital caracterizada por la vulnerabilidad en el marco de un *continuum* de explotación (Tsianos & Papadopoulos, 2006), teniendo como resultado repercusiones tanto a nivel subjetivo como emocional (Kalleberg, 2009).

Un elemento central a la hora de definir la precariedad es la ausencia de seguridad (Banki, 2013); en esta línea, Standing (2011) la señala como un proceso donde el o la sujeta se ve sometida a dinámicas y experiencias que le sitúan en la fragilidad, vulnerabilidad, incertidumbre e inseguridad social. Desde estas bases, el

autor argumenta que la precariedad está asociada con los procesos de flexibilización del mercado laboral (mediante la fragilidad salarial), el aumento de la inseguridad social (asociada a la ausencia de prestaciones y garantías socio laborales) y los efectos de la globalización (intensificación de la competencia a bajo costo).

En relación con este último punto, se ha destacado que el proceso de neoliberalización, genera una creciente polarización y exclusión; incluso de derechos ciudadanos básicos y universales, los que han desaparecido o pasado a ser condicionales (Sales, 2016).

Ahora bien, en el análisis entre mercado laboral y precariedad, es relevante integrar la perspectiva de género, analizando cómo se proyecta esta diada en la vida de las mujeres. Específicamente, debe considerarse que las mujeres, además de enfrentarse a las transformaciones del mundo del trabajo remunerado, están inmersas en una estructura que les adscribe las labores de cuidado como proyección de roles tradicionales de género y la división sexual del trabajo (Hays, 1998; Lagarde, 2003; Katzkowicz et.al, 2015).

Por ello, en las últimas décadas, se ha integrado al análisis de la precariedad aspectos relativos a las circunstancias vitales, la construcción de subjetividades y la relación entre trabajo productivo y reproductivo desde una óptica feminista (Somolinos Molina, 2019).

### 1.1 Género y precariedad: Análisis desde los estudios feministas

Las investigaciones que han integrado la perspectiva de género al campo de la precariedad se han focalizado en las consecuencias de la flexibilización del mercado laboral, y las situaciones de inseguridad y vulnerabilidad en el empleo que afectan específicamente a las mujeres (Carrasquer Oto & Torns Martín, 2007). Así, se ha visibilizado cómo el mundo del trabajo remunerado se caracteriza por la exclusión y desigualdad de género, contexto en que se conjugan con las dinámicas de precariedad ya existentes (Somolinos Molina, 2019; Pérez Orozco, 2019).

El análisis se ha enfocado en cómo el trabajo retribuido es dividido entre ocupaciones de salarios altos, en los que están sobre representados los varones, y, ocupaciones de salarios bajos, en los que predominan las mujeres (Fraser, 2008). Todo ello contribuye a la segregación del mercado laboral, que concentra a las mujeres en ocupaciones extensivas de las tareas reproductivas, infravaloradas y mal pagadas (Espino & De Los Santos, 2019).

Por otro lado, si bien los cuidados son esenciales para la reproducción de la vida, han sido culturalmente desvalorizados y, desde una lógica esencialista, asignados a las mujeres (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2019). Por consiguiente, se afirma que el género es un principio organizador básico de la sociedad capitalista, puesto que divide el trabajo social entre productivo y reproductivo (Fraser 2008, 2020); funcionando como «una estructura económica que genera formas de injusticia distributivas, específicas de género, incluyendo la explotación basada en el género, la marginación económica y la privación» (Fraser, 2008, p. 92).

En definitiva, la suma del trabajo remunerado y de cuidados implica una doble jornada, donde ambas esferas se superponen o *aparecen a la vez*. Por ello se ha dado cuenta de la forma sincrónica en que las mujeres viven la intensidad del trabajo

productivo y reproductivo (Carrasquer, 2009). Esta situación implica necesariamente un grado de ausencia en alguno de los trabajos, ya que la gran cantidad de tareas hace imposible cumplir en todas las labores, lo que genera sufrimiento y culpa; fenómeno conceptualizado como *doble presencia-ausencia* (Carrasquer, 2009; Izquierdo, 2001).

En relación con este punto, se destaca cómo la construcción social de la maternidad está enraizada en las jerarquías del sistema sexo género, en la cual las mujeres destinan la mayor parte del tiempo al cuidado de otros/as (Lagarde, 2003). En esta línea, aparece la noción de maternidad intensiva, definida por Hays (1998) como aquel imaginario y práctica que señala a la mujer-madre como la persona naturalmente preparada para el cuidado de sus hijos/as, lo que resulta en un trabajo de presencia cotidiana que implica desde la provisión de salud, alimentación y vestimenta hasta la total disposición emocional.

Además, a las mujeres se les exige la integración al mercado laboral, por lo que sus actividades transitan entre el cuidado y el trabajo remunerado. Esta relación resulta en un «sincretismo de género» (Lagarde, 2003), también denominado contradicciones culturales de la maternidad (Hays, 1998), cuya gestión implica la conciliación laboral-familiar; prácticas que se consideran particularmente femeninas (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2019).

Desde lo señalado, al abordarse la precariedad que vivencian las mujeres, deben integrarse al análisis las interrelaciones entre trabajo productivo y reproductivo (Pérez Orozco, 2019). Además, debe considerarse la expansión de la división sexual del trabajo en el sistema capitalista (Hartmann, 1994), puesto que el trabajo doméstico y de cuidados, realizado en la esfera privada, permite y facilita la acumulación del capital (Federici, 2013).

Ahora bien, la categoría de precariedad y género se ha complejizado para trascender la relación de las mujeres al mercado laboral, proponiendo una perspectiva que incluya también aspectos simbólicos y económicos (Romero Bachiller, 2003; Somolinos Molina, 2019). En este sentido, el trabajo precario no puede ser desligado del debate respecto del valor y las condiciones del trabajo doméstico y de cuidados que realizan principalmente las mujeres puesto que, tal como sostiene Carrasco (2017), ambos son pilares básicos que «permiten que el sistema social y económico pueda seguir funcionando» (p. 65). En esta línea, la conceptualización de cuidados ha sido ampliada por Fraser (2020) entendiendo por éstos todas las capacidades humanas en las que se socializa a la juventud, se construyen comunidades y se reproducen significados sociales y afectivos compartidos.

En base a lo indicado, es indudable que si al estudio de la precariedad se añade el factor género el análisis se complejiza, pues debe considerarse que las mujeres se encuentran bajo condiciones sociales estructuradas por el patriarcado (Butler, 2010). Precisamente, Federici (2013) reconoce la centralidad de este concepto en las discusiones de la reorganización del trabajo en la era capitalista, por lo cual advierte sobre la relevancia de analizar la feminización de la pobreza en el marco del avance las relaciones capitalistas y su interacción con el sistema patriarcal.

## 2. La escuela y la provisión de cuidados

En la mayoría de los países de Europa y América latina, una de las principales medidas sociosanitarias para contener la pandemia, fue el cierre físico de los centros educativos y el paso a la virtualización de la enseñanza (ONU Mujeres, 2020). Esta situación afectó especialmente a las familias más vulnerables, con menor acceso a recursos tecnológicos y, además, con escasas posibilidades de brindar apoyo pedagógico en el seguimiento de las clases (Bonal & González, 2021). En Chile, los centros educativos se cerraron físicamente en marzo de 2020, prácticamente al inicio del curso escolar y mantuvieron la supresión de la presencialidad hasta finales del mismo año. En 2021, algunas escuelas comenzaron con modalidades híbridas y otras, continuaron impartiendo formación exclusivamente *on line*.

De acuerdo con distintos estudios (Cepal, 2020; ONU Mujeres, 2020), estas medidas aumentaron la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres, profundizando la crisis global de los cuidados. Ello, porque la escuela es una de las instituciones sociales básicas que facilita la conciliación laboral ya que, al ser la provisión de cuidados una necesidad constante, se genera una relación que trasciende a dichas instituciones como mero espacio de aprendizaje formal (Tarabini, 2020).

La pervivencia de la división sexual del trabajo y la asignación de las tareas domésticas, posee una clara direccionalidad hacia las mujeres y es una realidad que sigue enraizada en las prácticas cotidianas (Barriga, Durán, Sáez & Soto, 2020). La sobrecarga de dichas labores se refleja en la menor inserción y jerarquía laboral, así como menor autonomía física y económica de las mujeres (Katzkowicz et.al., 2015). En Chile, también es este colectivo quien dedican más tiempo a dichas actividades (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2019; Barriga, Durán, Sáez & Soto, 2020), situación que ha aumentado en contexto de pandemia (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2020).

En cuanto a la relación entre cuidados y escuela, la vinculación es explícita: el 66% de las familias chilenas señala que, previo a la pandemia, la jornada escolar de mañana era el principal espacio de cuidado de niños y niñas. Esta labor es traspasada a las mujeres en contexto de confinamiento, momento en el cual el 73%,6 de las familias indicó que son las madres quienes cumplen este rol y que, además, el 69% de ellas además trabajan remuneradamente (Energici, Schongut, Rojas & Alarcón, 2020).

Además, se afirma que los cuidados son transversales a las relaciones escolares, convirtiendo a las escuelas no sólo en comunidades de aprendizaje; sino que también, en comunidades de cuidado (Tarabini, 2020) donde éstos se constituyen como un eje central (Camps, 2021). En este punto es de consideración, especialmente porque la mayoría de quienes ejercen esta labor, son mujeres (OCDE, 2018). De hecho, en Chile, el 70% de quienes estudian en primer año carreras de pedagogías también son mujeres, alcanzando incluso al 100% en carreras como educación diferencial y Parvularia (SIES, 2021). En el caso del profesorado de educación básica, la tasa femenina representa el 80%, sin embargo, sólo el 62% de los cargos directivos en las escuelas son posteriormente ocupados por mujeres (Mineduc, 2017).

## 2.1 Privatización y precarización docente

Chile es reconocido internacionalmente por poseer uno de los sistemas educativos más privatizado del mundo (Zancajo, 2020). Este proceso, se inicia en la dictadura cívico militar de 1973-1990 y tiene como resultado la disminución de la incidencia del Estado en la educación, delegando sus responsabilidades a las municipalidades (Pérez-Navarro & Rojas- Murphy, 2017). El carácter subsidiario del Estado se manifiesta en el sistema de *voucher*<sup>1</sup> (Parcerisa & Falabella, 2017), a partir de lo cual se definen tres tipos de centros educativos: a) particular-privados, sin subvención estatal; b) particular-subvencionados, con sistema de *voucher* y c) públicos, administrados por las municipalidades (Bellei et al., 2018).

Con la privatización el profesorado pierde su estatus social y deja de ser parte del funcionariado público (Bellei et al., 2018), rigiéndose por el Código del Trabajo<sup>2</sup>. En este contexto, las profesoras chilenas quedan a merced de los cambios generados en la cobertura por maternidad (como la pérdida del fuero maternal, establecido en 1970) y la inestabilidad laboral (manifestada en contratos temporales y parciales) generada por su exclusión del sistema público.

En el retorno a la democracia la docencia se convierte en profesión protegida con la Ley del Estatuto Docente (1991), aunque el estatus de funcionariado público suprimido en dictadura no es recuperado (Fardella & Sisto, 2015). Así, paulatinamente, comienzan a aparecer una serie de modificaciones al sistema educativo que tienen por finalidad mejorar los malos resultados obtenidos por las pruebas de medición estandarizadas y que se consideran consecuencia de la baja preparación del profesorado (Roa-Tampe, 2017); como el *Sistema Nacional de Evaluación Docente para el sistema público* (2003) y la Ley N° 20903<sup>3</sup>.

Por otra parte, en el año 2017, la *Ley 21040* desplaza la responsabilidad educativa desde las municipalidades al nuevo Sistema de Educación Pública dependiente del Ministerio de Educación<sup>4</sup>. Los cambios propuestos se implementarán paulatinamente hasta el 2025, y, si bien el sistema está en período de transición, se han arrastrado desde sus inicios problemas de diseño y continuidad (Donoso-Díaz, Reyes Araya, Pincheira Espinoza & Arias Rojas, 2019).

---

<sup>1</sup> El sistema de voucher, política de Rendición de Cuentas (RdC) o subsidio por matrícula de estudiante, se implementó en Chile en los años ochenta con la finalidad de regular el modelo mercantil. La tendencia internacional es emplear las RdC para «introducir dinámicas de mercado a los sistemas educativos» (Parcerisa & Falabella, 2017, p.3), sin embargo, en Chile se han usado para corregir los errores del diseño mercantil ya instalado.

<sup>2</sup> El funcionariado público se rige por el Estatuto Administrativo.

<sup>3</sup> La *Ley 20903* que crea el sistema de desarrollo profesional docente, todo lo cual aumenta las exigencias para el profesorado, para quienes estudian pedagogía y para las instituciones que imparten la carrera. De igual manera, mejoran las remuneraciones del profesorado (aproximadamente un 30%) y aumenta el período no lectivo (de un 25% a un 35% o 40%) (Bellei et al., 2018).

<sup>4</sup> La Dirección de Educación Pública es ahora la responsable de administrar los denominados Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) de los que dependen las escuelas y liceos antes municipalizados (Bellei et al., 2018).

El trabajo docente es más precario en Chile que en otros países de la OCDE, con una alta intensificación tiempo laboral y las remuneraciones regionales más bajas, en donde los contratos no reflejan necesariamente las responsabilidades asignadas (OCDE, 2018). El profesorado sufre una suerte de abandono; y, las políticas para apoyar o revalorizar la labor docente no existen (Reyes et. al, 2010). A este panorama se añade la segregación horizontal y vertical en lo que a género respecta: la profesión docente está altamente feminizada y su representación en cargos de poder es minoritaria (OCDE, 2018).

### **3. Metodología**

Este estudio ha tenido como objetivo analizar, desde una perspectiva de género, la situación de precariedad que vivencian las profesoras de educación infantil y primaria en Chile, y conocer cómo ésta se ha agravado en contexto de pandemia COVID-19. Al tratarse de un fenómeno en curso, el estudio tiene un carácter exploratorio descriptivo. Se opta por el uso de un enfoque de investigación cualitativa, promoviendo una aproximación comprensiva de la experiencia de las mujeres. Como técnica de investigación, se ha utilizado la entrevista semiestructurada, dado que ésta permite el acceso a las historias personales y a las opiniones o conceptos específicos que tienen las protagonistas sobre distintos tópicos de análisis (Valles, 2009).

Para la selección de las entrevistadas, se realizó un muestreo intencional homogéneo que permitió determinar las unidades de análisis de acuerdo con criterios preestablecidos (Tashakkori & Teddlie, 2010). Se optó por este tipo de muestreo ya que los objetivos de la investigación requerían que las unidades de análisis seleccionadas tuvieran un perfil similar: mujeres con hijos/as y/o dependientes a cargo y que estuviesen ejerciendo activamente como profesoras de educación infantil y/o primaria en escuelas de la Provincia de Valparaíso, Chile.

Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a profesoras que ejercen en alguna de las tres tipologías de escuelas que existen en Chile: pública (municipal o SLEP), particular-subsuccionada y particular-privada. Cabe indicar que algunas de las entrevistadas fueron recomendadas por las primeras profesoras que participaron del estudio, de manera que la muestra aumentó por cadena de referencia o «bola de nieve» (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Las entrevistas se realizaron de forma telemática entre los meses de junio y julio de 2021, con una duración entre 60 y 90 minutos aproximados. Todas las participantes iniciaron el teletrabajo en marzo de 2020; sin embargo, al momento de las entrevistas algunas habían retornado a la presencialidad en modalidad híbrida, mientras otras continuaban teletrabajando. Aun así, todas tenían en común haber trabajado virtualmente durante todo el año 2020. Para el diseño, aplicación y análisis de las entrevistas se siguió un protocolo ético, de acuerdo con las indicaciones del código de buenas prácticas en la investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona (2020).

Los cuatro ejes en torno a los que se organizaron las preguntas de la entrevista, y posteriormente se codificaron los datos, fueron: I) Perfil de las participantes; II) Caracterización de la escuela, condiciones laborales y dimensiones subjetivas

vinculadas tanto al bienestar como a la satisfacción laboral; III) Experiencias en torno a la organización del tiempo de trabajo reproductivo y productivo, el impacto del teletrabajo, las estrategias de conciliación y las repercusiones de la pandemia en la vida de las entrevistadas y; IV) Percepciones sobre la gestión de las autoridades educativas y las escuelas durante la pandemia. Cada uno de estos ejes contempló una serie de dimensiones<sup>5</sup> con sus respectivos indicadores. La codificación se realizó considerando los identificadores de eje, dimensión, número de entrevista y fragmento de la misma, siguiendo la fórmula (I,1,1,1).

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de los datos que permite describir y formular inferencias sobre los contenidos de un mensaje, texto o comunicación mediante la utilización de procedimientos sistemáticos y objetivos. Este análisis no se limita al contenido manifiesto del mensaje, sino que también puede hacerse sobre el contenido latente (López-Aranguren, 2016). El cierre de dicho análisis, se efectuó cuando se habían realizado nueve entrevistas, utilizando el principio clásico de saturación para una muestra intencional, homogénea y basada en parámetros teóricos; específicamente cuando no emerge nueva información del análisis y no se encuentran datos adicionales (Glaser & Strauss, 2017).

A continuación, se presenta la Tabla 1 con el perfil de las entrevistadas

**Tabla 1: Perfil entrevistadas**

N° entrevista	Edad	Titulación	N° y edad de hijas/os y/o personas dependientes	Tipo de centro educativo	Tipo contrato y jornada laboral semanal
N°1	41	Educación general básica	2 hijas/os (2 años y 11 años).	SLEP	Titular 44 h Completa
N°2	47	Educación de párvulos	2 hijas (9 y 13 años).	SLEP	Titular 44 h. Completa
N°3	34	Educación general básica	1 hijo (2 años).	Subvencionado	Indefinido 30 h. Parcial
N°4	33	Educación general básica	1 hijo (3 años).	Subvencionado	Indefinido 32 h. Parcial
N°5	37	Educación general básica	1 hijo (14 años).	SLEP	Titular 44 h. Completa

<sup>5</sup> I.1. Personal; I.2. Familiar; II.1. Caracterización del centro educativo y funciones; II.2. Motivación y Valoración; II.3. Condiciones laborales; II.4. Condiciones laborales (percepción subjetiva); II.5. Situación COVID; III.1. Organización del tiempo de trabajo productivo y reproductivo; III.2. Distribución de roles en la familia y reparto de tareas; III.3. Impacto del teletrabajo; III.4. Estrategias de conciliación; III.5. Cambios/continuidades; IV.1. Opiniones; IV.2. Consecuencias; IV.3. Emociones y sensaciones.

N°6	54	Profesora de Artes plásticas.	1 hija con discapacidad intelectual (18 años). Madre dependiente.	Subvencionado	Indefinido 21 h. Parcial
N°7	45	Educación de párvulos	2 hijas (14 y 17 años).	Privado	Indefinido 37 h. Parcial
N°8	41	Educación general básica	2 hijas/os (15 y 6 años).	SLEP	Indefinido 44 h. Completa
N°9	42	Educación general básica.	2 hijos/as (9 y 11 años).	SLEP	Indefinido 44 h. Completa

Tabla 1: Elaboración propia.

## 4. Resultados y discusión

### 4.1 Trabajo y condiciones laborales previas a la pandemia

En relación con la caracterización de la escuela y condiciones laborales previas a la pandemia, se abordaron aspectos referidos a la remuneración, la seguridad laboral según tipo de contrato, así como dimensiones subjetivas vinculadas al bienestar como a la satisfacción laboral.

Con respecto a las remuneraciones, las diferencias de salarios que presentan las entrevistadas, dependen del centro educativo (público/subvencionado/privado); el tipo de contrato (titular/contrato indefinido) y la jornada laboral (parcial/completa). Así, se evidencia disparidad entre los sueldos de las profesoras; aquellas que se desempeñan tanto en centros educativos públicos como privados muestran mejores condiciones económicas con un promedio 1200 euros por un contrato de 44 horas semanales. En cambio, las que están insertas en centros educativos subvencionados, con una jornada laboral de 30 horas semanales, reciben aproximadamente 600 euros mensuales.

Esta situación da cuenta de que las remuneraciones del profesorado están a la deriva del mercado, a lo que se añade las deficientes condiciones de trabajo (OCDE, 2018), la ausencia de recursos para desempeñar labores pedagógicas, los factores de riesgo que afectan la salud mental y problemas vinculados a la realidad de los y las estudiantes (Ávalos & Valenzuela, 2016; Gaete, 2015; Gaete, Gómez & Bascopé, 2016).

Por su parte, la seguridad laboral se relaciona con el tipo de contrato, es decir; temporal o indefinido (titular). En el caso de las entrevistadas, los tipos de contratos están directamente vinculados con el modelo de centro educativo en el que cada una de ellas se desempeña. Ahora bien, el análisis da cuenta de que muchas veces el número de horas por las cuales las profesoras son contratadas no tiene

relación directa con las exigencias que demandan los sostenedores o directivos, principalmente porque deben destinar horas extras no remuneradas para responder a dichas responsabilidades (Orellana, Canales, Bellei & Guajardo, 2019; Reyes & Akkari, 2017).

De hecho, entre las múltiples funciones y tareas que desempeñan, además de preparar e impartir clases, se destacan: jefatura de curso, planificación de actividades, atención de apoderadas/os, tareas de gestión administrativa y capacitaciones. También deben coordinar reuniones de evaluación con organismos externos que monitorean la realidad de los niños y niñas prioritarios, labores que no siempre se ven reflejadas en los contratos (OCDE, 2018).

Todo ello resulta en que las participantes de este estudio, plantean sistemáticamente la dificultad en la gestión del tiempo.

Somos la única profesión que aportamos a todas las demás carreras. Las condiciones son muy distintas, unos trabajan sentados o a su tiempo. Nunca he visto un médico llevándose un paciente a la casa. Es verdad que tienen largas jornadas, pero los profesores también. Las mías no terminan (II, 4, 1, 1).

Otro factor que genera mayor complejidad al ejercicio docente, es el contexto social del estudiantado, especialmente aquel que se califica como prioritario<sup>7</sup>. Así, cuando la vulnerabilidad social se instala como un factor transversal, es el profesorado quien debe contener la ausencia de lo «básico» para desarrollar su labor, tal como lo señala una de las entrevistadas.

(...) se exige mucho porque el profesor tiende a hacerse cargo de la vida de los niños. El sector como es de alta vulnerabilidad y los niños llegan con problemas: violencia familiar, drogas, llegan sin desayunos. No hay especialistas que apoyen estas situaciones (II, 1, 5, 1).

Esta situación también se refleja en la experiencia de las profesoras de establecimientos subvencionados, las que, además, reciben menor remuneración.

Se trabaja mucho, no hay tiempo para planificar, ni estar con la familia. El tiempo es un problema a la hora de gestionar el ámbito laboral y familiar. Por otro lado, la remuneración es muy baja, y la responsabilidad es muy grande, sumado a que, con el COVID, ha aumentado el desgaste emocional, y físico. Para mí todo esto se resume en la poca valoración del rol del profesorado (II, 5, 3, 1).

---

<sup>7</sup> En las escuelas públicas chilenas asisten estudiantes que se catalogan como «prioritarios», quienes poseen una situación socioeconómica que dificulta sus posibilidades para enfrentar el proceso educativo y por lo que los centros educativos reciben una bonificación estipulada por ley.

En efecto, la poca valoración que expresan las docentes es parte de un proceso de privatización iniciado en los años setenta, donde el «gremio docente es denigrado en sus condiciones laborales y status social, buscando su disolución, o al menos su depuración ideológica» (Fardella & Sisto, 2015, p.69); lo que, a su vez, ha sido una dimensión relevante para explicar el alto nivel de abandono de la profesión docente que existe a nivel nacional (Gaete Silva, Castro Navarrete, Pino Conejeros & Mansilla Devia, 2017)

A esta situación se añade, tal como sostienen las entrevistadas, la falta de materiales pedagógicos, la jornada laboral extensa, la ausencia de espacios de descanso, la sobre exigencias por parte de los empleadores, así como los problemas de infraestructura tales como aulas sin calefacción o aisladas del ruido.

Así, el malestar de las profesoras se expresa mediante vivencias subjetivas de insatisfacción producto de factores laborales que tienen repercusiones en la salud mental, física y emocional de las profesoras y profesores, en general (Cornejo & Quiñonez, 2007; Robalino Campos & Körner, 2005). Este malestar se puede identificar en la tensión entre el *tiempo-carga* (laboral) y el *tiempo-hogar* (conciliación) (Reyes, Varas & Zelaya, 2012).

Cuando a las exigencias laborales se añaden las responsabilidades de la conciliación familiar, la calidad de vida se precariza al tener que destinar el tiempo de descanso y de ocio para responder a las demandas de los centros educativos (Prieto, 2019; Ruffinelli, 2016).

Ahora bien, a pesar de los malestares y dificultades, las participantes manifiestan cierto grado de bienestar en el ambiente laboral.

Hay problemas con los chicos, con los apoderados, el contexto social es de extrema vulnerabilidad y todo esto es durísimo, pero el ambiente entre los colegas es bueno y reconforta. Tenemos diferencias, lo cual es normal, pero nos apoyamos, además que hemos tenido buenos directores (II, 3, 2, 1).

Además, las entrevistadas señalan que la docencia les reporta satisfacción en el plano personal, conformándose como un factor protector que puede simbolizar una alternativa para «cambiar ciertos paradigmas».

Es un desafío, una oportunidad política y es satisfactorio trabajar con niños y cambiar ciertos paradigmas, validar las voces de los niños (II, 2, 4, 1).

Quería ser un aporte en los niños porque están muy abandonados. (...) marcar a través del cariño y el enseñar que ellos vuelven a verte después de años y vuelven y son muy distintos a lo que supuestamente tendrían que ser por el medio en el que se desarrollaron y crecieron. Tener impacto positivo en la vida de las personas (II, 2, 5, 2).

Con todo, en base a las experiencias de las entrevistadas, se puede afirmar que la labor docente se enfrenta a una precarización, la que está marcada por cuestiones relacionadas con las remuneraciones, la dificultad de la gestión del tiempo laboral y familiar, la escasez de recursos pedagógicos, los problemas de

infraestructura; todas estas dimensiones se han visto agravadas en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

#### 4.2 Trabajo remunerado y de cuidados en contexto de la COVID-19

A continuación, se abordan las diversas experiencias en torno a la organización del tiempo de trabajo reproductivo y productivo, el impacto del teletrabajo, las estrategias de conciliación y, por último, las repercusiones de la pandemia en la vida de las entrevistadas.

Cabe señalar que una de las consecuencias del paso a la virtualización de la enseñanza, se relaciona con el aumento de las horas de la jornada laboral; la cual, ya era extensa antes de la pandemia (OCDE, 2018). Para hacer frente a esta situación, las entrevistadas relatan jornadas agotadoras en la que se entrecruzan el trabajo docente, doméstico y el cuidado de hijos e hijas. En todos los casos, intentan estar atentas a la diversidad de sus responsabilidades, en lo que Hays (1998) interpreta como parte de las contradicciones culturales de la maternidad, en las que las mujeres deben asumir las exigencias de las esferas productiva y reproductiva de manera exitosa.

Por ello, el tiempo es siempre escaso, situación que implica que el espacio personal es prácticamente inexistente, dando paso al *descuido por el cuidado* (Lagarde, 2005).

A las 8am. ya tengo que estar funcionando, bañada, vestida, etc. Mientras tomo desayuno respondo mensajes a los apoderados y el correo (...) Al finalizar mis clases tengo que seguir haciendo cosas del trabajo y me atraso con las cosas de la casa, llega la noche siento que no he hecho nada (II, 3, 9, 1).

Con el teletrabajo, las fronteras entre el espacio/tiempo laboral y familiar son difusas. A diferencia de lo que sucedía antes de la pandemia, ahora en el hogar se desarrollan tanto las tareas productivas como reproductivas, situación que reduce la autonomía.

A su vez, las entrevistadas señalan que no existe tiempo libre y que los fines de semana, deben cubrir demandas laborales y familiares, pero nunca las propias necesidades.

Cuando mis hijas se acuestan es el momento que tengo para trabajar focalizada y eso es a las 23:30, de ahí en adelante y hasta las 2 o 3 de la mañana y eso es diario. Y todos los días la dinámica es similar (III, 1, 1, 2).

A esto se suma que muchas veces, las entrevistadas ni siquiera cuentan con el espacio adecuado para realizar su trabajo como profesoras.

Es que mi casa tiene una habitación que no está habilitada y tenemos nuestra habitación y el living comedor, y ahí no hay puerta... Entonces lo que hacemos es que mi hijo y mi pareja se quedan en la casa y si no hace frío yo

voy al patio a hacer la clase... tenemos un problema con los espacios, entonces o si no yo me quedo acá adentro y ellos se van a la cocina, o se van afuera al patio, también me ha pasado que en la mitad de la clase mi hijo me ha apagado el computador, o le doy teta en la clase, como salga no más (III, 3, 3, 2).

Por otro lado, en el caso de las profesoras que trabajan en escuelas con estudiantes más vulnerables, su carga de trabajo se ha incrementado ya que deben gestionar estrategias para organizarse e ir en su ayuda; como, por ejemplo, organizando rifas solidarias, campañas y/o entregas de alimentos. Actividades que ya realizaban antes de la pandemia, pero que se han visto incrementadas con la crisis económica generada por el confinamiento.

Así, la jornada laboral se extiende para suplir las desigualdades del sistema y los déficits educativos y de cuidados que ya no se pueden prestar tras el cierre físico de las escuelas.

Éramos (la escuela) el ente protector de los niños más pobres (...) yo tengo apoderados adictos con siete niños, los chiquillos con suerte no pasaban frío y comían cuando venían a la escuela (...) ahora tratamos de ir supliendo... asegurarnos que los chiquillos reciban alimentos. Además de turnarnos para entregar la canasta que manda el Estado, juntamos dinero para que las familias vayan al supermercado, compramos tinta y hojas para que los niños puedan recibir el material (IV, 2, 5, 4).

Un aula es como una sala de emergencias de un hospital, pero donde hay 40 con la emergencia. Todos te necesitan. Todos requieren de ti, hay que organizar, priorizar. Hay que promover la salud mental. Los niños pueden salir, pero las condiciones en las que estamos salen poco. Estuvieron 3 meses sin poder salir de las casas. Es súper complicado (III, 5, 8, 1).

En este sentido, la función de la escuela no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que se comprende como comunidad de cuidados (Tarabini, 2020), construida y sustentada en la cooperación social (Fraser, 2020); donde, además, se practica el derecho a prestar y recibir cuidados (Camps, 2021). Sin embargo, en las instituciones educativas chilenas, esta responsabilidad social se mercantiliza o se delega en la labor docente feminizada y precarizada.

A esta situación se suma que el traslado del trabajo docente al hogar implica que el trabajo no remunerado es aún más invisible y precario, debido al valor diferenciado que la organización jerárquica de género atribuye a ambas labores (Fraser, 2020; Pérez Orozco, 2019).

En este sentido, el cierre de los centros educativos profundiza la división sexual del trabajo; considerando tanto aquel que es remunerado como el que se realiza en el espacio doméstico, ya que, se transfiere la responsabilidad de mantener la educación al profesorado, profesión altamente feminizada (Espino & De los Santos, 2019). En la práctica, esto implica que las entrevistadas debe asumir una sobrecarga de sus labores como profesoras y, además, en las tareas domésticas y de cuidados

que están socialmente asignadas a las mujeres. Así, los roles de género operan como mediadores en las relaciones entre familia-mercado educativo y Estado, y, además, permite eludir la responsabilidad gubernamental en el incremento de la desigualdad. Algo que enuncia constantemente como una realidad.

Nosotras vamos tapando la desigualdad, somos «cómplices» de la precariedad porque la normalizamos, suplimos y mitigamos las carencias del Estado. El sistema abusa de mi vocación porque sabe que no dejaré a los niños de lado (IV, 1, 5, 3).

A nivel personal, el desgaste es enorme, algunas entrevistadas señalan que el año 2022 es aún más complejo que el primer año de pandemia. Se relatan afecciones psicológicas; como altos niveles de estrés, angustia, desmotivación, irritabilidad, insomnio, y desequilibrios emocionales tales como rabia, miedo o culpa.

Siento algo de culpa por no estar con mis padres, porque no estoy tanto tiempo como quisiera con mis hijos, tengo rabia porque las municipalidades les han robado el tiempo a los profesores (IV, 3, 9, 4).

Las malas condiciones de salud física también se evidencian como parte de las repercusiones del teletrabajo, destacándose alzas de peso por el sedentarismo, afecciones paralizantes en la espalda e incluso herpes y sordera provocados por episodios de estrés álgidos.

Yo soy pequeña, mido 1,55, y con la pandemia llegué a pesar 81 kilos. Eso es mucho. Me dolían las rodillas. En enero comencé a hacer dieta y ejercicio dentro de la casa, porque no puedo salir en la semana sin causa justificada, y además no tengo tiempo (IV, 2, 8, 4).

Me ha dado un lumbago terrible, que no me puedo mover, que no puedo caminar y me ha dado tres veces desde que empezó la pandemia y no me puedo mover, no puedo caminar (IV, 2, 3, 3).

En lo que respecta al trabajo reproductivo, lo que más se precariza es la calidad y la cantidad de tiempo que destinan a sus hijos/as.

A mi hija la tuve que dejar de lado por mis alumnos. Tanto así, que el año pasado mi hija casi no fue a clases porque es muy dependiente y no la podía atender. Yo tengo que estar sentada frente a la pantalla todo el rato y no puedo pararme a verla. Yo me fijo en mis alumnos, ellos tienen a los padres al lado y yo nunca pude hacer eso (...) La he tenido que mandar a la casa del papá para que vaya a clases, es triste pero no me quedó otra... (III, 2, 6, 1).

Esta situación, se vivencia con un alto grado de culpa porque, aun existiendo otro progenitor, es a las mujeres a quienes se les atribuye culturalmente la idoneidad

del cuidado de los hijos e hijas (Hays, 1998). En este contexto emerge también la frustración, ya que, a pesar de todos los esfuerzos, la doble presencia siempre implica un grado de ausencia (Carrasquer, 2009; Izquierdo, 2001), especialmente porque la realización de clases online impide cubrir las exigencias que demanda el cuidado de infantes: «Mis hijos siempre me ven en el computador. Han visto una mamá presente y ausente. Estoy en casa, pero no estoy con ellos» (IV, 3, 9, 5).

Debido a la persistencia de la división sexual del trabajo y de la maternidad intensiva (Hays, 1998) recae en las mujeres la responsabilidad de desarrollar las estrategias de conciliación que permitan hacer compatible el trabajo y la familia (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2019). Las dificultades para conciliar no son nuevas, a pesar de ello, el cierre de los centros educativos no se acompañó de políticas públicas para compensar el déficit en la provisión de cuidados, lo que afectó directamente a las profesoras que también dejaron de disponer de las escuelas de sus hijos e hijas para poder conciliar y desarrollar su trabajo profesional con cierta tranquilidad, evidenciándose la función central de la escuela en la estructura del sistema de conciliación (Energici et al., 2020; Tarabini, 2020).

Esta situación llevó a las entrevistadas a desarrollar estrategias que, en la mayoría de los casos, pasan por la sobre exigencia personal, pues son ellas quienes asumen prácticamente la totalidad de las responsabilidades domésticas y de cuidado. En este marco generan tácticas que enmarcan en la auto-organización de su tiempo, aunque esto implique que se queden sin este recurso para sí mismas:

Soy súper organizada, eso me ha ayudado a llevar la casa en orden. Por ejemplo, ocupo el primer recreo para dejar la ropa lavando y en el otro recreo cuelgo la ropa. Cocino en la noche para el día siguiente (me hice dos menús quincenales), compro *online*, ordeno, limpio y así llega la noche y vuelves a cocinar para el otro día (III, 4, 7, 1).

Dentro de las estrategias de conciliación auxiliares, aparecen aquellas que involucran a otros/as integrantes de la familia: parejas que atiendan a los hijos/as mientras ellas trabajan, amigas o familiares que dan soporte y, también, la autonomía o independencia que han adquirido los propios hijos/as para facilitar el trabajo de sus madres:

Mis niñas han aprendido a estar en silencio para no molestar mientras yo hago clases, porque cualquier ruido es un distractor, la mayor tiene clases al mismo tiempo que yo y ha dejado de preguntarle su profesor para no hacer ruido y la pequeñita se ha tenido que hacer independiente y aprender a ir al baño sola por pura necesidad (III, 4, 1, 3).

En este sentido, se puede afirmar que el equilibrio entre los cuidados y el mundo productivo, está lejos de ser una realidad; y, el peso de la conciliación sigue recayendo en las entrevistadas implicando incluso una suerte de autonomía forzada de los hijos e hijas.

### 4.3 La gestión de las autoridades educativas y las escuelas en pandemia

La situación de vulnerabilidad del profesorado chileno no surge a raíz de la pandemia del COVID-19, pero sí ha agudizado antiguas problemáticas que aquejan al sistema y que derivan del proceso de privatización de la educación (Zancajo, 2020; Pérez-Navarro & Rojas-Murphy, 2017). En este apartado se analiza, las percepciones sobre la gestión de las autoridades educativas y las escuelas en la pandemia desde la visión de las profesoras entrevistadas.

Una de las críticas más presentes hacia la gestión gubernamental, es la que acusa al Gobierno de no tener conciencia de la realidad del profesorado y de no tomar en cuenta su opinión; cuestionamiento reiterativo, más allá de las condiciones generadas por la pandemia. Como indican Fardella & Sisto (2015), este malestar puede asociarse a diferentes factores, como la pérdida de los grandes relatos sobre la docencia y la falta de reconocimiento, a lo que es posible agregar la desvinculación profesional que existe entre el Ministro de Educación y el gremio docente.

El Gobierno vive en un mundo paralelo, no conoce la realidad del profesorado. En la televisión siempre dicen que ponemos excusas para no ir a trabajar de forma presencial, creen que trabajamos dos horas y que durante el día no hacemos nada (IV, 1, 8, 2).

La pandemia ha impuesto nuevas exigencias, en términos de conocimientos tecnológicos, pero también en la elaboración de estrategias pedagógicas compatibles con la educación no presencial, y fundamentalmente con estudiantes del primer ciclo (Villalobos Muñoz, 2021).

Además, los centros educativos no han proporcionado medios de apoyo, tales como dispositivos tecnológicos, acceso internet y/o formación digital a los y las docentes, por lo cual algunas de las entrevistadas, han debido invertir recursos propios para trabajar.

Yo me tuve que comprar un computador...en cuotas, sí, porque no tenía cómo hacer clases y, obvio, que eso no te lo paga nadie... sí, porque yo tenía uno viejo, pero no lo usaba, y surgió la necesidad en ese momento, así que tuve que comprarlo en 12 cuotas (IV, 2, 3, 4).

A esto se suma que gran parte del estudiantado de los centros públicos es socioeconómicamente vulnerable (Bellei, et al., 2018), más aún en tiempos de pandemia; lo que ha repercutido en el trabajo del profesorado.

No le puedes pedir a un niño que estudie si su mamá no tiene trabajo y con suerte tiene para comer. Hay mucha gente que está sin trabajo, no reciben sueldos y sus hijos no pueden aprender porque no tienen para pagar Internet (IV, 1, 8, 3).

La sensación generalizada es de falta de apoyo y de lineamientos comunes entre el Ministerio y las administraciones locales; así como entre las administraciones locales entre sí.

Los aprendizajes esperados para el primer ciclo formativo no se modificaron a pesar del rigor de la pandemia y no se ha tenido orientación sobre cómo lograr que sus estudiantes alcancen las competencias mínimas dentro de entornos virtuales, por lo que para el profesorado «la presencialidad continúa siendo irremplazable» (Villalobos Muñoz, 2021, p.132). Además, se considera que la nueva modalidad educativa no toma en cuenta las dificultades de la situación en cada momento: «Hubo presión para hacer clases virtuales y luego para volver a la presencialidad» (IV, 1, 1, 4).

Los SLEP tampoco están exentos de crítica, aunque de manera mucho menos marcada, pese a que están operativos desde el año 2017 (Donoso-Díaz, 2021; Bellei et al. 2018) y cuentan con un nivel de autonomía que les permitiría gestionar determinadas medidas de apoyo. Sin embargo, hay referencias a la baja calidad de las formaciones proporcionadas y a la inexistencia de recursos económicos para afrontar la crisis, «El servicio local no apoya, no entrega recursos ni para las profesoras ni para los niños/as» (IV, 1, 1, 5)

Por otra parte, los centros educativos, no son cuestionados del mismo modo, pues se comprende que las posibilidades de gestión están restringidas a los recursos disponibles, los que derivan de las administraciones educativas y a las medidas del Gobierno. Es entonces donde la destinación de recursos se personaliza y se valora la intención por mitigar las dificultades, destacándose el apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica o de la dirección:

La directora ha comprado chip para los estudiantes que no tienen internet, ha enviado a reparar ordenadores para prestar a los niños que no tienen o que son muchos en casa (IV, 2, 9, 3).

Sin embargo, se cuestiona la falta de liderazgo de los centros educativos para adoptar decisiones y tener lineamientos pedagógicos claros y contextualizados.

Siento que la escuela ha sido absorbida por el sistema y sus exigencias. Nos sentimos bombardeados, y con temor a lo que puede significar el no acatar lo que se exige (IV, 3, 1, 6).

Desde la perspectiva que proponen Fardella & Sisto. (2015), los cuestionamientos del profesorado tienen un asidero mucho más profundo que la realidad pandémica, la que se ve reflejada en la defensa de la autonomía pedagógica frente a la regulación del rol como profesoras/es y, que, además, se enlaza con la subjetividad que establece vínculos complejos con la política del trabajo docente, la relación profesional entre el profesorado y «las relaciones de cuidado y afecto con sus estudiantes y familiar» (Fardella & Sisto, 2015, p.77).

Este último punto, es una dimensión que emerge como una constante en los relatos de las entrevistadas, la preocupación de cómo la pandemia puede estar afectando a sus estudiantes.

A los niños/as les va a afectar bastante porque necesitan sociabilizar. No siempre pueden hablar en casa, no siempre tienen refuerzos positivos. He tenido clases *online* en que el padre insulta y pega al niño para que lea (IV, 3, 8, 5).

Los estudiantes tienen un gran desfase pedagógico, porque antes de la pandemia tuvimos el estallido social y hay muchos objetivos y temas sin trabajar (...) Las familias se han precarizado, y los(as) más pequeños(as) dependen totalmente de sus padres, y si estos no tienen la educación como prioridad y un medio de superación, es un problema (IV, 1, 9, 2).

En este sentido, la dificultad es mayor en el primer ciclo, período en el cual el estudiantado aprende a leer en el contexto de clases virtuales y, en donde, cada sesión no puede tener la misma extensión de una clase regular, puesto que los/as más pequeñas/os no poseen el nivel de concentración de niveles superiores. Las experiencias con educación virtual y plataformas educativas han sido ampliamente exploradas con estudiantes de educación superior, de secundaria, incluso de los últimos cursos de primaria, pero no en los primeros ciclos (Villalobos Muñoz, 2021).

## 5. Reflexiones finales

En Chile, como en gran parte de América Latina, las desigualdades sociales y de género se han acentuado exponencialmente durante la pandemia (Guerra, Viera & Beltrán, 2020); escenario que se complejiza en el caso de las mujeres que realizan un trabajo asalariado combinado con responsabilidades familiares (Energici, Schongut, Rojas & Alarcón, 2020; Ministerio de la Mujer y Equidad de género, 2020).

En un contexto marcado por la precariedad del ejercicio de la profesión docente (OCDE, 2018; Ruffinelli, 2016), el cierre de los centros educativos chilenos durante la pandemia agravó las condiciones ya devaluadas del profesorado. El sector educativo, ámbito profesional segregado y feminizado (SIES, 2021), ha acusado especialmente el aumento de la brecha de género y el impacto de la profundización de la crisis de los cuidados (Cepal, 2020). Así, las profesoras de educación infantil y primaria entrevistadas, han enfrentado las consecuencias de la crisis sanitaria en una doble dimensión de género: como proveedoras de servicios de cuidados, que prestan a través de una escuela ahora virtualizada, y como principales responsables de la conciliación familiar y las tareas reproductivas (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2019).

Cuando a las exigencias laborales se añade la mayor carga de responsabilidades que tienen las mujeres en la gestión de la conciliación su calidad de vida se precariza, ya que, deben destinar el tiempo de descanso y de ocio para responder a

las demandas de los centros educativos (Prieto, 2019; Ruffinelli, 2016); contexto en el cual deja de existir el espacio personal y de autocuidado.

Así, el análisis de los resultados presentados evidencia que la precarización se cronifica en un sector ya afectado por transformaciones vinculadas a las lógicas neoliberales en el ámbito de la educación (Fardella & Sisto, 2015). En este sentido, se amplifican las brechas de género, lo que se manifiesta en una profundización de la división sexual del trabajo junto con la precarización de las condiciones laborales; lo que repercute negativamente en la calidad de vida de las entrevistadas en contexto de teletrabajo. Ahora bien, es importante señalar que, si bien la profundización de estas desigualdades se proyecta en la vida individual de cada una de las entrevistadas, de facto se evidencia como reflejo de la dimensión estructural de los entramados del poder vinculados al sistema sexo-género.

Es más, el cierre de los centros educativos durante la pandemia puso en evidencia que la escuela presencial es imprescindible para garantizar aprendizajes significativos y una de las bases del sistema de provisión de cuidados (Tarabini, 2020). Por lo que, el paso a la virtualización, además de perjudicar a los sectores más vulnerables de la sociedad (Bonal & González, 2021), supuso un nuevo problema en la gestión del tiempo laboral/familiar para las mujeres que les ha significado un mayor desgaste emocional y problemas de salud física y mental (Ribeiro, Scorsolini-Comin & Darli, 2021).

Con todo, se puede argumentar que el aumento progresivo y sistemático de la inserción de las mujeres en el trabajo asalariado, no ha implicado una transformación en relación a los cuidados y labores del hogar (Barriga, Durán, Saez & Soto, 2020), situación visibilizada en contexto de pandemia, donde este colectivo ha asumido en un mismo espacio/tiempo, las funciones de maternidad y de trabajo remunerado, amplificando las dinámicas de precariedad asociadas con el empleo y los cuidados (Carrasquer Oto & Torns Martín, 2007).

Ahora bien, tal como sugiere Butler (2017), es importante advertir que esta dimensión de la precarización no implica que el factor género y -particularmente las mujeres- sean colectivos vulnerables *per se*, pues este enfoque promueve una visión paternalista alejada de la mirada crítica. Es innegable que la vulnerabilidad de las mujeres es proporcionalmente más profunda que la que enfrentan los hombres; entonces la pregunta es «¿cómo pensar acerca de la vulnerabilidad de las mujeres, conjuntamente con modos feministas de acción y cómo esa combinación puede aclarar las condiciones globales de precariedad, además de las posibilidades emergentes de hacer alianzas globales contra la precariedad?» (p.17).

Interrogante que convoca a situar la precariedad laboral y de cuidados que vivencian las mujeres, y en este caso las profesoras chilenas, desde una óptica amplia que promuevan nuevas prácticas hacia contextos de mayor equidad y valoración social de los cuidados.

## 6. Referencias bibliográficas

- Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente 1. *Educação Unsinos*, 22(1), pp. 83-90. Recuperado el 1 de julio de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590009>
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Banki, S. (2013). Precarity of place: a complement to the growing precariat literature. *Global Discourse*, 3 (3), pp.450–463. doi: <http://doi.org/10.1080/23269995.2014.881139>
- Barriga, F. Durán, G. Saez, B & Soto, A. (2020). No es amor, es trabajo no pagado: Un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual. Fundación Sol. <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/no-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020-6177>
- Bellei, C. (coord.), Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M.P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F. & Díaz, R. (2018). *Nueva educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. CIAE. Universidad de Chile.
- Bonal, X. & González, S (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.
- Bourdieu, P. (1999). *Cortafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómada*, 46, pp. 13-29. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n46/0121-7550-noma-46-00013.pdf>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa
- Cañada, E. (2021). *Cuidadoras. Historias de trabajadoras del hogar, del servicio de atención domiciliaria y de residencias*. Vilassar de Dalt: Icaria Editorial.
- Carrasco, C. (2017). La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (91), 52-77
- Carrasquer Oto, P. & Torns Martin, T. (2007). Cultura de la precariedad: conceptualización, pautas y dimensiones. Una aproximación desde la

- perspectiva de género. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 29, pp. 139-156. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/137814/socuto\\_a2007m4n29p139iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/137814/socuto_a2007m4n29p139iSPA.pdf)
- Carrasquer, P. (2009). La Doble presencia del trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5147#page=1>
- Cepal, N. U. (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Cornejo, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 75-80. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5471>
- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 (11), pp.378-398. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Donoso-Díaz, S., Reyes Araya, D., Pincheira Espinoza, G. & Arias Rojas, O. (2019). La ejecución del gasto del nuevo sistema de educación escolar pública en Chile 2018-2019: disonancias entre la letra y espíritu de reforma. *Propuesta educativa*, 52(2), pp.41-56. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991005/html/>
- Energici, M.A. Schongut, N., Rojas, S. & Alarcón, S. (2020). Cuidar. Estudios sobre tiempos, formas y espacios de cuidado en casa durante la pandemia. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://psicologia.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2020/07/PRESENTACION%CC%81N-ESTUDIO-CUIDAR-CON-LOGOS.pdf>
- Espino, A. & De Los Santos, D. (2019). *La segregación horizontal de género en los mercados laborales de ocho países de América Latina: implicancias para las desigualdades de género*. Montevideo: OIT-PNUD- CIEDUR.
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27 (1), pp-68-70. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4 (6), 83-99. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic\\_fraser.pdf](https://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf)
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), pp.123-138. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), pp. 1-18. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Gaete, M. (2015). Formar profesores de secundaria en Chile. ¿Nuevas reformas, viejos problemas? *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-16. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://1library.co/document/q2eel4rq-formar-profesores-secundaria-chile-nuevas-reformas-viejos-problemas.html>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2019). Género y trabajo: hacia una agenda nacional de equilibrio trabajo-familia en Chile. *Convergencia*, 26(79), 007. doi: <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10911>
- Guerra, P.; Viera, D., & Beltrán, D. (2020). La Desigualdad de las cargas laborales frente al COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), pp. 244-250. doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.313>.
- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. In Borderías, C., Carrasco, C. & Alemany, C. (Comps.). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria-FUHEM.
- Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, 74 (1), pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.1177/000312240907400101>
- Katzkowicz, S., La Buonora, L., Pieri, D., Pandolfi, J., Semblat, F., Nuñez, S., Sauval, M. & Thevenet, N. (2015). *El trabajo de cuidados desde una perspectiva de género y generaciones*. Montevideo: Unidad de estudios del Instituto Nacional de la Juventud. MIDES.

- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Ed. Horas y horas.
- Lagarde, M. (2003). Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. *Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado-Emakunde*, 53, pp. 155-160. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub\\_jornadas/es\\_emakunde/adjuntos/sare2003\\_es.pdf](http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2003_es.pdf)
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido tradicional. In García, M., Alvira, F., Alonso, L. & Escobar, M. (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 594-616). Madrid: Alianza Editorial.
- Manzanera Román, S. (2015). La precariedad laboral y Los nuevos espacios de exclusión social. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47749/1/tesis.pdf>
- Martínez, C.A., Rivas, R.E. & Catalán M.Y. (2020). Vivencia de la política de extensión del permiso parental postnatal para madres en Chile. *Av. Enferm*, 38 (3), pp.335-346. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/85873/76899>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género-Chile. (2020). Resultados ENERICOV-2020: Encuesta de Evaluación Rápida sobre el Impacto del Covid-19. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Resutados-RGA-Chile\\_Final-Web.pdf](https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Resutados-RGA-Chile_Final-Web.pdf)
- OCDE (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- ONU Mujeres. (2020). *From insights to action: Gender equality in the wake of COVID-19*. UN Women: United States. Recuperado el 21 de agosto de 2021 de <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/gender-equality-in-the-wake-of-covid-19-en.pdf?la=en&vs=5142>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C. & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *RBPAE*, 35(1), 141-157. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89879/0>
- Parcerisa, L. & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado Evaluador a través de las políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), pp.1-24. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pérez Orozco, A., (2019). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Pérez-Navarro, C. & Rojas-Murphy, A. (2017). Estado Docente, subsidiariedad y libertad de enseñanza. El proceso de privatización educacional en Chile desde

- la perspectiva de los actores (1973-1990). *Sèrie-Estudios*, 22(5), pp.5-23. doi: <https://doi.org/10.20435/serie-estudios.v22i45.1072>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Reyes, T., Varas, A. & Zelaya, V. (2012). El malestar docente. Análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente. (Tesis inédita de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://www.researchgate.net/publication/321586774\\_El\\_malestar\\_docente\\_Analisis\\_discursivo\\_del\\_malestar\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_Politica\\_de\\_Evaluacion\\_e\\_Incentivo\\_al\\_Desempeno\\_Docente](https://www.researchgate.net/publication/321586774_El_malestar_docente_Analisis_discursivo_del_malestar_en_el_contexto_de_la_Politica_de_Evaluacion_e_Incentivo_al_Desempeno_Docente)
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y & Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), pp. 137-141. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Roa-Tampe, K.A. (2016). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), pp. 46-61. doi: 10.5294/edu.2017.20.1.3
- Robalino Campos, M. & Körner, A. (coords.). (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO
- Romero Bachiller, C. (2003). De diferencias, jerarquizaciones excluyentes y materialidades de lo cultural. Una aproximación a la precariedad desde el feminismo y la teoría queer. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 21(1), pp. 36-60. Recuperado en 31 de agosto de 2021 de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0303120033A>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42 (4) pp.261-279. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Sales, T. (2016). Contra la precariedad, con la precariedad, cuidados y feminismo. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 8, pp. 53-62. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/15393>
- SIES. Servicio de Información de Educación Superior (2021). Brechas de género en educación superior 2020. Subsecretaría de Educación. Gobierno de Chile. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>

bitstream/handle/20.500.12365/16821/Brechas%20Genero%20EdSup\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Somolinos Molina, C. (2019). Cartografías de la precariedad laboral: la escritura colectiva de "Precarias a la deriva". *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 14, pp. 389-412. doi: <https://doi.org/10.7203/KAM.14.12726>

Standing, G. (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. Londres and Nueva York: Bloomsbury Academic.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2)19, pp. 145-155. Recuperado el 21 de agosto de 2021 de <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781506335193>

Tsianos, V. & Papadopoulos, D. (2006). Precarity: A Savage Journey to the Heart of Embodied Capitalism. *Transversal Journal*, 11, (1), pp.1-12. Recuperado del 31 de agosto de 2021 de <https://transversal.at/pdf/journal-text/468/>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). Código de buenas prácticas en la investigación. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [https://www.uab.cat/doc/DOC\\_CBP\\_ES](https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP_ES)

Vallès, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Villalobos Muñoz, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de Educación Básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), pp. 107-138. doi: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177

Zancajo, A. (2020). Schools in the Marketplace: Analysis of School Supply Responses in the Chilean Education Market. *Educational Policy*, 34(1), pp.43-64. doi: <https://doi.org/10.1177/0895904819881781>

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*