

## **La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada.**

The feminization of teaching in scientific research: An integrated review.

 *Cristina Jara-Villaruel\**

---

### **Resumen**

La subalterna relación de las mujeres con el trabajo se observa en las áreas segregadas del mercado laboral, como es la educación y el fenómeno de la feminización docente. Con el fin de realizar una síntesis del conocimiento científico sobre la temática, se realizó una revisión integrada en las bases de datos Scopus, WOS y SciELO, entre 1975 y 2020. Se recuperaron 43 documentos, los que fueron analizados críticamente y clasificados en estudios Históricos, Desde las ciencias sociales y Ensayos. Los resultados evidenciaron el desarrollo histórico del proceso en diversos países del globo, ligado a la formación de los sistemas educativos nacionales impulsados por los Estados, donde se resaltaron las cualidades maternas de las mujeres para el ejercicio docente y el menor salario que recibían. En el presente persiste el ideal de maestra-madre, en donde las profesoras ocupan un rol subordinado incluso en la estructura jerárquica de las escuelas, diferencias solo explicables desde el género. La evidencia internacional es concordante con lo analizado sobre el desarrollo histórico de la feminización docente en Chile, por lo que esta indagatoria perfila distintas vetas investigativas para profundizar en la temática, principalmente desde las voces de las profesoras, el principal vacío pesquisado.

---

\*Dra(c) en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE. Email: [cristina.jara2020@umce.cl](mailto:cristina.jara2020@umce.cl)

**Palabras clave:** Trabajo feminizado; Feminización del profesorado; División sexual del trabajo; Segregación del trabajo; Trabajo docente

### **Abstrac**

The subaltern relationship of women with work is observed in segregated areas of the labour market, such as education and the phenomenon of teacher feminisation. In order to make a synthesis of the scientific knowledge on the subject, an integrated review was carried out in the Scopus, WOS and SciELO databases, between 1975 and 2020. Forty-three documents were retrieved and critically analysed and classified into Historical studies, From the social sciences and Essays. The results showed the historical development of the process in various countries around the world, linked to the formation of national education systems promoted by the States, where the maternal qualities of women as teachers and the lower salaries they received were highlighted. At present, the ideal of the teacher-mother persists, with female teachers occupying a subordinate role even in the hierarchical structure of schools, differences that can only be explained by gender. The international evidence is consistent with what has been analysed on the historical development of the feminisation of teaching in Chile, which is why this inquiry outlines different research veins to delve deeper into the subject, mainly from the voices of female teachers, the main gap detected was.

**Keywords:** Feminized work; Feminization of teachers; Sexual division of labor; Job segregation; Teaching job

*Fecha de recepción: Junio 2022*

*Fecha de aprobación: Junio 2023*

## Introducción\*

La (re)emergencia de las movilizaciones feministas durante los últimos quinquenios en Chile ha visibilizado las diferentes opresiones, subalternidades y violencias que han experimentado las mujeres y disidencias sexuales en todos los espacios de la vida social. Esta reemergencia (cuya historicidad puede verse en Gálvez, 2021), es parte y se entronca con un ciclo de movilizaciones sociales, que desde los años 2000 interpelan los excesos del modelo neoliberal de desarrollo en áreas tales como salud, pensiones, ecologismo, el territorio, agua, entre otros (Ruiz, 2020). Y, además, con el realce de la movilización feminista internacional, como el Ni Una Menos o Me Too (Forstenzer, 2019), en una relación dialéctica que ha promovido la reflexión por parte de mujeres y disidencias sexuales sobre su subordinación social y la acción política para su transformación.

Demostraciones de lo anterior son el Mayo Feminista de 2018 y la participación feminista durante el Estallido Social de 2019. El primero, bajo la consigna de una educación no sexista, surgió en el seno del movimiento social por la educación, en las discusiones de estudiantas y disidencias sobre las violencias que viven en la cotidianidad de los espacios académicos y de convivencia con los compañeros (De Fina y Figueroa, 2019). El segundo, implicó el “ensamblaje del movimiento feminista, en un proceso más amplio de repolitización de lo social en el país” (Ibañez y Stang, 2021), en donde las demandas feministas transversalizaron las áreas en tensión social, siendo el mejor ejemplo el gremio docente.

Así, el análisis realizado por Cabaluz (2021) a las demandas y propuestas de tres organizaciones del profesorado en Chile –Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Movimiento por la Unidad Docente, y Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular– evidencia la preocupación por erradicar el sexismo en la educación y por el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las profesoras. Por otro lado, explica la

---

\* Esta investigación ha sido desarrollada gracias al financiamiento de la beca doctoral otorgada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y del proyecto Fondecyt Regular 1210477

emergencia de colectivos docentes feministas –Red de Docentes Feministas (REDOFEM), Círculo de Profesoras Amanda Labarca, entre otras– organizaciones que desde 2018 trabajan por erradicar el sexismo educativo y la construcción de una pedagogía feminista.

La politización de las profesoras para pensar la educación en clave feminista es interesante, pues en Chile el trabajo docente ha sido realizado en su mayoría por mujeres. Este fenómeno es denominado en la literatura como feminización docente. Para el año 2020, según los datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (2020) el 73,4% del total del profesorado está compuesto por mujeres. En educación parvularia y especial son mujeres sobre el 94,0% del profesorado y en educación básica representan el 77,5%, para estabilizarse en educación media. Estas cifras concuerdan con las referidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) para el globo: 94% del profesorado preescolar es femenino, un 66% lo es en primaria y 54% en secundaria. De esta forma, la feminización de la docencia es un fenómeno presente en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Actualmente, la feminización docente se desarrolla en Chile bajo las directrices del modelo neoliberal que guía la formación y trabajo del profesorado bajo las lógicas de la rendición de cuentas, condicionando su salario a resultados objetivos medidos en el contexto de la estandarización (Aguilera, 2015; Inzunza et al., 2019), precarizando su situación laboral, lo que se suma al decaído prestigio de la profesión (Bruns y Luque, 2015). La baja valoración social y material de la profesión docente es compartida por otras áreas laborales que también son feminizadas, como los servicios sociales o el personal de salud (Barriga et al., 2020). Es decir, el género del profesorado no sería baladí.

La feminización de ciertas actividades económicas ha sido explicada por las teorías feministas y perspectivas de género, desde la diferenciación sexo-genérica y la división sexual del trabajo, en donde la construcción cultural sobre los cuerpos sexuados –género– condiciona las diversas actividades, funciones y roles que realizan hombres y mujeres, en

una asociación binaria que excluye a otras identidades (Federici, 2010; Hartmann, 1994; Lamas, 1999).

En el presente, la división sexual del trabajo deriva de las transformaciones generadas con el avance del modo de producción capitalista y la reorganización social del trabajo, en donde el salario es la principal herramienta para organizar y jerarquizar a la sociedad (Federici, 2010). Así, a los hombres se les asignaron los trabajos productivos por un salario y a las mujeres, los reproductivos, sin salario (Fraser, 2016). El trabajo reproductivo –de cuidados, doméstico o labores del hogar, como también es denominado– refiere al cúmulo de actividades necesarias para la reproducción de la vida humana (Arruzza y Bhattacharya, 2020) y fue asignado a las mujeres por su capacidad biológica reproductiva, en tanto prolongaciones del rol materno. Por esto el trabajo de cuidados suele aludir "a lo femenino, a la intimidad y a la privacidad. Se perciben como una obligación moral que parece solo atañe a las mujeres. Suelen tener una connotación positiva de entrega y altruismo" (Carrasquer, 2020, p. 103), pero esconde e invisibiliza una forma de organización social funcional al modelo capitalista, ya que posibilita la reproducción de la fuerza de trabajo –esto es, el conjunto de trabajadores– de manera gratuita (Federici, 2010).

La naturalización del rol materno en las mujeres, dada en la división sexual del trabajo capitalista, explica el ingreso diferenciado que detentan en el ámbito laboral remunerado (Anzorena, 2008; Brunet y Santamaría, 2016; Hartmann, 1994; Rendón, 2001), pues suelen ocupar mayoritariamente las plazas laborales en áreas valoradas como extensiones del trabajo de cuidados, tales como las áreas de salud y educación (Brunet y Santamaría, 2016; Guzmán, 2021; Queirolo, 2015). Estas áreas se caracterizan por tener un bajo reconocimiento material y simbólico, acorde a la baja valorización social del trabajo de cuidados.

Acker (1989) presenta la idea de organizaciones generizadas, para dar cuenta de las diferencias sexo-genéricas en las estructuras organizacionales en general, como las referidas al mundo del trabajo. Así, se ha visibilizado que existe una segregación vertical –mayor

cantidad de hombres en puestos de poder— y una segregación horizontal, —áreas laborales y profesiones masculinizadas y feminizadas, lo que perjudica a las mujeres, pues ocupan los puestos y áreas de menores ingresos (Barriga et al., 2020; Gaba, 2010).

Al inquirir en las causas de esta situación, estudios concluyen que las barreras están principalmente en la reproducción sexista de la sociedad y en los estereotipos asociados al género (Pedraza, 2020; Yansen y Zukerfeld, 2013). Además, la participación de las mujeres en el mercado laboral sería la consolidación de trayectorias diferenciadas que se establecen en la educación formal (Baeza y Lamadrid, 2018; Díaz et al., 2019; Guzmán, 2021), en donde el sexismo educativo generado por el mismo profesorado jugaría un rol central en esta reproducción (Azúa et al., 2019; Baeza y Lamadrid, 2018).

Lo anterior es muy importante, pues, como se ha mencionado latamente, la mayoría del profesorado son mujeres y fácilmente podrían ser responsabilizadas de la producción y reproducción sexista en las aulas. Sin embargo, la educación y en especial la docencia, pueden ser observadas como trabajos reproductivos o de cuidados y es ejercido en su mayoría por mujeres, dada la división sexual del trabajo. Si se sitúa la docencia como un trabajo de cuidados (ver por ejemplo Alvarado, 2019), fijar la atención en las profesoras permite relevar el papel del género en la construcción del trabajo, identidades y rol docente y las formas en que se desenvuelven dentro de la división sexual del trabajo en la actualidad, bajo un modelo de capitalismo avanzado o neoliberal.

En este contexto, el primer paso es indagar sobre el fenómeno de la feminización de la docencia, pues si bien este ha resonado con fuerza en las investigaciones desde la economía, trabajo, migraciones, entre otros (Expósito, 2020), no es utilizado en único sentido. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Aguilar (2011), quien realiza una revisión bibliográfica sobre la conceptualización de feminización de la pobreza. La autora señala que su uso es ambiguo, pues es utilizado tanto para dar cuenta de la mayoría cuantitativa de mujeres, las características diferenciadas de la pobreza femenina o explicar desde el género

sus causas. La citada autora decanta por definir “a la feminización como un proceso entramado en relaciones sociales más amplias y supone una categoría de género que recupera su carácter relacional y, por tanto, en permanente construcción” (p. 13).

Desde esta perspectiva, es posible observar la feminización docente como el producto del conjunto de relaciones sociales centradas en el género, pero dadas en la relación capital-trabajo, siendo necesario revisar su conceptualización en tanto creadores de la realidad subjetiva y simbólica, que permitirá desentrañar su producción histórica y la agencia de las mujeres en este entramado.

Esto es importante pues, siguiendo el análisis de Matamoros (2020) quien, luego de una exhaustiva revisión de la literatura sobre las organizaciones docentes en Chile, en búsqueda de una corriente específica de estudios sobre la temática, indica que “Los mayores vacíos investigativos se encuentran en el desarrollo de perspectivas de género. Este tema es de vital importancia por la alta feminización existente en el trabajo docente, lo cual no es replicado a nivel de las dirigencias sindicales” (Matamoros, 2020, p. 103). Vale recordar que el Colegio de Profesores y Profesoras de Chile nace en 1984 y no ha tenido ninguna presidencia femenina. Sin embargo, adicionaron al nombre de la colectividad “y profesoras” a inicios del 2020, dando cuenta del impacto de la politización feminista referida al inicio.

El presente estudio pretende aportar con una síntesis sobre la producción científica en cuanto al fenómeno referido. Por esto, buscó responder a las preguntas ¿qué se ha escrito sobre la feminización docente? y ¿cómo se ha abordado el fenómeno? Para ello, el objetivo central de la investigación fue: Sintetizar las formas en que se ha abordado el fenómeno de la feminización docente desde la literatura científica pesquisada en las bases de datos Scopus, WOS y SciELO hasta el año 2020. Del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos: (1) Describir las líneas investigativas que se han desarrollado en torno a la feminización docente en los distintos niveles educativos. (2) Indagar en las temáticas que abordan las investigaciones.

## Métodos

El diseño del estudio correspondió a una revisión bibliográfica integrada. Esta tiene por finalidad “sintetizar el conocimiento sobre metodología, conocimientos teóricos o sobre la investigación realizada esbozando una conclusión sobre un tema específico” (Guirao, 2015, s/p). Siguiendo a Souza *et al.* (2010), a diferencia de las revisiones sistemáticas o metátesis –las que se centran en investigaciones empíricas y/o experimentales– la revisión integrada permite una inclusión más amplia de literatura, donde convergen estudios empíricos y teóricos. Esto posibilita indagar en definiciones conceptuales o propuestas teóricas explicativas a los fenómenos analizados, pues la finalidad es obtener una visión amplia sobre la problemática de interés (Machado *et al.*, 2019), acorde a los objetivos propuestos para el presente estudio.

En su desarrollo, se siguió la sugerencia de los círculos hermenéuticos de Boell y Cecez-Kecmanovic (2014) quienes plantean una secuencia de acciones dialogantes e iterativas, que sigan lógicas circulares, en donde la búsqueda de documentación sea un proceso recursivo, pero con claridad tanto en los criterios seleccionados para realizarla, como en la rigurosidad de las acciones seguidas. Para esta revisión, se utilizó el modelo que los citados autores presentan como Anexo B, la que fue desarrollada en los siguientes pasos:

-Primera iteración: Declaración inicial del problema a investigar; Búsqueda, clasificación y selección iniciales; Adquisición y lectura inicial; Mapeo y clasificación inicial; Evaluación crítica inicial.

-Segunda iteración: Búsqueda, clasificación y selección por bola de nieve; Mapeo y clasificación; Evaluación crítica y desarrollo de argumentos.

Las bases de datos seleccionadas fueron Scopus, WOS y SCielo. Inicialmente se consideró toda la documentación publicada hasta 2020 y en todos los idiomas, pues se buscó una panorámica inicial. Las palabras clave utilizadas fueron *femini\** *ofteach\**, *femini\**

*ofinstruction, wom\* ofteach\*, wom\* ofinstruction* y feminización de la docencia. El trabajo fue realizado entre los meses de octubre y diciembre de 2021.

## **Procedimientos**

En la primera iteración se realizó la búsqueda, clasificación y selección inicial. El trabajo comenzó en las bases de datos Scopus y WOS, al ingresarlas palabras claves *femini\* ofteach\** OR *femini\* ofinstruction* OR *wom\* ofteach\** OR *wom\* ofinstruction*. Se indagó en los títulos, resúmenes y palabras claves. Se registró un total de 35 publicaciones desde 1981 a 2020 y 26 entre 1975 a 2020, respectivamente. En plataforma SciELO se buscó por “feminización de la educación” y se obtuvo 4 resultados. Este fue el primer hallazgo interesante: la baja cantidad de documentos sobre feminización docente en títulos, resúmenes y palabras claves.

Ante esto, se revisó el total de documentos para realizar el primer mapeo y clasificación sobre las formas en que se aborda el fenómeno, además de una evaluación crítica inicial, donde se detectaron líneas investigativas y similitudes en los procesos abordados. En esta primera iteración se seleccionaron 26 documentos de Scopus, 7 en WOS y 2 en SciELO, siendo el único criterio de exclusión la documentación repetida.

En la segunda iteración, se buscó en las sugerencias de artículos relacionados que ofrecen las plataformas de Scopus y WOS. Seguidamente, se rastreó en las bibliografías títulos que pudiesen ser de interés siguiendo la técnica de la bola de nieve (Boell y Cecez-Kecmanovic, 2014), es decir, desde una autoría indagar en sus referencias documentación relevante para la investigación. Con esto se agregó 1 título en Scopus y 6 en WOS. En SciELO se realizó la búsqueda con la palabra “feminización”. Al arrojar 224 resultados, se revisó cada título y resumen, pero solo 1 fue de interés para el estudio.

Con la información entregada en las iteraciones, se establecieron los criterios de inclusión-exclusión para la selección de los documentos. Estos son:

Inclusión: (1) El Idioma de la documentación fuese español, inglés o portugués. (2) Estudios que aborden la feminización docente en educación escolar formal, en todos sus niveles. (3) Estudios que trabajen la feminización de la docencia entanto fenómeno, proceso o variable principal en la investigación. (3) Estudios sobre las problemáticas relacionadas a la feminización docente, pero sin mencionarla como tal. (4) Se pudiese acceder al documento. (5) Estudios publicados hasta el 2020.

Exclusión: (1) Repetición de documentos. (2) Idioma distinto a español, inglés o portugués. (3) Solo menciona la feminización de la docencia. (4) Estudios sobre profesorado de educación terciaria, educación popular, técnico profesional, profesorado en formación, estudiantado o asistentes de la educación. (5) Estudios publicados con posterioridad al año 2020.

El total de documentación seleccionada fue de 43 estudios, que se detallan en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Corpus seleccionado*

Año	País	Tipo	Autoría	Título
<b>SCOPUS (28)</b>				
2020	Filipinas	Artículo	Bongco, RT.	History in the Feminized Teaching Profession in the Philippines
2015	Brasil	Artículo	Castanha, AP	O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas
2012	China	Artículo	Chan, A.	From 'civilising the young' to a 'dead-end job': gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970)
2012	Nueva Inglaterra	Cap. Libro	Jones, J.	Women who were more than men: Sex and status in freedmen's teaching
2012	Brasil	Artículo	Durães, S.	Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero
2011	Brasil	Artículo	Hahner, JE.	Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX

2010	España	Artículo	San-Román, S.	La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras
2010	Malasia	Conferencia	Majzub, RM.; Rais, MM.	Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers
2008	Inglaterra	Artículo	Carrington, B.; McPhee, A.	Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching
2007	Canadá	Artículo	Sager, E.	Women teachers in Canada, 1881-1901: Revisiting the 'feminization' of an occupation
2007	Argentina	Artículo	Fischman, G.	Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina
2006	EEUU	Artículo	Griffiths, M.	The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity?
2006	Argentina	Cap. Libro	Morgade, G.	State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers
2006	Irlanda	Artículo	Drudy, S	Gender differences in entrance patterns and awards in initial teacher education
2006	Irlanda	Artículo	Ní-Bhroiméil, Ú.	'Sending gossoons to be made out' mollies of': Rule 127(b) and the feminisation of teaching in Ireland
2005	Irlanda	Libro	Drudy, S.; Martin, M.; Woods, M.; O'Flynn, J.	Men and the classroom: Gender imbalances in teaching
2005	Inglaterra	Artículo	Arnot, M.	A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy
2002	Israel	Artículo	Addi-Racah, A.	The feminization of teaching and principalship in the Israeli educational system: A comparative study
2001	España	Artículo	San Román, S.	Género y construcción de identidad profesional: El caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)
2000	EEUU	Artículo	Anfara, VA.; Marrón, KM	An unintended consequence of a middle school reform: Advisories and the feminization of teaching
2000	Alemania	Artículo	Jacobi, J.	Modernization through feminization?: On the history of women in the teaching profession
2000	China	Artículo	Songtao, F.	Initial exploration of the phenomenon of the feminization of teachers
1999	EEUU	Artículo	Blount, JM.	Manliness and the gendered construction

				of school administration in the USA
1997	Inglaterra	Artículo	Robinson, W.	The 'Problem' of the female pupil teacher: Constructions, conflict and control 1860-1910
1995	EEUU	Artículo	Kliebard, HM.	The feminization of teaching on the American frontier: Keeping school in Otsego, Wisconsin, 1867-1880
1993	Canada	Artículo	Albisetti, JC.	The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective
1983	EEUU	Artículo	Richardson, JG.; Hatcher, BW.	The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920
1981	EEUU	Artículo	Grumet, M.	Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching
<b>WOS (12)</b>				
2020	Sudáfrica	Artículo	Davids, N.; Waghid, Y.	Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching?
2020	Finlandia	Artículo	Nieminen, M	Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915-1920
2019	Islandia	Artículo	Gudnadottir, RB y Rudolfsdottir, AG	"Women have a wider embrace": Principals' gendered perspective on teachers in elementary schools
2019	Inglaterra	Libro	Moreau, MP	Teachers, Gender and the Feminisation
2019	Polonia	Conferencia	Koperna, P.	Male Teachers in a Kindergarten in the Perception of Parents in Cracow, Poland
2019	Lituania	Conferencia	Stonkuvienė, I.; Dumcius, D	Male teachers in a "Feminised Profession": The case of Lithuania
2019	Alemania	Cap. Libro	Schmude, J y Jackisch, S	Feminization of teaching: Female teachers at primary and lower secondary schools in Baden-Wurtemberg, Germany: From its beginnings to the present
2008	Irlanda	Artículo	Drudy, S	Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation
2000	España	Artículo	San Román, S.	La maestra española de la tradición a la modernidad
1999	EEUU	Artículo	Elkind, D	Educational research and the science of education
1997	Alemania	Artículo	Basten, C	A feminised profession: Women in the teaching profession

1975	EEUU	Artículo	Prentice, A.	Feminization of teaching in British North-America and Canada 1845-1875
<b>SciELO (3)</b>				
2016	Argentina	Artículo	Billorou, MJ.	Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX
2015	México	Artículo	García , J; Ávila , D; Vargas, M; Hernández, C.	Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México
2008	México	Artículo	Bertely- Busquets, M.; Alfonseca, J.	Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del corpus se realizó un examen descriptivo de la documentación en base a categorías construidas a partir de los objetivos de investigación y la primera iteración de la búsqueda, siendo estas: (1) Líneas investigativas (2) Aspectos abordados (3) Metodología (4) Escritura.

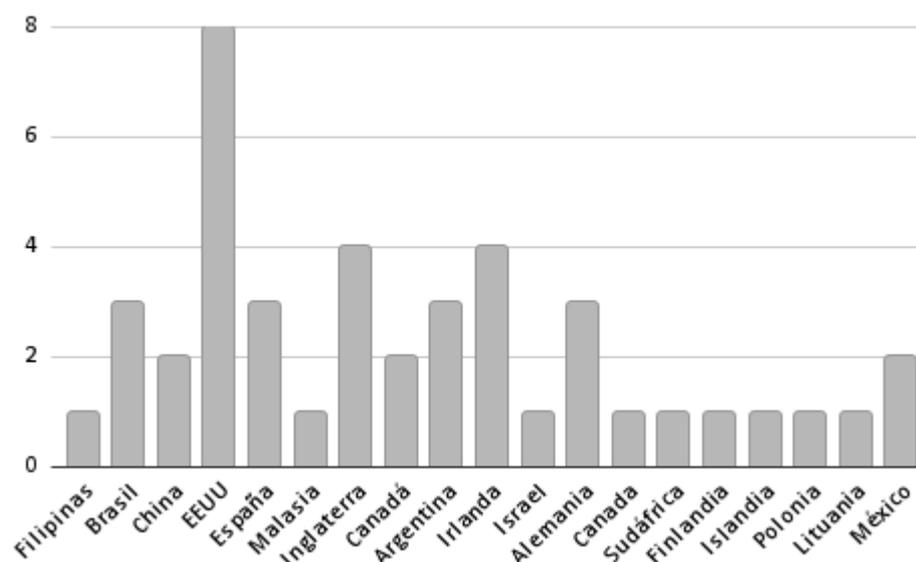
## Resultados

### Descripción del corpus

Los estudios seleccionados se ubican temporalmente entre los años 1975 y 2020. Los años de mayor producción son 2006 y 2019, que contabiliza 5 registros, seguido de 2008 con 4. El resto de los años la producción fluctúa entre 1 y 3. Se trata de 35 artículos académicos, 3 artículos de conferencia, 2 libros y 3 capítulos de libros. Los países desde donde se produce la documentación son variados y abarcan a la mayoría de los continentes. La mayor producción se observa en Estados Unidos con 8 documentos, seguidos por Irlanda e Inglaterra con 4, como puede constatarse en el gráfico 1.

### Gráfico 1

*Distribución por países de la documentación*



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis del corpus

La documentación fue leída metódica y críticamente, siguiendo las categorizaciones enunciadas anteriormente. Desde este análisis se desprendieron tres líneas sobre las maneras en que se ha abordado el fenómeno de la feminización docente, las cuales fueron clasificadas en: Estudios históricos, Estudios desde las ciencias sociales y Ensayos. En lo que sigue, se revisarán los puntos mencionados, dando cuenta de los principales aspectos sobre cada temática.

#### **Estudios Históricos**

Corresponde a 22 documentos del total del corpus. Son estudios preferentemente documentales que abordan el desarrollo histórico del fenómeno en una región, país o localidades específicas durante los siglos XIX y XX. A las diferencias geográficas, también se suma la variación entre los años y los contextos históricos propios de cada lugar, sin embargo, es posible reconocer similitudes en los análisis realizados.

Así, coinciden en que los inicios de la feminización docente están vinculados a los procesos de modernización capitalista llevado a cabo por los Estados preferentemente durante el siglo XIX (Bongco y Ancho, 2020; Castanha, 2015; Chan, 2012; Grumet, 1981; Jacobi, 2000; Kliebard, 1995; Morgade, 2006; Nieminen, 2020; Richardson, 1983; Robinson, 1997; Sager, 2007), los que impulsaron la formación de sistemas educativos nacionales, para moralizar y disciplinar a la población en la nueva ética que la modernidad requería.

Sobre las causas de la feminización, se suele acordar en las características naturales de las mujeres para su ingreso al ejercicio docente y el arquetipo de la maestra-madre (Albisetti, 1993; Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008; Billorou, 2016; Bongco y Ancho, 2020, 2020; Castanha, 2015; Chan, 2012; Morgade, 2006; Ní-Bhroiméil, 2006; Nieminen, 2020; San-Román, 2001). Así, se pensó que las mujeres, al ser portadoras de la capacidad biológica de la reproducción, naturalmente tenían desarrollado una suerte de *instinto maternal*, que por extensión se relacionó a la educación de la niñez.

En esto, el rol de los varones intelectuales fue fundamental, pues favorecieron el ingreso de las mujeres a la educación y al trabajo docente (Jones, 2012), al inspirar leyes ad-hoc que promovieron su ingreso (Anfara y Brown, 2000; Ní-Bhroiméil, 2006). Así lo evidencia el estudio de Sonsoles San-Román (2000), donde analiza la influencia de los discursos de Kant, Rousseau, Condorcet, entre otros, en la legislación española decimonónica y las formas en que definió la incorporación de las maestras en la escuela. Los intelectuales naturalizaron los cuidados como atributos femeninos y la fundamentación fue lo que consideraron características naturales de las mujeres, como la paciencia, pudor, limpieza, entre otras, donde la “exaltación de estas cualidades femeninas terminará por dar lugar a altas tasas de participación femenina en la escuela, espacio público que requiere la presencia de una maestra para cuidar de hijos ajenos” (San-Román, 2000, p. 112).

Esta será la justificación teórica para el ingreso femenino a la enseñanza y de su exclusión de la ciudadanía, pues las alejaba de su rol materno. A su vez, otorgó el poder a

los hombres de disciplinar al colectivo de mujeres para que cumplieran estos preceptos. Jones (2012) da cuenta de la glorificación de la función moral de la mujer, que debía llenar de virtuosismo tanto el hogar como la nación, mientras Anfara y Brown (2000) introducen el concepto de culto a la domesticación en el proceso de feminización de la enseñanza en Estados Unidos.

Además, la literatura evidencia el papel que jugaron los Estados mismos, en tanto promotores de la feminización docente. Estos impulsaron el ingreso femenino a la docencia mediante la creación y expansión de las Escuelas Normales (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008; Chan, 2012; Jacobi, 2000; Jones, 2012; Kliebard, 1995; Sager, 2007), las que fueron atractivas para las jóvenes, en especial de sectores populares, que observaron en el trabajo docente una fuente de ingresos y autonomía económica (Morgade, 2006), otorgando una característica de clase a las maestras. Este incentivo estuvo en los discursos revisados anteriormente, como por el menor salario que percibían por su trabajo (Grumet, 1981; Morgade, 2006; Prentice, 1975). El impulso fue tal, que Jacobi (2000) se cuestiona si la feminización de la docencia sería la que llevó la modernización a través de la Alemania del siglo XIX. En el Brasil decimonónico en cambio, fue el impulso de la coeducación lo que incentivó a las mujeres hacia el trabajo docente (Castanha, 2015; Hahner, 2011).

De lo anterior se desprenden dos situaciones. Primero, en estos procesos se perfila el arquetipo de maestra-madre, diferenciando los roles sexo-genéricos en el ejercicio docente y, en segundo término, traza la relación entre mujeres y trabajo docente, expresado en una menor recompensa material y simbólica por su labor. La literatura reporta cómo las prohibiciones matrimoniales en los contratos o la promoción hacia grados inferiores por sobre los superiores, irán condicionando a las mujeres a ocupar un rol determinado (Albisetti, 1993; Anfara y Brown, 2000). Algo similar expresa Chan (2012), quien realiza un interesante análisis de las formas en que el gobierno colonial inglés impulsó la feminización docente en China, como una forma de expandir sus valores en el país. En su desarrollo, fue redefiniendo los

roles asignados a las maestras en general, pero que podría ser extensible al conjunto de mujeres chinas. Por su lado Morgade (2006) propone que los Estados nacionales durante el siglo XIX integraron el dispositivo de feminización de la modernidad, en donde “el proceso de construcción de la educación pública no solamente implicó la imposición de una visión del mundo por parte de un sector de clase sino también, al mismo tiempo, la institucionalización de un determinado orden de género” (pp.5-6)

En la producción y reproducción de este orden de género, el moldear las conductas fue central. Robinson (1997) para el Reino Unido, enfatiza en el disciplinamiento hacia el estudiantado femenino, utilizando el concepto de “casi obsesivo” para referir a la fijación en su comportamiento y moral, vestuario, tono de voz, formas de andar en el espacio público, entre otros aspectos, y señala las duras sanciones que recibieron las que faltaron a esas medidas. Esto coincide con lo señalado por Grumet (1981) quien encontró “extendida la doctrina del autocontrol y la negación de las emociones en los rasgos enumerados como deseables en la Capacitación de Maestros de la Commonwealth de 1928” (p.179)

Lo anterior habría sido aceptado y apropiado por las mujeres. Prentice (1975), dando cuenta del proceso de feminización a mediados del siglo XIX en Canadá, refiere que las mujeres aceptaron trabajar como maestras por menor salario que el de sus pares, condición que se les impuso para aceptarlas en el ejercicio docente. Kliebard (1995) por su parte, indica que fue gracias al feminismo materno –que destaca la diferencia entre los géneros– que se mantuvo las escuelas en Estados Unidos a fines del siglo XIX, y Billorou (2016), para la Argentina de inicios del XX, apunta al rol moralizador de las maestras, quienes vieron en la docencia un apostolado. Se podría intuir que los discursos de los intelectuales de la época fueron apropiados por las mujeres en su ingreso a la docencia.

Para Grumet (1989), primero en su formación y luego en la escuela, se va construyendo una suerte de espacio doméstico para las mujeres, cuya característica central fue la capacidad de integrar metas personales con las nacionales. Por esto, la moralización

de la sociedad va de la mano con la redefinición del rol de las mujeres, mientras ellas fueron redefiniendo la comprensión sobre sí mismas, su papel en la sociedad y fueron integrando en este espacio doméstico (escuela) las virtudes del ser mujer, donde “Para hacer esto y al mismo tiempo defender las virtudes de la autosuficiencia, la libertad de elección y la independencia mental requirieron un considerable ingenio” (Grumet, 1989, p.172). Seger (2007) da cuenta de esta suerte de ingeniería social, a falta de otro concepto para definirlo, con que las mujeres fueron arrastradas hacia el trabajo desde la subordinación, en la doble jerarquía de género e ingresos, pero encontrando en la enseñanza la autorrealización intelectual, ascenso y respeto social e independencia económica.

### ***Estudios desde las ciencias sociales***

Estas nueve investigaciones del total del corpus provienen de disciplinas como la sociología, economía, psicología y educación. Se trata de estudios cuyas metodologías son cualitativas, cuantitativas y mixtas. Explican las causas del fenómeno, cómo opera en el presente y cuáles son sus consecuencias. Suelen comenzar dando cuenta del origen histórico del proceso y comentando sus principales aspectos a modo de contexto.

Las causas son atribuidas centralmente a los roles de género y la división sexista de la sociedad, en donde la premisa observada en los estudios históricos pareciera reproducirse en la actualidad, asignando a las mujeres el rol materno como parte de su naturaleza (Addi-Raccah, 2002; Arnot y Miles, 2005; Blount, 1999; Drudy, 2006; Drudy et al., 2005; García et al., 2015; Gudnadottir y Rudolfsdottir, 2019).

Así, Addi-Raccah (2002) propone un modelo para predecir la feminización docente en Israel, analizando dos factores: los sociales (referido a los estereotipos hacia las capacidades en tanto mujer) y la estructura ocupacional. Concluye que, en general, las mujeres ingresan a áreas de trabajo que no son atractivas para los hombres y replicándose esto en la estructura ocupacional de las escuelas, en donde, dado que el nivel secundario es más prestigioso, tiene mayores salarios y oportunidades de puestos de liderazgo, lo hace más atrayente para el

ingreso de los hombres y eso explicaría también que las mujeres sean mayoría en los niveles primarios. Indica que, en la interacción de ambos, se produce la feminización. También señala que la feminización varía entre las localidades, la etnia y las posiciones religiosas y que la aplicación del modelo confirma estas materias, tanto en el contexto judío como árabe. Un hallazgo interesante es que la misma estructura escolar sirve para mantener las relaciones de género desventajosas para las mujeres, replicándose en la sociedad y siendo esto ignorado por las políticas educativas.

De forma similar, el estudio de Gudnadottir y Rudolfsdottir (2019) revela la persistencia de visiones sexistas sobre las maestras en la percepción de directores de escuela, al considerarlas más afectuosas, obedientes y responsables de los cuidados en tanto mujeres. Blount (1999) en Estados Unidos, da cuenta de las masculinidades como constructoras de refugios en los cargos de administración escolar, pues en su mayoría son ocupados por los pocos varones presentes en el sistema. García *et al.* (2015), en un estudio que abordó la percepción sobre roles y estereotipos de género en educación preescolar en México, en voces de varones que ejercen en dicho nivel, indican que son señalados como gays, abusadores en potencia u homosexuales. En esto, la variable género es central para explicar estas visiones.

En cuanto a las consecuencias de la feminización docente, desde la literatura apareció un interesante debate donde se responsabilizó a la mayoría de mujeres en el sistema, como causantes del bajo rendimiento académico del estudiantado en las mediciones internacionales. Arnot y Miles (2005), que analizan las políticas laboristas en relación al género durante el siglo XXI, indican que, en el año 2002 en Inglaterra, los medios de comunicación alentaron la idea de que la enseñanza primaria se daba en entornos con modelos feminizados, lo que perjudicaba a los niños en su rendimiento ante la ausencia de modelos masculinos. Para las autorías, este énfasis esconde que el rendimiento académico podría ser explicado por el impacto de las reformas neoliberales, en la estandarización y competencia. En esta dirección, el estudio de Carrington y McPhee (2008) aporta mayores

antecedentes. Los autores destacan que quienes definen las políticas públicas suponen que el emparejar el género entre el profesorado y alumnado tendría un efecto positivo, aunque recogen un conjunto de evidencia internacional que desestima esta idea. Sin embargo, en su investigación, que recoge las voces de 51 maestros de escuela primaria inglesa (25 hombres, 26 mujeres), demuestra que la mayoría de las personas entrevistadas, independiente de su género, pensaba que el mayor reclutamiento de varones serviría para reducir la brecha y compromiso académico de los niños.

Drudy *et al.* (2005), por su parte, señalaron que para Irlanda no hay evidencia para sustentar la premisa de que la feminización docente causase el bajo rendimiento académico y en Malasia, Majzub y Rais(2010) realizaron una investigación sobre las percepciones del profesorado en estas temáticas, indicando poner más atención a las políticas educativas que al género.

### **Ensayos**

Se trata de once documentos que reflexionan sobre el fenómeno de la feminización docente y la reproducción sexo-genérica, utilizando las teorías de género para discutir los puntos en que sustentan sus posturas, siendo lo más interesante una reflexión más profunda sobre la idea de la feminización docente como causa del mal rendimiento estudiantil.

Stonkuvienė y Dumcius (2019) para Lituania, indican que existe la percepción de que el entorno y en las prácticas de enseñanza son sesgadas por lo femenino. Griffiths (2006) concluye que los espacios feminizados no son el problema, sino la masculinidad hegemónica que expulsa la diversidad, mientras Davids y Waghid (2020) discuten la idea de que los modelos masculinos sean la solución, sino más bien creen que la atención debería centrarse en quebrar la hegemonía patriarcal que hacen del trabajo docente una profesión feminizada y devaluada.

En esta misma dirección, Basten (1997) reflexionó con la interesante pregunta:

¿Por qué se ha 'permitido' a las mujeres ingresar a la profesión docente si su existencia dentro de ella ha llevado a una caída en la posición social de los profesores, una reducción en el salario en términos relativos en ciertos tipos de escuelas y una reducción del prestigio y representando a esos relativamente pocos hombres que todavía están empleados o que desean ser? (p.58)

Responde en que todo parece indicar que han sido las políticas gubernamentales y por las condiciones económicas –sobre todo en el período de posguerra y la reconstrucción de Alemania– que brindaron a las mujeres la oportunidad de un empleo.

Otra temática relevante abordada en los ensayos, fueron las relaciones de poder basadas en el género al interior de las instituciones y el sistema educativo. Moreau (2018) señala que los estudios de género se han hecho principalmente en el estudiantado y no en el profesorado, invisibilizando dichas relaciones de poder. Elkind (1999) da cuenta del proceso de masculinización de la investigación en educación, donde la mayoría de los autores son hombres, pues son mayoría en la academia. Esto ha generado:

-La separación entre los campos de estudio, donde los contenidos, profesorado y los procesos mentales de enseñanza están bajo la perspectiva del dominio de hombres.

-Los investigadores no buscan al profesorado para sus investigaciones, separando el campo entre el interés del profesorado y la investigación. Da como ejemplo un estudio sobre los factores de riesgo familiar en preescolares y cómo esto afectaría sus experiencias y rendimientos en aritmética y alfabetización, siendo que el profesorado no creía que ambos elementos eran los fundamentales para medir el éxito en primer grado, sino otras habilidades, como la comunicación, sentirse integrados, entre otros.

Finalmente, Songtao (2000) explora el fenómeno en China. El autor describe la sociedad china como tradicional en el sentido del orden de género binario, dado por el sistema patriarcal imperante en el mundo. Por ello las mujeres –y lo femenino– pertenecerían al yin-softness, mientras que los varones –y lo masculino– al yang-vigor. Así, la feminización de la

docencia se ha traducido en que el estudiantado sea educado en ambientes de debilidad, tornando a su vez débiles su rendimiento y comportamiento. Además, ha provocado que el profesorado también se debilite, al alejarse de la competitividad en tanto habilidad y estímulo central en la educación. Sin embargo, reconoce el valor de las profesoras y del yin-softness en la educación, como también que la baja valorización material y simbólica de la profesión docente es atribuible a la también baja valorización social de las mujeres, lo que dado la feminización del gremio, lo haría extensible al conjunto de profesionales de la educación. Por ello sugiere que la política educativa debe estimular el ingreso de los mejores varones a la docencia, para corregir estas problemáticas

### **Discusión-Conclusiones**

El análisis del corpus permitió indagar en las formas en que se ha investigado la feminización docente, el cual era el objetivo central del estudio. Así, se pudo delimitar tres líneas investigativas: estudios de tipo histórico, desde las ciencias sociales y ensayos.

Sobre los primeros, es interesante constatar las similitudes con la feminización docente chilena (ver por ejemplo Egaña, 2000; Egaña et al., 2000, 2003; Núñez, 2018; Ponce et al., 2013; Salinas-Urrejola, 2017; Salinas-Urrejola, 2018). Coinciden en que se inicia el siglo XIX y se desarrolla durante el XX, en el importante papel de las escuelas normales en el ingreso de mujeres de sectores populares a la profesión docente y los discursos de intelectuales de la época, que naturalizaron el rol de madres de las mujeres. Lo anterior fue posible gracias al Estado y el impulso hacia la modernización de tipo capitalista, que se tradujo en la formación del sistema de educación pública nacional, desmantelado en la década de 1980. La feminización de la docencia entregaría la mano de obra a la expansión educativa y moralizaría a la sociedad en los valores de la modernidad, tales como la disciplina. En esto, al ser mujeres de sectores populares las que mayormente accedieron al trabajo docente, extendió estos idearios hacia dicha población y marcó un carácter de clase al profesorado.

Así, el trabajo docente se iría definiendo en el vínculo entre mujeres y trabajo de cuidados, los que han sido invisibilizados bajo el capitalismo, pero que son la base, no solo para la acumulación en este modelo de desarrollo, sino de la organización social en general. Pero además, se constata un carácter de clase en este avance, por lo que se podría intuir que el profesorado en su conjunto habría forjado su identidad y rol docente desde los cuidados y la división de clase y sexual del trabajo.

Ejemplo de lo anterior sería las tensiones actuales sobre el carácter social del rol del profesorado. Para Tenti-Fanfini (2008) estas se inician en el conflicto entre vocación y profesionalización. Mientras la primera alude a un llamado al servicio, la segunda indica una elección racional. En el presente, el componente vocacional es potente dentro del profesorado chileno. Según datos de la OCDE (2020) en nuestro país, el 97% optó por estudiar pedagogía para "influir en el desarrollo infantil" y "contribuir a la sociedad" como una de sus principales motivaciones. Pero la vocación, en tanto tipo ideal

rima con la entrega, la generosidad y llegado el caso el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.) (Tenti-Fanfini, 2008, p. 2)

La vocación se parece mucho al ideal de maestra-madre, que ensalza la entrega absoluta sin pedir nada a cambio. Además, apela al sacrificio en el ejercicio laboral, que naturalizaría la realización de gran parte del trabajo docente fuera de los horarios contractuales, es decir, trabajo no remunerado. Un ejemplo de lo anterior es la Beca Vocación de Profesor –creada el año 2010– que hace un explícito llamado vocacional para atraer a mejores puntajes al estudio de pedagogía y no uno hacia la mejora en las condiciones laborales y salariales.

Por otro lado, la sujeta profesora no emerge como foco preferente de atención, en tanto sujeta partícipe en la producción y reproducción del fenómeno, ni cómo operan sus

racionalidades, significancias y sentidos en la experiencia cotidiana al ser trabajadora de la docencia. Desde la literatura se desprende que las mujeres se apropiaron de este conjunto de significancias asociadas al género y aceptaron (implícitamente) la condición subalterna en el trabajo docente.

Sin embargo, si “al igual que los hombres, las mujeres son y siempre han sido actores y agentes en la historia” (Lerner, 1990, p. 20) cuestionarse sobre la agencia de las mujeres en estos procesos es fundamental, pues se podría concluir que han sido víctimas silentes y no partícipes consientes en estos avances. Esto sería observar a las mujeres como un colectivo homogéneo, que no solo omite sus particularidades individuales, sino los efectos de otras formas de opresión, como la clase, orientación sexual o racialización, que también configuran los sentidos que mentan su acción cotidiana. Así, indagar desde las experiencias de las profesoras como actoría central en el fenómeno de la feminización docente es también una potencial veta investigativa. Y es particularmente importante, dada la formación de colectivos y redes de profesoras feministas, la mayoría derivados del Mayo de 2018, quienes están aportando visiones críticas al trabajo docente, como se mencionó al inicio del escrito.

Lo anterior cobra más relevancia si se sitúa la docencia como un trabajo reproductivo, considerando la actual crisis de los cuidados a nivel global, derivado de las transformaciones promovidas por el modelo neoliberal, que sostenidamente han privatizado y mercantilizado la otrora provisión de servicios sociales desde los Estados, como es el caso chileno. En educación particularmente, ha significado el aumento del agobio y precarización laboral del profesorado (Aguilera, 2015; Bruns y Luque, 2015; Inzunza et al., 2019) y, en el actual momento pospandemia, han debido sostener con sus cuerpos la crisis de salud mental y violencia que se vivencia en las escuelas. La invisibilización del trabajo de cuidados se traduce en que todas estas vivencias y experiencias no sean consideradas y más aún, sean exigidas como parte de la mencionada vocación.

Esto se refuerza con lo observado en los estudios desde las ciencias sociales y ensayos, pues entregan valiosa información sobre las formas en que opera la feminización docente en tanto fenómeno, por ejemplo, las percepciones sobre varones educadores prescolar o las condicionantes sexo-genéricas para acceder a cargos directivos. Así, el ingreso supeditado de las mujeres a la docencia se manifiesta en la estructura organizacional de la escuela, en la división por sexo del trabajo dentro de los niveles y áreas de enseñanza, en los cargos de liderazgo y las políticas públicas que guían el sistema educativo. Pero además, se deben enfrentar a la baja valorización social y material de su trabajo, el que, como indica Songtao (2000) tiene directa relación con las formas en que la sociedad valora a las mujeres y sus actividades, que, reiteramos, invisibiliza el trabajo de cuidados.

Un aspecto presente durante toda la revisión fue saber quién o quiénes escriben. Sin embargo, dada la diversidad de países, las posibilidades de errar con el género hicieron declinar un conteo exacto, pero es posible afirmar que la mayoría de la escritura fue producida por mujeres. Por otro lado, llamó la atención que Carrington y McPhee (2008) definieran a la feminización de la docencia como la infrarrepresentación de los hombres en la profesión docente\*.

Finalmente, es preciso señalar que estas conclusiones se limitan al corpus presentando, siendo su principal limitante. Este, como se señaló en el punto referente a los métodos, obvió documentación en la cual la feminización de la docencia no fuera la temática central del análisis, dejando abierta la posibilidad de indagar en una mayor cantidad de producción científica, en especial en la búsqueda de estudios empíricos, que den una visión más amplia de las formas en que se desarrolla en la actualidad, principalmente desde las voces de las profesoras.

---

\*“we take ‘feminization’ to mean the continuing under-representation of men in the teaching profession” (Carrington y McPhee, 2008, p.109)

## Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers*. Psychology Press.
- Addi-Racah, A. (2002). The Feminization of Teaching and Principalship in the Israeli Educational System: A Comparative Study. *Sociology of Education*, 75(3), 231-248.  
<https://doi.org/10.2307/3090267>
- Aguilar, P. L. (2011). La feminización de la pobreza: Conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Revista Katálysis*, 14, 126-133.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100014>
- Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Albisetti, J. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective. *History of Education*, 22(3), 253-263.  
<https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Alvarado, M. (2019). *La ética del cuidado en la subalternidad femenina en educación: Construcciones discursivas de ex docentes egresadas de escuelas normales de Santiago* (p. 1) Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Anfara, V., y Brown, K. M. (2000). An unintended consequence of a middle school reform: Advisories and the feminization of teaching. *Middle School Journal*, 31(3), 26-31.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2000.11494624>
- Anzorena, C. (2008). Estado y división sexual del trabajo: Las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41)
- Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas

chilenas. *Calidad en la Educación*, 0(50), Art. 50.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

- Arnot, M., y Miles, P. (2005). A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy. *Oxford Review of Education*, 31(1), 173-189. <https://doi.org/10.1080/0305498042000337255>
- Arruzza, C., y Bhattacharya, T. (2020). Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, 16, 37-69. <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n16.251>
- Barriga, F., Durán, G., Saez, B., y Sato, A. (2020). *No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo no pagado de las mujeres en el Chile actual*. Fundación SOL.
- Baeza, A., & Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), Art. 2. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Basten, C. (1997). A feminised profession: Women in the teaching profession. *Educational Studies*, 23(1), 55-62. <https://doi.org/10.1080/0305569970230104>
- Bertely-Busquets, M., & Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 981-997.
- Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas: Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la educación - anuario*, 17(2),
- Blount, J. (1999). Manliness and the gendered construction of school administration in the USA. *International Journal of Leadership in Education*, 2(2), 55-68. <https://doi.org/10.1080/136031299293101>

- Boell, S., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems, 34*(1). <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Bongco, R. T., & Ancho, I. V. (2020). History in the Feminized Teaching Profession in the Philippines. *Journal of Contemporary Eastern Asia, 19*(2), 197-215. <https://doi.org/10.17477/jcea.2020.19.2.197>
- Brunet, I., & Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales, 4*(1), 61-86.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cabaluz, F. (2021). Crisis, revuelta popular y pandemia: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021). *Momento - Diálogos em Educação, 30*(01), Art. 01. <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13176>
- Carrasquer, P. (2020). El redescubrimiento del trabajo de cuidados. Algunas reflexiones desde la sociología. *Feminismos y sindicatos en Iberoamérica, 97-126*.
- Carrington, B., & McPhee, A. (2008). Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching, 34*(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/02607470801979558>
- Castanha, A. P. (2015). O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: Coeducação ou escolas mistas. *História da Educação, 19*, 197-212. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341>
- Centro de Estudios del Ministerio Educación de Chile.. (2020). *Variación Docente 2020*. (N.º 8; Apuntes, p. 18). MINEDUC.

- Chan, A. K. (2012). From «civilising the young» to a «dead-end job»: Gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970). *History of Education*, 41(4), 495-514. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2011.635603>
- Davids, N., & Waghid, Y. (2020). Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching? *South African Journal of Higher Education*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.20853/34-3-4045>
- De Fina, D., & Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Díaz, K., Ravest, J., & Queupil, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19.
- Drudy, S. (2006). Gender differences in entrance patterns and awards in initial teacher education. *Irish Educational Studies*, 25(3), 259-273. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03323310600913674>
- Drudy, S., Martin, M., O'Flynn, J., & Woods, M. (2005). *Men and the classroom: Gender imbalances in teaching* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420300>
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. LOM ediciones.
- Egaña, M. L., Nuñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: Una aventura de niñas y maestras*. Lom Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., & Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 91-127.

- Elkind, D. (1999). Educational research and the science of education. *Educational Psychology Review*, 11(3), 271-287. <https://doi.org/10.1023/A:1021965201217>
- Expósito, J. E. (2020). Lecturas feministas de la reproducción social. Un debate situado en tiempos de neoliberalismo pandémico. *Anacronismo e irrupción*, 10(19), 72-107.
- Federici, S. (2010). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Forstenzer, N. (2019). Feminismos en el Chile Post-Dictadura: Hegemonías y marginalidades. *Revista Punto Género*, 11, 34-50. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53879>
- Fraser, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New left review*, 100, 111-132.
- Gaba, M. R. (2010). Las organizaciones generizadas. La perspectiva de género en acción en el mundo de las organizaciones. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 174-175
- Gálvez, A. (Ed.). (2021). *Históricas: Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*. LOM ediciones.
- García, J., Ávila, D., Vargas, M., & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: La docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151.
- Griffiths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity? *Educational Theory*, 56(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00234.x>
- Grumet, M. (1981). Pedagogy for Patriarchy—The Feminization of Teaching. *Interchange*, 12(2-3), 165-184. <https://doi.org/10.1007/BF01192114>

- Guðnadóttir, R. B., & Rudolfsdóttir, A. G. (2019). «Women have a wider embrace»: Principals' gendered perspective on teachers in elementary schools. *Timarit Um Uppeldi Og Menntun-Icelandic Journal of Education*, 28(1), 43-62.  
<https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.3>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista Ene de Enfermería*, 9(2), Article 2. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Guzmán, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 47-67. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, 19, 467-474.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>
- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En C. Borderías, C. Carrasco, & C. Alemany (Eds.), *Las mujeres y el trabajo: Rupturas conceptuales*. (pp. 253-294). Icaria.
- Ibañez, F., & Stang, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, 16, 194-218. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2021.65892>
- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., y Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Jacobi, J. (2000). Modernization Through Feminization? *European Education*, 32(4), 55-78.  
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934320455>

- Jones, J. (2012). Women who were more than men: Sex and status in freedmen's teaching. En *Women Who Were More Than Men: Sex and Status in Freedmen's Teaching* (pp. 163-175). K. G. Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110971101.163>
- Kliebard, H. M. (1995). The feminization of teaching on the American frontier: Keeping school in Otsego, Wisconsin, 1867-1880. *Journal of Curriculum Studies*, 27(5), 545-561. <https://doi.org/10.1080/0022027950270505>
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106. <https://www.jstor.org/stable/42625720>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado* (1º, Vol. 1). Crítica.
- Machado, J., Peres, C., Diniz, M., De Tilio, R., & Scorsolini-Comin, F. (2019). Gender and Adoption in the Brazilian Context: An Integrative Review of the Scientific Literature. *Trends in Psychology*, 27, 293-308. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-01>
- Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers. En Z. M. Jelas, A. Salleh, & N. Azman (Eds.), *International Conference on Learner Diversity 2010* (Vol. 7, pp. 685-690). Curran Associates, Inc. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.093>
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- Moreau, M.-P. (2018). *Teachers, Gender and the Feminisation Debate*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201436>
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina & S. Roman (Eds.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave.

- Ní-Bhroiméil, Ú. (2006). 'Sending gossoons to be made oul' mollies of': Rule 127(b) and the feminisation of teaching in Ireland. *Irish Educational Studies*, 25(1), 35-51.  
<https://doi.org/10.1080/03323310600597543>
- Nieminen, M. (2020). Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. *Paedagogica Historica*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>
- Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En S. Serrano, M. Ponce, F. Rengifo, & R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (pp. 255-302). Taurus.
- Pedraza, C. I. (2020). El mito de la cancha neutral: La asignación generizada en las redacciones de la prensa deportiva. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.510>
- Ponce, M., Rengifo, F., & Serrano, S. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Prentice, A. (1975). Feminization of teaching in British North-America and Canada 1845-1875. *Histoire Sociale-Social History*, 8(15), 5-20.  
<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:A1975AQ81100001>
- Queirolo, G. (2015). Dactilógrafas y secretarias perfectas: El proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950). *Historia Crítica*, 57, 117-137.  
<https://doi.org/10.7440/histcrit57.2015.07>
- Rendón, T. (2001). La división del trabajo por sexo en el mundo. *Investigación económica*, 61(238), 157-202.

- Richardson, J. G., & Wooden, B. (1983). The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920. *Work and Occupations*, 10(1), 81-99.  
<https://doi.org/10.1177/0730888483010001005>
- Robinson, W. (1997). The 'Problem' of the Female Pupil Teacher: Constructions, conflict and control 1860-1910. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 365-377.  
<https://doi.org/10.1080/0305764970270306>
- Ruiz, C. (2020). *Octubre chileno: La irrupción de un nuevo pueblo*. Taurus.
- Sager, E. W. (2007). Women teachers in Canada, 1881-1901: Revisiting the «feminization» of an occupation. *Canadian Historical Review*, 88(2), 201-236.  
<https://doi.org/10.3138/chr.88.2.201>
- Salinas-Urrejola, I. (2017). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: El rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)* [Universidad de Chile].
- Salinas-Urrejola, I. A. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 12, 76-97.
- San-Román, S. (2001). Género y construcción de identidad profesional: El caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio). *Education Policy Analysis Archives*, 9.
- San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: Identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376-367.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.3.3.8719>
- Songtao, F. (2000). Initial Exploration of the Phenomenon of the Feminization of Teachers. *Chinese Education & Society*, 33(4), 40-46. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932330440>

Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, & Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *einstein (São Paulo)*, 8, 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

Stonkuvienė, I., y Dumcius, D. (2019). Male Teachers in a «Feminised Profession»: The Case of Lithuania. En L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri2019)* (pp. 7980-7986). IATED-INT Assoc Technology Education & Development.

Tenti-Fanfani, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Presentación en Seminario internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar, 2-6"*

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación.* (Primera). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Yansen, G., & Zukerfeld, M. (2013). Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, 76, 207-233.