PEL
Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana
Agosto 2025, Vol. 62, N° 2, pp. 1-12
DOI: 10.7764/PEL.62.2.2025.3
© 2025 PEL, CC BY-NC, ISSN 0719-0409
www.pensamientoeducativo.uc.cl

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

Formadoras de docentes de pedagogía básica: Cenicientas académicas en castillos de cristal

Female teacher educators in primary teaching: Academic Cinderellas in glass castles

Yenny Hinostroza-Paredes[1], Lorena Alaluf González [1], Ilich Silva-Peña[2]

[1] Universidad de Talca, Chile.
[2] Universidad de Los Lagos, Chile.

RESUMEN

El estudio explora cómo las percepciones del rol profesional y las condiciones organizacionales —especialmente en relación con las expectativas de género— influyen en el desarrollo de la carrera académica de formadoras de programas en Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) en universidades chilenas. La investigación se centra en comprender cómo estas académicas configuran sus trayectorias en un campo históricamente feminizado y desvalorizado dentro de la educación superior. Se trata de un análisis cualitativo, de tipo exploratorio, que incluye entrevistas narrativas semiestructuradas con 14 formadoras en distintas etapas de su carrera. Los resultados muestran que sus trayectorias están atravesadas por exclusión simbólica, precariedad contractual y desvalorización del cuidado. Sin embargo, también emergen formas de agencia que articulan compromiso ético, colaboración entre pares y búsqueda de excelencia académica. Además, se evidencia la tensión entre el trabajo docente sostenido y la falta de reconocimiento institucional. Finalmente, el estudio concluye que avanzar hacia estructuras más equitativas requiere reconocer el valor del cuidado, redistribuir oportunidades y fomentar condiciones de participación que revaloricen la labor académica de las formadoras desde una perspectiva de justicia social.

PALABRAS CLAVE:
formadoras de docentes, carrera académica, agencia, género, universidades

KEYWORDS:
teacher educators, academic career, agency, gender, universities

Fecha Recepción
18 de noviembre 2024

Fecha Aceptación
24 de abril 2025

ABSTRACT

This study explores how the perceptions of professional roles and organizational conditions—particularly in relation to gender expectations—influence the academic career development of female teacher educators in Primary Education Teaching programmes at Chilean universities. The research focuses on how these academics shape their trajectories within a field historically feminised and devalued in higher education. This is a qualitative, exploratory approach based on semi-structured narrative interviews with 14 teacher educators at various stages of their careers. The findings show that their trajectories are shaped by symbolic exclusion, precarious employment conditions, and the undervaluation of care. Nevertheless, the participants activate forms of agency grounded in ethical commitment, peer collaboration, and a pursuit of academic excellence. In addition, the tension between sustained teaching work and the lack of institutional recognition becomes evident. The study concludes that moving toward more equitable structures requires acknowledging the value of care, redistributing opportunities, and fostering participatory conditions that revalue the academic work of female teacher educators from a social justice perspective.

AUTOR DE CORRESPONDENCIA: Yenny Hinostroza-Paredes / yenny.hinostroza@utalca.cl
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Chile.

INTRODUCCIÓN

Para las mujeres, avanzar en la carrera académica en un contexto universitario cada vez más regido por lógicas de gestión gerencial y productividad investigativa implica enfrentar profundas desigualdades. Las formadoras de docentes (en adelante, formadoras) de programas de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) desarrollan su trayectoria profesional en instituciones que, frecuentemente, reproducen estructuras jerárquicas y sesgos de género arraigados. Aunque tienen un rol fundamental al preparar nuevas generaciones docentes, las formadoras suelen enfrentar invisibilización, exclusión simbólica y precariedad laboral. Esto limita su avance en la carrera académica y el acceso a espacios de liderazgo institucional (Ellis et al., 2014; Lander & Nicholson, 2020; Murray, 2006).

Desde una mirada crítica, esta investigación propone comprender a las formadoras como *cenicientas académicas en castillos de cristal* (Lander & Nicholson, 2020): mujeres que, pese a sostener gran parte del trabajo docente, cuidado estudiantil y gestión intermedia en las universidades, permanecen excluidas de los espacios de poder académico y son escasamente reconocidas por los sistemas formales de carrera. La metáfora del *castillo de cristal* alude a estructuras universitarias que, aunque aparentan ser abiertas e inclusivas, siguen reproduciendo lógicas patriarcales que limitan la participación y el reconocimiento de las mujeres en posiciones de liderazgo.

Así, la siguiente pregunta de investigación orienta este estudio: ¿Cómo las percepciones del rol profesional y de las condiciones organizacionales en sus facultades de educación —especialmente relacionadas con expectativas de género— influyen en la agencia para el desarrollo de la carrera académica de formadoras de programas en Pedagogía en Educación General Básica (PEGB)? Para ello, se examinan las experiencias de 14 formadoras de distintas generaciones e instituciones de educación superior (IES) y cómo ellas gestionan estas condiciones en sus trayectorias profesionales.

Si bien existen estudios sobre las desigualdades de género en la academia (Burke, 2020; Burkinshaw & White, 2017; Ríos González et al., 2017), son pocos los que abordan las carreras y condiciones del trabajo académico de las formadoras (Ellis et al., 2014; Murray, 2006; Namatende, 2016); además, se desconocen en contextos latinoamericanos. Resulta pertinente entonces explorar cómo se configuran dichas trayectorias en el ámbito académico chileno, particularmente respecto a las percepciones de género en entornos laborales. Comprender estas dinámicas podría orientar la implementación de estrategias institucionales que promuevan tanto el desarrollo profesional como la equidad de género en las unidades de formación docente, contribuyendo así a una mejora en la calidad educativa. En este marco, el estudio también busca aportar a la comprensión del *ethos* de las IES desde una perspectiva de justicia social y equidad de género (Fraser, 2003, 2007), explorando en qué medida estas promueven entornos laborales más igualitarios y solidarios. Esta búsqueda es aún más relevante en escenarios donde las mujeres mantienen una proporción minoritaria de los cargos de liderazgo académico (Ministerio de Educación, 7 de marzo de 2023).

Finalmente, para abordar la pregunta de investigación planteada, se propone un marco teórico que articula las teorías de agencia reflexiva (Archer, 2003) y situada en el tiempo (Emirbayer & Mische, 1998). Asimismo, se considera la teoría de las organizaciones como estructuras generizadas (Acker, 1992) para examinar cómo algunas prácticas institucionales reproducen inequidades de género, muchas veces de manera sutil. Por último, se emplean los *enfoques agénticos para el desarrollo de la carrera académica* propuestos por Hinostroza-Paredes et al. (2023) para comprender las estrategias de las formadoras para modelar sus trayectorias profesionales. Esta articulación teórica permite analizar cómo tales carreras se configuran tanto por estructuras institucionales como por sus aspiraciones, decisiones y valores en contextos donde se entrelazan lo individual, lo colectivo, lo emocional y lo político.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

La formación docente en Chile ha sido históricamente un campo feminizado, configurado inicialmente por concepciones sociales, políticas y pedagógicas que asociaron la enseñanza con el rol materno. En 1854, la creación de las Escuelas Normales de Preceptoras institucionalizó la incorporación de mujeres al magisterio bajo la noción de su "función materna natural" (Reyes Jedlicki, 2005, p. 54). Esta inclusión respondió a demandas estatales de alfabetización y de expandir la educación primaria mediante una fuerza laboral barata, obediente y moralmente ejemplar (Egaña et al., 2000). Aunque la Ley de Instrucción Primaria de 1860 buscó igualar el estatus docente sin distinción de sexo, en la práctica las mujeres fueron destinadas a zonas rurales, con menores salarios y escaso acceso a cargos jerárquicos (Egaña et al., 2000). Muchas docentes debían residir en salas de clases, costear materiales y eran evaluadas más por conducta moral que por desempeño pedagógico (Egaña et al., 2000; Salinas Urrejola, 2018). De esta manera, la docencia se volvió una opción laboral para mujeres pobres y viudas, bajo procesos de selección estrictos y condiciones precarias.

Hacia 1920, la docencia era un ámbito profundamente feminizado: las mujeres representaban más del 80 % de la matrícula, con 1430 alumnas en 9 Escuelas Normales de Preceptoras, frente a 853 hombres en 6 Escuelas Normales de Preceptores (Anuario Estadístico de la República de Chile, 1923, citado en Ruffinelli, 2020). No obstante, su participación en cargos de decisión era marginal (Núñez Prieto, 2010), lo que consolidó una estructura desigual donde la amplia representación numérica no implicaba liderazgo o incidencia.

Durante el siglo XX, las mujeres fueron clave en la expansión del sistema educativo, pues aumentaron el número de escuelas normales femeninas y de egresadas. Esto facilitó su acceso a cargos directivos en escuelas; primero de niñas y mixtas y, luego, de varones. La docencia ofreció movilidad frente a las restricciones sociales, económicas y políticas imperantes: muchas mujeres —especialmente de sectores populares— accedieron a empleo calificado, ascenso social y liderazgo (Núñez Prieto, 2010).

Sin embargo, su labor permaneció desvalorizada, con salarios más bajos y menor prestigio que los varones, especialmente en comparación con quienes enseñaban en liceos y universidades (Jara & Miranda, 2017). Además, las directoras enfrentaban mecanismos de vigilancia —como supervisión por padres de familia— que no se aplicaban a los rectores varones (Sepúlveda Vásquez, 2009). Estas lógicas de control, subvaloración y exclusión simbólica aún marcan el campo académico. Durante la dictadura cívico-militar, las escuelas normales fueron disueltas y la formación docente se traspasó a las universidades. No obstante, la pedagogía ingresó al ámbito universitario sin reconocimiento como campo legítimo del saber, reproduciendo su desvalorización histórica (Egaña et al., 2000; Pérez, 2017).

Este patrón persiste, aunque matizado, en el sistema universitario actual. La formación docente es un espacio académico aún altamente feminizado: las mujeres representan el 62 % del cuerpo académico en educación, frente a menos del 20 % en ingeniería (Bustos et al., 2018). En particular, la carrera de PEGB conserva una matrícula femenina superior al 78 % y escaso reconocimiento institucional y científico (Bustos et al., 2018; Silva-Peña et al., 2020). Sin embargo, la problemática excede la sola representación numérica: persisten la segregación horizontal (asignación a áreas feminizadas y de menor valoración), la segregación vertical (barreras en el ascenso académico) y una distribución desigual de las tareas afectivas, domésticas y docentes (Aparicio et al., 2023; Sanhueza et al., 2020).

Así, las académicas formadoras desarrollan sus trayectorias en un sistema que refleja una doble subordinación: de género y disciplinar. Operan en una microestructura feminizada y de bajo prestigio, dentro de una macroestructura académica jerárquica y androcéntrica que restringe su acceso a recursos, liderazgo institucional y reconocimiento epistémico (Sanhueza et al., 2020). En síntesis, estas desigualdades son históricas: expresan la segmentación simbólica, precarización laboral y exclusión institucional que acompañan la pedagogía desde sus orígenes.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Carrera académica en educación superior

Sullivan y Baruch (2009) definen la carrera profesional como "experiencias laborales y otras experiencias relevantes de un individuo, tanto dentro como fuera de las organizaciones, formando un patrón único a lo largo de su vida" (p. 1543). Esta carrera es multidimensional, pues incluye: avance en objetivos personales, desarrollo profesional, promoción dentro de tiempos esperados y aumento salarial (Ohunakin et al., 2018). Así, depende tanto del esfuerzo del empleado para alcanzar metas y adquirir nuevas competencias, como de la capacidad de la organización para recompensar dichos logros mediante ascensos y aumentos salariales.

En las IES, el desarrollo de la carrera profesional o académica se refiere al proceso de crecimiento profesional de quienes ejercen roles de investigación, enseñanza y/o administración (Zacher et al., 2019). Varios estudios demuestran que los criterios para su desarrollo se codifican en términos masculinos, lo cual mantiene disparidades por género (Gallego-Morón & Montes-López, 2021; O'Connor & O'Hagan, 2016). Así, la carrera de los hombres sigue una trayectoria de desarrollo continuo y lineal ascendente, es geográficamente flexible y de alta productividad investigativa; mientras que la de las mujeres zigzaguea, tiene más pausas e interrupciones, menor flexibilidad geográfica y mayores funciones de docencia y gestión. Esto les causa un avance más lento y una subrepresentación en posiciones de alto rango (Doherty & Manfredi, 2010; Gallego-Morón & Montes-López, 2021; González-Cid, 2024).

Sesgos de roles y estereotipos de género conforman estructuras que permean prácticas y procesos institucionales bajo una predominante gobernanza de las IES que prioriza la productividad científica sobre la docencia y la gestión (Burke, 2020; Lander & Nicholson, 2020). Como resultado, la segregación ocupacional vertical y horizontal (características de la academia) se refuerzan con una persistente división del trabajo en la que las mujeres asumen mayor carga de docencia y tareas de cuidado (Burkinshaw & White, 2017; Kreitz-Sandberg, 2013; Lund, 2015; Martínez-Labrín & Bivort-Urrutia, 2014).

La docencia: una carrera feminizada

En tal contexto, la formación docente es una disciplina-feminizada (Murray & Maguire, 2007) en facultades de educación consideradas "símbolo de lo femenino en la universidad" (Acker & Dillabough, 2007, p. 312). Allí, las segregaciones horizontal y vertical se reflejan cuando las mujeres —aunque predominantes en cuerpos académicos— suelen desempeñar docencia y gestión intermedia, mientras que los hombres ocupan cargos jerárquicos más altos o centrados en la investigación (Kreitz-Sandberg, 2013). Aunque son escasos, algunos estudios sobre trayectorias y condiciones laborales de formadoras de educación básica constatan su presencia mayoritaria en estos roles (Cox et al., 2021), así como las tensiones identitarias y estructurales que enfrentan —por ejemplo, las vinculadas a la maternidad y el trabajo de cuidado— (Murray, 2006; Namatende, 2016; Soğuksu, et al., 2023; Swennen & Volman, 2019).

Finalmente, la distribución desigual de roles limita las oportunidades de las mujeres para investigar y acumular capital académico. De esta manera, se ven confinadas en una forma de proletarización: la reducción de su rol profesional a funciones con bajo reconocimiento, precariedad contractual y salarial, y menor desarrollo profesional (Ellis et al., 2014; Spencer, 2013).

Estructura de género y agencia

El género funciona como una *categoría estructural:* una jerarquía preexistente de posiciones sociales, identidades y roles que, al dividir, resulta en acceso desigual a recursos y poder (Mader, 2016). Según Acker (1990), esta estructura se reproduce en contextos organizacionales donde identidades, ventajas y desventajas se basan en el género y se caracterizan por división del trabajo y el poder, apoyo simbólico a dicha dinámica, interacciones sociales con distinción de género, expectativas de identidad y lógicas organizacionales sesgadas. En organizaciones generizadas, la interacción de estos aspectos refuerza las disparidades salariales y la exclusión de las mujeres, además de limitar sus oportunidades de promoción y contratación (Acker, 1990, 1992). Un patrón similar se da en el ámbito académico, donde normas de género y comparaciones constantes con colegas masculinos afectan la percepción de oportunidades y condicionan las decisiones profesionales de las mujeres (Morley, 2014; O'Connor, 2014).

Desde la teoría social de Archer (1995), se puede sostener que, si bien la carrera académica se configura por la interacción entre la agencia individual y condiciones estructurales (recursos, políticas, discursos y prácticas de género), dicha agencia no queda anulada. Según Archer (1995), "las personas no son marionetas de las estructuras" (p. 71) y "son capaces de resistir, rechazar, suspender o eludir las tendencias estructurales y culturales [...] debido a sus capacidades creativas como seres humanos" (p. 195). El carácter reflexivo de la agencia —la capacidad individual de monitorear acciones, evaluar contextos y proyectarse al futuro (Archer, 2003)— configura trayectorias académicas únicas y representa una fuente de potencial transformador de estructuras generizadas. Así, al impulsar el cambio personal, se siembran posibilidades de transformación estructural que permiten a las personas cuestionar el orden vigente, reconfigurar relaciones e identidades, e incidir sobre las lógicas de desigualdad en un *vínculo*

colectivo con otros (Donati & Archer, 2015)[1].

Asimismo, la noción de agencia temporalmente situada de Emirbayer y Mische (1998) ofrece una dimensión temporal a la agencia reflexiva que ilustra cómo las personas equilibran experiencias pasadas *(dimensión iterativa)*, aspiraciones futuras *(dimensión proyectiva)* y situaciones presentes *(dimensión práctico-evaluativa)* en su toma de decisiones. Esta integración propicia entender la carrera académica de las formadoras de PEGB como un proceso dinámico, modelado por la agencia personal y su contexto temporal y organizacional.

Enfoques agénticos orientados a la carrera

Adicionalmente, la propuesta de enfoques agénticos para el desarrollo de la carrera académica (Hinostroza-Paredes et al., 2023), basada en los modos de reflexividad de Archer (2003), ofrece una herramienta heurística para analizar las estrategias de las formadoras al configurar sus trayectorias profesionales (ver tabla 1). Primero, el *enfoque agéntico relacional,* vinculado con la reflexividad comunicativa, prioriza la colaboración y el éxito compartido. Quienes lo adoptan construyen fuertes relaciones colegiales, donde el bienestar colectivo antecede al logro individual. Apoyo y validación de pares, así como de familiares y amigos cercanos, son vitales para tomar decisiones profesionales.

Por su parte, el *enfoque agéntico orientado a la excelencia,* que se asocia con la reflexividad autónoma, enfatiza en la autonomía. Quienes lo emplean priorizan los logros individuales y la excelencia performativa —como publicaciones y reconocimiento profesional—. De manera pragmática, ven sus carreras como un proceso meritocrático y se adaptan estratégicamente a demandas institucionales mientras persiguen su crecimiento profesional.

Finalmente, orientados a la meta-reflexividad, quienes adoptan el *enfoque agéntico valórico* alinean decisiones profesionales con valores personales impulsados por compromisos éticos y el deseo de generar impacto social. Son críticos de las estructuras institucionales que conflictúan sus ideales; el compromiso por el bien común sobre el éxito individual o colectivo moldea sus trayectorias.

Tabla 1

Enfoques agénticos orientados al desarrollo de la carrera académica

Enfoque agéntico	Reflexividad	Prioridades	Elementos centrales	Valor clave
Relacional	Comunicativa	Colaboración y éxito compartido	Relaciones colegiales, apoyo de pares, familia y amistades	Bienestar colectivo sobre el logro individual
Orientado a la excelencia	Autónoma	Autonomía, auto-responsabilidad y excelencia performativa	Publicaciones, fondos y reconocimiento profesional	Carrera como mérito personal
Valórico	Meta-reflexividad	Ética e impacto social	Valores personales y crítica institucional	Bien común sobre el éxito individual o colectivo

METODOLOGÍA

Muestra y criterios de inclusión

El presente estudio utilizó muestreo intencional y por bola de nieve. El primero permitió seleccionar las participantes, descritas en la tabla 2, según los criterios de inclusión definidos; el segundo amplió la muestra mediante recomendaciones, respetando dichos criterios. Esta combinación resulta útil en investigaciones de acceso limitado y con poblaciones académicas específicas (Patton, 2002) —como las de las formadoras de PEGB—. Los criterios de inclusión fueron (ver tabla 2):

1. Contar con un doctorado (PhD, EdD u otro)
2. Desempeñar funciones académicas en IES estatales, tradicionales privadas o nuevas privadas, ubicadas en la capital o en regiones
3. Estar en etapa de iniciación (<5 años) o consolidación (5–15 años) desde el doctorado

Tabla 2

Características de las participantes en el estudio

Seudónimo	Edad	Institución actual	Años de trabajo en universidad	Trayectoria académica → *cargo actual*
P1	*33*	*UE*	*6*	DE → docente a honorarios → doctorado → *académica de planta adjunta*
P2	*57*	*UNP*	*12*	DE ↔ supervisora de prácticas → doctorado → *académica de planta*
P3	*59*	*UE*	*27*	DE → doctorado → *académica de planta regular*
P4	*50*	*UNP*	*9*	DE→ doctorado → *académica asistente*
P5	*41*	*UP*	*1*	DE→ doctorado → *académica de planta regular*
P6	*56*	*UE*	*16*	DE ↔ docente a honorarios → planta adjunta ↔ doctorado → *académica asociada*

[1] Tal potencial transformador converge con el proyecto de justicia social feminista (Fraser, 2003, 2008), sustentado en los ejes de redistribución, reconocimiento y representación. Este marco subraya que las desigualdades no solo son cuantificables, sino que también se experimentan de forma vívida, encarnada y afectiva (O'Shea, 2020). Al visibilizar brechas estructurales y simbólicas, reivindica una academia orientada a la equidad, que reconozca y valore el trabajo relacional y de cuidado, históricamente asignado a las mujeres, como esencial de la vida universitaria (Sümer, 2020).

Seudónimo	Edad	Institución actual	Años de trabajo en universidad	Trayectoria académica → cargo actual
P7	49	UPT	23	DE ↔ docente a honorarios → doctorado → académica de planta no jerarquizada → académica asociada
P8	45	UPT	20	DE → docente a honorarios → doctorado → académica de planta especial
P9	54	UE	24	DE ↔ docente a honorarios → doctorado → académica asistente
P10	39	UNP	7	DE ↔ supervisora de prácticas → docente a honorarios → doctorado → académica docente
P11	50	UE	23	Doctorado → DE ↔ docente a honorarios → académica asistente
P12	49	UPT	14	DE → doctorado → académica asistente
P13	35	UE	4	DE → doctorado ↔ docente a honorarios → académica de planta adjunta
P14	38	UE	8	Doctorado → académica asistente

Nota. DE = docente escolar, UE = universidad estatal, UNP = universidad nueva privada, UPT = universidad privada tradicional, ↔ = actividades paralelas en la trayectoria, → = actividades secuenciales en la trayectoria

La muestra fue diseñada para reflejar diversidad institucional y generacional. La variabilidad en tipo de institución, ubicación geográfica y etapa profesional se consideró relevante para capturar cómo distintos contextos institucionales y trayectorias temporales modelan carreras académicas, en coherencia con el objetivo del estudio. El número de casos (14) fue suficiente para alcanzar saturación teórica, pues en las últimas entrevistas no surgieron nuevas categorías.

Consideraciones éticas

Antes de cada entrevista, se obtuvo el consentimiento informado de las participantes, que incluyó especificaciones sobre registro, uso de datos y su participación voluntaria. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y seudoanonimizadas mediante códigos alfanuméricos para resguardar la confidencialidad. Luego, las transcripciones se compartieron con las participantes para validar sus relatos. Como devolución ética, se contempla compartirles el artículo publicado. No se solicitaron permisos institucionales, pues no se investigaron directamente las organizaciones donde trabajaban las participantes.

Instrumento y proceso de entrevistas

Las 14 participantes fueron contactadas por correo electrónico. Las entrevistas narrativas semiestructuradas, de entre 80 a 130 minutos, fueron realizadas por Zoom y transcritas por la investigadora principal. El cuestionario se diseñó partiendo de los enfoques agénticos para el desarrollo de la carrera académica (Hinostroza-Paredes at al., 2023). Este incluyó preguntas como: ¿Crees que el género ha jugado un papel en tu carrera como profesora formadora?, ¿Puedes describir el clima de tu lugar de trabajo? y ¿Qué tipo de relación mantienes con colegas y líderes académicos?

Análisis de datos

El análisis incluyó la transcripción literal de las entrevistas, seguida de una lectura iterativa y la codificación con el *software* Atlas.ti. Se asignaron códigos abiertos a segmentos relevantes de las transcripciones, que luego se categorizaron. Utilizando un análisis temático híbrido inductivo-deductivo (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), se combinó la generación inductiva de categorías con la estructuración deductiva de temas. Estas categorías se organizaron en cuatro temas emergentes, guiados por el objetivo y marco conceptual del estudio, como se detalla en la tabla 3.

Tabla 3

Categorías y temas emergentes

Categorías	Temas
· Identidad profesional · Decisión vocacional · Valores e ideales · Motivación profesional	Percepciones del rol profesional
· Expectativas de género y profesionales · Machismo y patriarcado en el entorno académico · Roles de género y expectativas de la institución · Feminismo como motor en el trabajo académico	Expectativas de género
· Condiciones de trabajo · Relación con la institución · Exigencias de la carrera académica · Cultura institucional	Condiciones organizacionales
· Estrategias agénticas · Desarrollo de la carrera · Balance trabajo-familia · Emociones	Agencia

Se registró el análisis en memos analíticos, empleados como bitácora para documentar decisiones metodológicas, reflexiones durante la codificación, ajustes en categorías y posicionamiento de la investigadora principal. Esto facilitó tanto trazar el proceso codificador como fortalecer la coherencia analítica.

Los criterios de Lincoln y Guba (1985) posibilitaron la rigurosidad metodológica, a través de la *credibilidad* (revisión de transcripciones por participantes y revisión del análisis de la investigadora principal por coinvestigadores como pares críticos), *transferibilidad* (descripción densa del contexto), *dependabilidad* y *confirmabilidad* (mediante el uso sistemático de memos).

RESULTADOS

Para transparentar la trayectoria interpretativa, se elaboró una matriz analítica (ver tabla 4) para cruzar los cuatro temas emergentes —percepciones del rol profesional, expectativas de género, condiciones organizacionales y agencia— con sus correspondientes categorías, paráfrasis de las citas más representativas y enfoque agéntico, según la tipología de Hinostroza-Paredes et al. (2023).

Tabla 4

Matriz analítica: categorías, temas principales y enfoques agénticos

Participante	Tema principal - *categoría*	Cita seleccionada	Enfoque agéntico
P1	Agencia - *desarrollo de la carrera*	'Ser jefa de carrera es mi sueño profesional'	Excelencia
P2	Percepciones del rol profesional - *identidad profesional*	'Soy bien maternal con mis estudiantes'	Valórico
P3	Condiciones organizacionales - *condiciones de trabajo*	'Hago la pega[2] del jefe para mantener estabilidad'	Valórico
P4	Expectativas de género - *expectativas de género y profesionales*	'De pequeña, no me creía inteligente, lo atribuyo al género'	Excelencia
P5	Agencia - *balance trabajo-familia*	'Las decisiones de carrera siempre las tomo en pareja'	Relacional
P6	Percepciones del rol profesional - *motivación profesional*	'Me desafío para demostrar que puedo más'	Excelencia
P7	Expectativas de género - *machismo y patriarcado en el entorno académico*	'Me molesta cuando ellas ceden la voz al hombre'	Valórico
P8	Expectativas de género - *expectativas de género y profesionales*	'Quizá por ser mujer, soy más sensible'	Valórico
P9	Expectativas de género - *expectativas de género y profesionales*	'Prefiero trabajar con varones, las mujeres complican'	Excelencia
P10	Condiciones organizacionales - *cultura institucional*	'Debes ser invisible, pero cumplir con el trabajo'	Excelencia
P11	Agencia - *balance trabajo-familia*	'Nuestras decisiones profesionales son decisiones familiares'	Relacional
P12	Agencia - *desarrollo de la carrera*	'Las mentoras me invitaron a proyectos para ayudarme a diversificar'	Relacional
P13	Condiciones organizacionales - *cultura institucional*	'Valoran que sea doctora y profesora básica'	Relacional
P14	Agencia - *estrategias agénticas*	'Peleamos la asignación durante mi embarazo'	Valórico

Nota. Se resumen en paráfrasis las citas más representativas; las citas literales se desarrollan en los apartados a continuación

Desde esta matriz, los hallazgos se organizaron e integraron en tres nudos temáticos: percepciones del rol profesional y expectativas de género; enfoques agénticos en el desarrollo de la carrera profesional; y condiciones organizacionales. Los siguientes apartados profundizan en cada nudo, incorporando las voces de las participantes para mostrar las tensiones, contradicciones y estrategias que marcan sus trayectorias.

Percepciones del rol profesional y expectativas de género

La maternidad opera como marcador simbólico que conecta cuidado e identidad docente y configura la enseñanza como extensión del rol materno. P2 (57 años), que trabaja en una universidad nueva privada, conservadora y en la capital lo ilustra así: "Yo siento que soy bien maternal... siempre dándoles consejos a los chicos". Este discurso presenta el cuidado como atributo *natural* y mantiene la educación básica ligada a los ámbitos doméstico y privado, históricamente menos valorados (Li, 2018; Motta & Bennet, 2018; Vogt, 2002). Esta desvalorización surge al asumir que las tareas de cuidado en la profesión son innatas, sin reconocer las competencias que requieren. Desde la dimensión del reconocimiento (Fraser, 2003), dicha identificación limita el estatus profesional y lo asocia a funciones percibidas como femeninas y secundarias.

[2] En español chileno coloquial, 'pega' significa trabajo.

tareas de cuidado en la profesión son innatas, sin reconocer las competencias que requieren. Desde la dimensión del reconocimiento (Fraser, 2003), dicha identificación limita el estatus profesional y lo asocia a funciones percibidas como femeninas y secundarias.

Cuando las académicas enfrentan mecanismos de exclusión o son posicionadas como otras en contextos institucionales masculinizados, el capital académico deviene en estrategias de resistencia ante la percepción devaluada de la docencia asociada a su feminización. Al respecto, P13 (35 años) afirma:

> Vengo de una formación en la academia que me resultó dolorosa, donde siempre tuve que validarme por ser profesora de básica [...] En cambio aquí (en este grupo de investigación) me dicen: 'eres profesora de básica, eres muy valiosa y además eres doctora'... Y sí, me siento muy bien acogida.

Combinando credenciales doctorales con compromiso pedagógico, P13 revaloriza su identidad y desplaza la mirada deficitaria sobre la enseñanza básica. Esta estrategia encarna la agencia orientada a la excelencia y activa la dimensión de redistribución de Fraser (2003), con lo que reclama reconocimiento material y simbólico equivalente al de áreas masculinizadas. Sin embargo, estas estrategias de revalorización profesional conviven con expectativas de género interiorizadas desde temprana edad, que operan como mecanismos de autolimitación, inhiben y/o orientan trayectorias profesionales. Sobre esto, P4 (50 años) recuerda:

> Era súper inteligente yo, pero no me lo creía... y lo asocio a un tema de género de mi papá... que nos ayudara a creer en nosotras, nuestras capacidades [...] Ahí surgió la idea de la pedagogía; yo diría, por un bajo autoconcepto.

Tales expectativas condicionan la agencia reflexiva (Archer, 2003) al debilitar la autoconfianza para decidir sin validación externa. Esta lectura se articula con la agencia proyectiva como dimensión temporal (Emirbayer & Mische, 1998): la posibilidad de imaginar y perseguir futuros se bloquea por decisiones ancladas en experiencias pasadas. Vincular ambas perspectivas permite pensar cómo el género opera como estructura que condiciona la agencia y orienta decisiones vocacionales.

En esta línea, la percepción de género expresada por P9 (54 años) —"Prefiero trabajar con varones... el pensamiento femenino le da muchas vueltas a las cosas"— evidencia una agencia reflexiva que, internalizando expectativas de género, aporta a configurar culturas organizacionales en clave masculina. Las organizaciones no son neutras: se estructuran sobre valores y prácticas que naturalizan lo masculino como medida de racionalidad, eficiencia y autoridad (Acker, 1990). Esto deslegitima modos de pensar vinculados a lo femenino, reforzando la idea de que el pensamiento reflexivo o situado es menos eficiente. Así, el género actúa como estructura externa y marco interiorizado con potencial para limitar vínculos profesionales y posibilidades agénticas de redefinir trayectorias académicas.

Enfoques agénticos en el desarrollo de la carrera profesional

La aspiración central tanto a la mejora performativa propia como a cargos directivos refleja un *enfoque orientado a la excelencia*. En las formadoras mayores, esta estrategia se apoya principalmente en la dimensión iterativa (Emirbayer & Mische, 1998), donde experiencias previas orientan la carrera profesional. P6 (56 años), que trabaja en una universidad estatal regional, comenta: "Me gusta hacer cosas, mostrarme que puedo mejorar y soy capaz [...] para irme desafiando en esos aprendizajes". Sin embargo, su búsqueda de mejora, propia de la agencia autónoma (Archer, 2003), convive con una actitud cautelosa: "Me ha faltado un poquito más de punchi... me mantiene a salvo de peleas o rencillas". Esta quizás se ha visto influida por experiencias marcadas por la lógica generizada de la academia, donde la asertividad femenina suele leerse como conflictiva (Acker, 1990).

En las formadoras jóvenes, como P1 (33 años), que lleva menos de un año trabajando en una universidad pública regional, la excelencia se proyecta como liderazgo: "Mi sueño máximo es ser jefa de carrera...". Esta agencia proyectiva configura futuros posibles como estrategia de acumulación de capital académico y social. Desde la mirada de género, tales aspiraciones disputan la distribución del poder académico y exigen reconocimiento simbólico y material.

El *enfoque agéntico valórico* emerge en la articulación entre carrera académica y formación docente, especialmente en educadoras de mediana edad y jóvenes. Sus carreras se sostienen en una agencia práctico-evaluativa (Emirbayer & Mische, 1998) y metareflexiva (Archer, 2003). Esto las lleva a tomar decisiones situadas en el presente que equilibran valores personales con exigencias institucionales. Así, P7 (49 años) afirma: "Para mí, el pregrado es lo más sagrado... allí están los futuros docentes y de ellos depende la sociedad" y "me gustaría que dijeran 'sí, lo que leí de ella es tal y tal cosa'". De esta manera reivindica una carrera comprometida con la docencia sin descuidar el vínculo con la investigación.

P14 (38 años), que trabaja en una universidad estatal de la capital, demuestra un enfoque similar: "La asignación que me negaron cuando estaba embarazada... fue una demanda que tuvimos que pelear y hemos ganado". Esta acción transformadora, anclada en la agencia metareflexiva, ilustra el poder de la *agencia colectiva* para transformar condiciones organizacionales (Donati & Archer, 2015) y generar entornos de trabajo más equitativos. Estas estrategias agénticas revalorizan la docencia como práctica ética, vinculando compromiso social y transformación institucional.

El *enfoque relacional* en el desarrollo de la carrera, más frecuente entre formadoras de mediana edad y mayores, se construye desde redes afectivas y colaboración profesional. Esta estrategia agéntica se relaciona principalmente con la dimensión práctico-evaluativa, en tanto decisiones profesionales responden a demandas del presente, en diálogo con vínculos afectivos. Al respecto, P5 (45 años) afirma: "Siempre consulto con él (esposo) antes de tomar cualquier decisión importante en mi carrera". Esto evidencia el entorno familiar como espacio de validación.

Por su parte, P13 teje redes con colegas y estudiantes, promoviendo el éxito compartido y la equidad de género: "Quiero que seamos mayoría... somos mayoría las profes de básica, entonces tenemos que seguir estudiando". Por su parte, P12 (49 años), que trabaja en una universidad tradicional privada ubicada en Santiago, despliega una agencia híbrida, que combina reflexividad comunicativa y metareflexiva. Por ejemplo, integra relaciones colegiales como eje de su desarrollo como investigadora: "He tenido buenas mentoras... me invitaron a proyectos para ayudarme a diversificar mi *pool* de proyectos".

Estas estrategias agénticas revalorizan la dimensión colaborativa del quehacer académico y visibilizan tipos de prestigio ligados al compromiso ético, la solidaridad y la equidad como formas de reconocimiento simbólico. Se aproximan a lo que Murray (2006) denomina *profesionalismo del cuidado* en la formación docente, que articula responsabilidad moral, vínculo afectivo y resistencia a estructuras que desvalorizan lo pedagógico y perpetúan desigualdades.

Condiciones organizacionales y desigualdad de género

Expectativas de género organizacionales asignan a las formadoras funciones de cuidado y docencia, pero estas no se valoran en los sistemas de evaluación académica. La maternidad recibe un escaso reconocimiento estructural, que limita sus opciones de progreso frente a colegas varones centrados en investigación y liderazgo (Kreitz-Sandberg, 2013). Esta penalización no siempre es explícita: se manifiesta en prácticas que exigen disponibilidad constante, sin contemplar responsabilidades de cuidado. Como señala P3 (59 años): "Mientras tienes un trabajo medianamente estable, eres capaz de hacerle la pega al jefe para que no te jodas y puedas ir a la reunión de tu niño...". Así, la maternidad se negocia en silencio, para evitar sanciones simbólicas o pérdida de oportunidades. Igualmente, el managerialismo de las IES intensifica esta división entre docencia e investigación al socavar el valor de la enseñanza incluso en facultades de educación. P4, académica en una universidad nueva privada de la capital, relata esta tensión:

> Les digo: 'pero si me acabo de ganar un Fondecyt' y responden: 'es que no cumples con los dos papers Q1 al año como primera autora'. Eso nadie lo va a cumplir nunca; no, haciendo más docencia que investigación. Y como no cumplo, me dan más docencia.

Este patrón, común en contextos con alta carga docente y contratos inestables, reproduce desigualdades, frena el desarrollo profesional (Ellis et al., 2014; Mirick & Wladkowski, 2018; Spencer, 2013; Winslow, 2010) y refuerza lo que Fraser (2003) denomina *injusticia por mal reconocimiento*.

La invisibilización profesional también limita el desarrollo académico. P10 (39 años), formadora en una universidad nueva privada, regional y conservadora, describe la *invisibilidad intencional* (Ballakrishen et al., 2018) como el modo operativo de su entorno laboral: "Tienes que ser súper invisible, pero hacer la pega y hacerla bien". Esta estrategia agéntica de supervivencia responde a entornos donde la asertividad o visibilidad femenina puede leerse como transgresión. Las organizaciones reproducen el género mediante divisiones, interacciones e imágenes que configuran lo legítimo dentro del campo académico (Acker, 1992).

En esta lógica, la invisibilidad no solo protege, también excluye. Soğuksu et al. (2023), en su estudio con formadoras en Finlandia, Alemania y Turquía, muestran que muchas adoptan posturas de neutralidad de género que, sin cuestionar las desigualdades, bloquean la reflexión institucional y legitiman una distribución desigual de reconocimiento y oportunidades.

Ante estos límites, algunas formadoras conforman lo que Cijvat et al. (2024) denominan *comunidades conversacionales,* que operan como espacios colaborativos respaldados institucionalmente, donde el acompañamiento colegial, cuidado mutuo y reflexión compartida fortalecen el desarrollo profesional. P7, formadora en una universidad tradicional privada y regional, destaca: "Si quiero discutir el diseño metodológico de un estudio, voy con ellas, y actúan como pares de mayor experiencia, con la disposición de ayudarte".

El concepto de *emancipación suave de formadores* (Biesta, 2020) permite entender cómo estos espacios fomentan la agencia entre formadoras mediante vínculos horizontales, reconocimiento entre pares y saberes compartidos. Así, acciones institucionales que posibilitan estas instancias pueden reconfigurar dinámicas de poder y redistribuir el reconocimiento simbólico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este estudio exploró cómo las percepciones de las formadoras de PEGB sobre su rol profesional y las condiciones organizacionales en sus facultades —ambas relacionadas con expectativas de género— influyen en su agencia para el desarrollo de sus carreras académicas. Al respecto, se identifican las siguientes tres contribuciones principales.

Primero, el principal aporte teórico es la articulación entre la agencia reflexiva (Archer, 2003) y la agencia situada temporalmente (Emirbayer & Mische, 1998). Esta combinación fortalece los enfoques agénticos para el desarrollo de la carrera académica (Hinostroza-Paredes et al., 2023) al ofrecer una herramienta heurística robusta para examinar cómo se configuran las decisiones profesionales en la intersección entre estructuras institucionales y reflexividad individual, especialmente en contextos marcados por desigualdades de género. Además, abre posibilidades de aplicar este dispositivo al estudio de otros grupos profesionales en entornos educativos diversos (por ejemplo, docentes escolares), lo que amplía su alcance analítico más allá del caso investigado.

Segundo, aunque hay investigación internacional sobre género y trabajo académico, los estudios centrados en formadoras de docentes de educación básica son escasos y, en el contexto chileno, prácticamente inexistentes. Los hallazgos del presente estudio muestran que estas académicas operan en entornos patriarcales donde se internalizan expectativas de género que influyen en sus decisiones profesionales desde edades tempranas. A nivel individual e institucional, persisten estereotipos emocionales, conductuales y estéticos que las posicionan como aptas para cuidar, pero no para liderar (Brescoll, 2016; Ellis et al., 2014; Namatende, 2016; Spencer, 2013). Estas representaciones refuerzan su invisibilidad, las presionan a cumplir expectativas de género y limitan su proyección profesional. Todo esto favorece la reproducción de estructuras académicas sesgadas. Desde esta perspectiva, las formadoras pueden ser comprendidas como *cenicientas académicas en castillos de cristal* (Lander & Nicholson, 2020), puesto que sostienen gran parte del trabajo docente y

de cuidado en sus programas, pero continúan excluidas de espacios de prestigio y decisión. Esta imagen sintetiza la paradoja de navegar trayectorias profesionales en estructuras que aparentan apertura e inclusión, mientras reproducen desigualdades simbólicas, materiales y participativas.

El contraste con académicas en disciplinas altamente masculinizadas, como STEM, permite enriquecer los hallazgos de este estudio. En ellas, las mujeres enfrentan hipervisibilidad, cuestionamientos a su competencia y exclusión simbólica (González-Cid, 2024; Valenzuela et al., 2022); en cambio, en áreas como la educación, donde son mayoría, su trabajo tiende a desvalorizarse y asociarse con el cuidado. Esta contradicción evidencia que la desigualdad de género en las IES no depende solo de la presencia numérica, sino del reconocimiento institucional de las distintas formas de trabajo académico. Comprender estas lógicas de desvalorización requiere un enfoque crítico sobre cómo se combinan reconocimiento, distribución y participación en las desigualdades académicas.

En este marco, la tercera contribución del estudio apunta a la necesidad de abordar las desigualdades mencionadas desde una perspectiva de justicia social. Partiendo de la justicia social feminista que plantea Fraser (2003, 2007), los hallazgos evidencian injusticias entrelazadas que enfrentan las formadoras de PEGB: redistributivas, por estructuras que penalizan la maternidad y privilegian funciones masculinizadas; de reconocimiento, al desvalorizar la docencia y el cuidado; y de participación, al excluirlas de espacios decisionales. El estudio de Hlatshwayo y Ngcobo (2023), en Sudáfrica, confirma que estas desigualdades no son locales, sino que hacen parte de un patrón global en universidades neoliberales que priorizan la productividad investigativa. Esto afecta especialmente a mujeres académicas (racializadas) con cargas de cuidado invisibilizadas y acceso limitado al prestigio institucional.

En este estudio, los enfoques agénticos —como el valórico de P14, el relacional de P13 y el orientado a la excelencia de P1— sustentan acciones colaborativas de desarrollo profesional y una revalorización ética de la docencia que, activando las dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación, tensionan los marcos androcéntricos de la academia y trascienden una lógica individual de desarrollo de carrera. Así, el presente trabajo no sólo visibiliza la agencia de las formadoras para confirguar trayectorias profesionales y las desigualdades de sus espacios de trabajo académico, sino que también contribuye a imaginar transformaciones institucionales desde una justicia que articula agencia, cuidado y paridad.

La presente investigación ofrece evidencia para revisar los marcos normativos que regulan el trabajo académico en la formación inicial docente. Desde una óptica de justicia social feminista (Fraser, 2003), se requiere avanzar en la redistribución con políticas de desarrollo profesional que reconozcan las cargas de cuidado, las trayectorias interrumpidas por la maternidad y el peso de la docencia en facultades de educación. En términos de reconocimiento, los sistemas de evaluación deben valorar el trabajo de orientación y cuidado del estudiantado, que se ignoran en la carrera académica aunque impactan la retención, progresión y titulación de estudiantes de pedagogía; factores clave para el éxito de procesos de acreditación.

En el plano de la participación, es esencial abrir espacios de decisión que reconozcan la experiencia de las formadoras y favorezcan prácticas más democráticas. Aunque la Ley 21.369 (5 de septiembre de 2021) exige protocolos y unidades de género en las IES, los hallazgos sugieren una transformación marginal de las condiciones organizacionales de programas de PEGB. En este contexto, las direcciones de género y unidades de igualdad pueden asumir un rol estratégico si integran las dimensiones de justicia propuestas por Fraser en sus acciones. Las facultades de educación, por su papel en la formación del profesorado, están en posición de liderar estos cambios institucionales hacia culturas académicas más justas, horizontales y sostenibles.

Por otra parte, este estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, presenta limitaciones. El tamaño reducido de la muestra impide generalizaciones amplias y el enfoque en universidades chilenas restringe la aplicabilidad a otros contextos. Además, se consideran solo las voces de formadoras, lo que excluye otras perspectivas institucionales. El carácter sincrónico del estudio impide captar la evolución de las estrategias agénticas y de las condiciones organizacionales a lo largo del tiempo. Futuros estudios podrían profundizar en la interseccionalidad de clase, territorio y género, y explorar longitudinalmente cómo las mujeres configuran sus carreras académicas.

Los modelos actuales de carrera académica, diseñados en clave masculina, ignoran los desafíos que enfrentan las mujeres, especialmente en campos feminizados con énfasis docente (Gallego-Morón & Montes-López, 2021). Investigaciones futuras podrían ampliar estos hallazgos, comparando distintos contextos universitarios y analizando otras posiciones profesionales en educación. Asimismo, estudios longitudinales permitirían comprender cómo evolucionan las estrategias agénticas a medida que las mujeres avanzan en sus trayectorias académicas.

REFERENCIAS

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender y Society*, 4(2), 139–158.

Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565-569. https://doi.org/10.2307/2075528

Acker, S. & Dillabough, J. A. (2007). Women 'learning to labour' in the 'male emporium': Exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297–316. https://doi.org/10.1080/09540250701295460

Aparicio Molina, C., Garrido Rivera, A., Oviedo Muñoz, G., Basulto Gallegos, Ó., & Fuente-Alba Cariola, F. (2023). Desigualdad laboral en la vida académica en Chile. Aportes desde la perspectiva de género. *FEMERIS Revista Multidisciplinar de Estudios de Género,* 8(3), 78–96. https://doi.org/10.20318/femeris.2023.8149

Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.

Ballakrishnen, S., Fielding-Singh, P., & Magliozzi, D. (2018). Intentional invisibility: Professional women and the navigation of workplace constraints. *Sociological Perspectives,* 62, 23–41. https://doi.org/10.1177/0731121418782185.

Biesta, G. J. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. Bloomsbury.

Brescoll, V. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 415–428. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.005

Burke, P. J. (2020). Gender, neoliberalism, and corporatized higher education. *The Wiley handbook of gender equity in higher education,* 69–90. https://doi.org/10.1002/9781119257639.ch4

Burkinshaw, P. & White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities: Women in HE leadership. *Administrative Sciences,* 7(3), 30. https://doi.org/10.3390/admsci7030030

Bustos, J., Hernández, F., Orihuela, P., & Cárdenas, H. (2018). La desigualdad de género en el cuerpo académico de las universidades chilenas. *Contribuciones científicas y tecnológicas,* 43(1), 29–34.

Cijvat, I., Snoek, M., & Mayo, A. (2024). Bridging research and practice in teacher education. Creating a conversational community to support curriculum development in teacher education. En V. Symeonidis (dd.), *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice.* Brill Uitgevers. https://breedvormendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2024/02/-TEPE-publicatie-1.pdf

Cox, C., Beca, C., Cerri, M., Meckes, L., & Ramírez, J. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina*. OREALC/UNESCO

Doherty, L. & Manfredi, S. (2010). Improving women's representation in senior positions in universities. *Employee Relations,* 32(2), 138–155. https://doi.org/10.1108/01425451011010096

Donati, P. & Archer, M. (2015). *The relational subject*. Cambridge University Press.

Egaña, M. L., Salinas, C., & Núñez P., I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo,* 26(1), 91–127. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649

Ellis, V., McNicholl, J., Blake, A., & McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education,* 40, 33–43. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.008

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology,* 103(4), 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*,5(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. En N. Fraser & A. Honneth (eds.), *Redistribution or recognition? A Political-Philosophical Exchange* (pp. 7–109). Verso.

Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice,* 1(1), 23–35. https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979

Fraser, N. (2008). Reframing Justice in a Globalising World. En K. Olsen (ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. Verso.

Gallego-Morón, N. & Montes-López, M. (2021). Análisis de género de las barreras en la promoción académica. Estudio de caso de una universidad argentina. *Perfiles Latinoamericanos,* 29. https://doi.org/10.18504/PL2957-011-2021.

González-Cid, C. (2024). Inequidades de género en STEM: El caso de académicas universitarias en Chile. *Cadernos de Pesquisa,* 54, e10649. https://doi.org/10.1590/1980531410649

Hinostroza-Paredes, Y., Hinke Dobrochinski Candido, H., & Säntti, J. (2023). Chilean and Finnish university-based teacher educators' agentic approaches to academic career path development. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 315–331. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2240728

Hlatshwayo, M. N. & Ngcobo, B. (2023). "Doing just enough to get by": Voices of Black women early career academics on navigating the publish or perish discourse in South Africa. *Education as Change*, 27, 1–21. https://doi.org/10.25159/1947-9417/13352

Jara, C. & Miranda, C. (2017). Ni bombos, ni patriarcado en las aulas: reflexiones sobre la educación de las mujeres en Chile. *Cuadernos de Coyuntura,* 5(19), 15–21.

Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education,* 25(4), 444-465. https://doi.org/10.1080/09540253.2013.772566

Lander, V. & Nicholson, L. (2020). Cinderella academics: Teacher educators in the academy. En C. Woolhouse & L. Nicholson (eds.), *Mentoring in higher education* (pp. 235–253). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3_13

Ley de Instrucción Primaria. (24 de septiembre de 1860). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.* https://bcn.cl/2i9vb

Ley 21.369. (15 de septiembre de 2021). Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.* https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023

Li, H. J. (2018). Caring and beyond "motherly" caring in primary teaching: A case study of a Taiwanese primary school. *Education Journal,* 46(2), 43–65. https://hkier.cuhk.edu.hk/en/publications/ej-v46n2-43-65

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*.Sage.

Lund, R. (2015). *Doing the ideal academic-gender, excellence and changing academia*. Aalto University. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-6296-9

Mader, D. (2016). Theorizing agency and domination through a critical realist perspective on gender positionality, *Journal of Critical Realism,* 15(5), 440–457. https://doi.org/10.1080/14767430.2016.1210338

Martínez-Labrín, S. & Bivort-Urrutia, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas,* 13(1), 15–22. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-334

Ministerio de Educación. (7 de marzo de 2023). *Subsecretaría de Educación Superior crea la primera Red de Rectoras de universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/2023/03/07/subsecretaria-deeducacion-superior-crea-la-primerared-de-rectoras-de-universidades-centros-deformacion-tecnica-e-institutos-profesionales/

Mirick, R. & Wladkowski, S. (2018). Pregnancy, motherhood, and academic career goals: Doctoral students' perspectives. *Affilia*, 33(2), 253–269. https://doi.org/10.1177/0886109917753835

Morley, L. (2014). Lost leaders: Women in the global academy. *Higher Education Research & Development,* 33(1), 114–128. https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864611

Motta, S. & Bennett, A. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, (23)5, 631-646. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911

Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: a case study of teacher educators. *Gender and Education,* 18(4), 381–397. https://doi.org/10.1080/09540250600805054

Murray, J. & Maguire, M. (2007). Editorial: Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19(3), 283–296.

Namatende, L. (2016). *Agency within crevices of subordination: female teacher educators' gendered lived experiences in Uganda* [Tesis de doctorado, Faculty of Arts and Philosophy, Ghent University]. http://hdl.handle.net/1854/LU-8158502

Núñez Prieto, I. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo*, 46(1), 133–150. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527

O'Connor, P. (2014). Understanding success: A case study of gendered change in the professoriate. *Journal of Higher Education Policy and Management,* 36(2), 212–224. https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.884675

O'Connor, P. & O'Hagan, C. (2016). Excellence in university academic staff evaluation: a problematic reality? *Studies in Higher Education,* 41, 1943–1957. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.1000292

Ohunakin, F., Adeniji, A., & Oludayo, O. (2018). Perception of frontline employees towards career growth opportunities: Implications on turnover intention. *Business: Theory and Practice,* 19, 278–287. https://doi.org/10.3846/btp.2018.28

O'Shea, S. (2020). Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education,* 41(1), 95–110. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668746

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research y evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre* (1961-1974). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html

Reyes Jedlicki, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile* (1921-1932 y 1977-1994). [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108851

Ríos González, N., Mandiola Cotroneo, M., & Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas,* 16(2), 114–124. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041

Ruffinelli, A. (2020). Formación docente: de escuelas normales a facultades de educación. En A. Falabella & J.E. García-Huidobro (eds.), *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro,* (pp. 160–170). Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Salinas Urrejola, I. (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. https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n12a05

Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C., & Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis,* 55. https://journals.openedition.org/polis/18837

Sepúlveda Vásquez, C. (2009). Formando "niñas": una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 14(43), 1249–1268. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a11.pdf

Silva-Peña, I., Olivos-González, F., & López-Torres, L. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,* 12(23), 139–152. https://doi.org/10.31639/rbpfp.v12i23.306

Soğuksu, A. F., Akçatepe, A. G., & Sever, M. (2023). How can gendered reflexivity be used to deconstruct teacher educators' intellectual configurations? *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 58(58), 216–238. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3195779

Spencer, I. (2013). Doing the 'Second Shift': gendered labour and the symbolic annihilation of teacher educators' work. *Journal of Education for Teaching*, 39(3), 301–313. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.799847

Sullivan, S. E. & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management,* 35, 1542–1571. https://doi.org/10.1177/0149206309350082

Sümer, S. (ed.). (2020). *Gendered academic citizenship: Issues and experiences.* Springer.

Swennen, A. & Volman, M. (2019). The development of the identity of teacher educators in the changing context of teacher education in the Netherlands. En J. Murray, A. Swennen & C. Kosnik (eds.), *International research, policy and practice in teacher education: Insider perspectives,* (pp.107–121). Springer.

Valenzuela, F. A., Vera-Gajardo, A., De Armas Pedraza, T., Dinamarca Noack, C., & Aguila Humeres, F. (2022). Bichos raros: Género y subjetividades en el campo de la investigación en matemáticas en Chile. *Psicoperspectivas,* 21(2), 118–130. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue2-fulltext-2478

Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education,* 14(3), 251–264. https://doi.org/10.1080/0954025022000010712

Winslow, S. (2010). Gender inequality and time allocations among academic faculty. *Gender and Society,* 24(6), 769–793. https://doi.org/10.1177/0891243210386728

Zacher, H., Rudolph, C., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behaviour*, 110, 357–373. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006

Declaración de conflictos de interés
Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento
Este estudio fue financiado por IESED-Chile, con fondos provenientes del Proyecto Temático en Red de Educación RED 21995, en el marco del Concurso de Estadías Postdoctorales IESED-Chile.

Agradecimientos
Agradecemos a todas las formadoras de docentes que han inspirado nuestras carreras y nuestra investigación.

AUTORES

Yenny Hinostroza-Paredes
yenny.hinostroza@utalca.cl Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Chile.
ORCID https://orcid.org/0000-0002-7364-4910

Lorena Alaluf González
lorena.alaluf@utalca.cl Universidad de Talca, Chile.
ORCID https://orcid.org/0000-0001-8671-2313

Ilich Silva-Peña
ilich.silva@ulagos.cl Universidad de Los Lagos, Chile.
ORCID https://orcid.org/0000-0001-9118-3989