

Análisis de interacciones pedagógicas en la educación de emergencia COVID-19 desde una perspectiva de género, y orientaciones metodológicas para futuros escenarios similares

Resumen

Este manuscrito reflexiona y analiza las interacciones pedagógicas en el contexto educativo de emergencia vivido durante la pandemia de COVID-19. El objetivo principal es identificar y describir dichas interacciones, proponiendo a partir de ello orientaciones metodológicas a la luz de lo aprendido. Se utiliza una metodología cualitativa y una perspectiva de género, mediante entrevistas en profundidad y revisión de datos secundarios, para captar las subjetividades de las participantes. Se entrevista a seis mujeres, cuatro profesoras y dos estudiantes, con edades entre 20 y 69 años, ubicadas en la Región Metropolitana y la V Región. La técnica utilizada es el análisis del discurso. Los resultados revelan la importancia de reconocer las dinámicas de poder y género en las interacciones pedagógicas. A partir de lo investigado, se desarrolla una propuesta metodológica con orientaciones pedagógicas dirigidas a docentes y estudiantes, con el fin de adoptar dinámicas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de relaciones empáticas, democráticas y equitativas.

Palabras clave: orientaciones metodológicas, interacciones pedagógicas, educación de emergencia, perspectiva de género.

Abstract

This manuscript reflects on pedagogical interactions in the context of educational emergency during the COVID-19 pandemic. Its main objective is to identify and describe these interactions, proposing methodological guidelines based on lessons learned. A qualitative methodology with a gender perspective is used through in-depth interviews and secondary data review to capture the subjectivities of the participants. Six women were interviewed, four professors and two students, aged between 20 and 69 years, located in the Metropolitan Region and the V Region. The technique used is discourse analysis. The results highlight the importance of recognizing power and gender dynamics in pedagogical interactions. Based on the findings, a methodological proposal was developed with pedagogical guidelines for teachers and students to promote practices that foster empathetic, democratic, and equitable relationships.

Keywords: methodological Guidelines, pedagogical interactions, emergency education, gender perspective.

Mag. Natalia Álvesta Gonzalorena
Vallejos
Corporación Chile Derechos
FORACO Ltda.
Revista ACTOS, U. Academia
de Humanismo Cristiano
ngonzalorena@ug.uchile.cl

Introducción

Estimaciones de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) señalan que en más de 100 países un 30% del estudiantado no habría tenido acceso a programas de aprendizaje a distancia durante el cierre de las escuelas en la pandemia.

Existen numerosos estudios que revelan que el nivel socioeconómico es determinante para que el efecto de la pandemia interfiera de manera más negativa en todos los ámbitos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (...). Un estudio realizado en 23 países de diferentes continentes durante la pandemia (Bélgica, Camerún, Chile, China continental- Hong Kong-Macao, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Etiopía, Ghana, Honduras, India, Italia, Japón, México, Pakistán, Perú, España, Sri Lanka, Tanzania y Zanzíbar, Turquía, Reino Unido, Uruguay y Estados Unidos) apunta que las y los estudiantes cuyas familias tenían un nivel socioeconómico bajo no pudieron aportar a sus hijxs el mismo apoyo educativo que la familias de nivel socioeconómico alto (Treviño et al., 2021).

En marzo de 2020, en Chile se implementaron medidas de aislamiento social debido al avance del COVID-19. Las universidades y el Colegio de Profesores fueron los primeros en suspender las clases presenciales, seguidos por el Ministerio de Educación. Esta situación llevó a que 3,6 millones de estudiantes dejaran de asistir a las instituciones educativas en todo el territorio nacional. En respuesta, las instituciones tuvieron que adaptarse rápidamente, implementando clases en línea a través de plataformas virtuales. Este proceso de abrupta transformación desde la educación presencial al formato digital debió llevarse a cabo sin la debida y necesaria planificación, en razón de la entonces global emergencia sanitaria.

La educación a distancia, es definida por Ruz-Fuenzalida (2021) como “un ecosistema educativo en donde se articulan elementos curriculares, pedagógicos, plataformas de trabajo y otras tecnologías” (p.132). Por su parte, Trillo (2007) la entiende como una instancia que, hasta ahora, era considerada de segunda clase, puesto que no ofrecería los mismos espacios de interacción que la educación presencial. Sin embargo, según el autor, esta visión se ha transformado en una más positiva. La diferencia entre la educación e-learning y la educación de emergencia es que la primera, pese al estigma de considerarse per se de menor calidad, ha podido desarrollarse a lo largo del tiempo de manera cada vez más efectiva y eficaz, estableciéndose en la actualidad incluso dentro de universidades prestigiosas, demostrando importantes avances en su diseño, planificación y evidencia. Los expertos señalan que se requiere un periodo de 6 a 9 meses para preparar un curso universitario de modalidad online. Por su parte, la educación de emergencia se caracteriza por provenir de un escenario de espontaneidad, desconcierto y necesidad de rápida resolución (Cea et al., 2020). El Colegio de Profesores y Profesoras de Chile creó durante la pandemia el “Plan Educativo de Emergencia para enfrentar la crisis sanitaria”, planteando la necesidad de ajustar el currículum al contexto con el

objeto de hacerlo pertinente. Se establece entonces, como fundamental, el acompañamiento pedagógico y emocional a las y los estudiantes, debido a la falta de condiciones materiales y psicológicas para el desarrollo normal del currículum. En cuanto a la duración del año escolar, el Colegio propuso adaptar el tiempo del año escolar a un semestre, trabajando en el diseño e implementación de éste (Colegio de Profesoras y Profesores, 2020). A su vez, el gremio agregó la promoción de la educación feminista integral, con énfasis en la colectivización de la crianza, las labores domésticas y de cuidado. En cuanto a las universidades, proponen un currículum de emergencia por dos años, enfocándose principalmente en resguardar el bienestar socioemocional de las y los estudiantes, familias y docentes (Universidad de Chile, 2020).

Las dificultades para acceder a la modalidad online fueron principalmente materiales y económicas; la mala conexión de internet se detectó con mayor alcance en los sectores más precarizados del país. En los medios noticiosos se hicieron virales casos de niñas y niños caminando kilómetros para acceder a alguna remota señal wifi, y así poder conectarse a sus clases. Circuló también por redes sociales la imagen de una niña que sentada sobre el techo de su casa asistía a clases, debido a que era el único lugar al cual llegaba la conexión wifi. De acuerdo a la Subsecretaría de Telecomunicaciones (2019), el 2019 en Chile el promedio de hogares que contaban con internet era de un 49%. Más allá de ello, las conexiones de alta velocidad (banda ancha fija y accesos 4G) ascendieron en un 21,3% anual en marzo del 2019. Ahora bien, ante la emergencia de la Pandemia, la Subsecretaría de Telecomunicaciones debió trabajar urgentemente en un plan para reducir en el país las llamadas “zonas rojas de conectividad”, que corresponden a las localidades con menor acceso a Internet. El 2019 la Región Metropolitana, en la comuna de Cerro Navia se registraba un 22,7% de Internet fija, considerándose una de las zonas rojas en Santiago. También figuraban en este catastro El Monte con un 14,1%, Isla de Maipo con un 14%, La Pintana con un 13,5%, Curacaví con un 13%, Pirque con un 9,4%, María Pinto con un 1,1% y Alhué con San Pedro de Melipilla con un 0% de conectividad (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2019). De acuerdo a Cea et al. (2020), La Universidad Católica de Temuco aplica todos los años una encuesta para caracterizar el perfil tecnológico de los estudiantes de primer año, y según cifras de la Dirección de Docencia, en la cohorte 2020, un 16% de ellos declaró no tener acceso a Internet, y un 30% no contaba con computador.

El medio periodístico independiente CIPER publica la columna de opinión titulada “Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro” (Cea et al., 2020), en la cual se devela la escasa preparación ante una crisis de tal magnitud, así como la relevancia de las interacciones verbales y corporales en el proceso de aprendizaje. La pérdida de confianza y de la autoconcepción profesional, derivada de la pérdida de control, baja motivación y estrés, constituyen las principales patologías detectadas en este nuevo contexto virtual. En dicha

columna, describe cómo en diversas ocasiones las y los docentes señalaban que, ante sus preguntas sobre el contenido de las clases, la respuesta frecuente era el silencio, acompañado de cámaras apagadas. Esta situación se narra como causante de angustia y frustración, ante la incertidumbre incluso de si las y los estudiantes se encontraban presentes al otro lado de aquellas pantallas negras.

Además de lo anterior, se hizo visible en los medios de comunicación el alto hacinamiento en los sectores sociales menos favorecidos, y, por ende, la ausencia de espacios propicios en los cuales teletrabajar y/o teleestudiar. Los estados de angustia producidos por la incertidumbre, la falta de políticas públicas y de protección social, la falta de alfabetización digital – de estudiantes y docentes – sumado al complejo contexto social, que venía arrastrándose desde el estallido social de octubre de 2019 (Cea et al., 2020) se acentuaron con la crisis pandémica: salud y educación de calidad, protección laboral y jubilaciones que no condenen a la población a la miseria cuando más apoyo se requiere. La alta desigualdad socioeconómica en Chile tensionó la gobernabilidad del Presidente Piñera, quien en su peor momento llegó a tener un escaso 6% de apoyo ciudadano. En medio de este candente ambiente social, la psicoanalista, comunicadora y escritora chilena Constanza Michelson apuntó hacia la catástrofe subjetiva vivenciada en el periodo, basada en la impotencia de no poder hacer nada frente a la realidad circundante (Castillo, 2020).

Después de cuatro meses de confinamiento, dentro del ámbito de la educación se evidenció la relevancia de las interacciones pedagógicas como uno de los ejes medulares para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interacciones pedagógicas son definidas por la Agencia de la Calidad en la Educación (2018) como: “los vehículos a través de los cuales se implementa el proceso educativo, por lo que se vinculan íntimamente con las prácticas pedagógicas al interior del aula” (p. 7). En la base de las interacciones pedagógicas se encuentra el diálogo, entendiendo a este como el intercambio entre personas y actores/actrices sociales dentro de un contexto determinado (Howe y Abedin, 2013), desde una perspectiva comunicacional compuesta por los aspectos verbales y corporales.

David Le Breton (1999) define la interacción como: “una forma de homeostasis en movimiento que mantiene (...) una interdependencia rigurosa de los actores presentes [...] se esboza así, en el espacio una armonía simbólica que mezcla de manera significativa los gestos, las posturas, los desplazamientos de unos y otros” (p. 99). La comunicación con el otro, dirá Le Breton, “implica tanto la palabra como los movimientos del cuerpo y la utilización por parte de los actores del espacio y el tiempo” (1999), agregando: “El cuerpo no es el pariente pobre de la lengua, sino su socio con todas las de la ley en la permanente circulación del sentido que da su razón de ser al vehículo social” (Le Breton, 1999, p. 40). En resumen, está ampliamente documentada y teorizada la incidencia de la corporeidad, de los afectos y las emociones en las interacciones en general (Le Breton, 2012-2013) y en las interacciones pedagógicas en particular. Por este motivo, a la luz del contexto de la

educación de emergencia con todas las limitaciones del lenguaje corporal, esta situación parece haber tensionado la emocionalidad y afectividad de las personas. El alto desgaste emocional producido por el encierro, el temor a la muerte de la propia persona o de sus seres queridos, la imposibilidad de ver a miembros de las familias para no exponerles a riesgos (situación con las personas adultas mayores), la necesidad de conciliar el trabajo con las labores domésticas, entre otras variables, sin duda tensionó más aún las dinámicas e interacciones educativas de la educación en emergencia.

¿Cómo es posible visualizar esta problemática desde los estudios de género y la teoría feminista interseccional-queer? Judith Butler conceptualiza el género a partir de las reflexiones sobre la célebre frase de Beauvoir (1949): “No se nace mujer, se llega a serlo”, preguntándose acerca de “¿Cómo puede ser el género a la vez una cuestión de elección y una construcción cultural?” (1990, p.193). Respondiendo a ello, agrega: “están presentes simultáneamente dos consideraciones aparentemente opuestas del género: primero, el género como una construcción cultural y, segundo, de forma más sutil, el género como elección” (Butler, 1987). En *Gender Trouble* (El género en disputa) el texto iniciático de la Teoría Queer; Butler (1990) señala que el género es esencialmente identificación, que consiste en una fantasía dentro de otra fantasía: El género se define, de acuerdo con Butler, en lo que denomina el *performance*, esto es, la repetición que imita constantemente la fantasía que constituyen las significaciones de manera encarnada. La teórica agrega que el imperativo heterosexual plantea la existencia de dos sexos diferenciados por “naturaleza” social. De este modo, sexo-género-deseo se convierten en inseparables, y cualquier combinación que salga de esta norma no es coherente ni posible de vivir. Para la filósofa Judith Butler (2006), la forma de lucha ante el sistema binario es estar fuera de la ley de género (queer, trans) y exigir reconocimiento.

El sujeto en *El género en disputa* de Judith Butler (1990) es problematizado a partir del cuestionamiento de si es pertinente hablar de un sujeto del feminismo. La lectura de su subcapítulo “Sujetos de sexo/género/deseo” da cuenta de la problemática de considerar a las mujeres – vistas como un absoluto – como sujeto político y representativo del feminismo, cuestionando también si es «el sujeto» la categoría a través de la cual las mujeres necesitan de esta representatividad política, ya que, “para la teoría feminista, el desarrollo de un lenguaje que represente de manera adecuada y completa a las mujeres ha sido necesaria para promover su visibilidad política” (p. 46). Ahora bien, dentro de este problema que remite al sujeto del feminismo, se ha hecho constantemente referencia a las mujeres como un ente colectivo que compartiría una identidad común absoluta. Sin embargo, para Butler, “si una «es» una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es” (p. 49). La mirada de Butler reivindica sin duda la apertura del binomio de género, abriendo puertas hacia la exploración de otras formas de ser y relacionarse entre las personas, reivindica el derecho a no seguir la norma hétero-cis, que hoy bajo mandatos como el de Milei en Argentina y Trump en U.S.A. están en franco riesgo. Pero si bien,

dentro del binarismo de género hétero-cis todo parece ser atravesado por este marco de roles dominadas/os dominante, no es la única categoría de análisis social.

Para la feminista y teórica afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw (1991), lo que se es en términos humanos (al igual que lo señala Butler) tampoco es únicamente a partir de una condición de género, como el hecho de ser mujer o no. Para esta autora, referente central del feminismo interseccional, no es lo mismo ser mujer blanca que negra. De manera subyacente al color, existen distintas vivencias y posiciones sociales. A partir de ello, el feminismo interseccional se basa en la articulación de las distintas opresiones sociales, tales como; la clase, raza, género, factor etario y sexualidad, entre otras posibilidades. Desde la misma vereda, Bell Hooks señala que dentro del campo académico de la escritura sobre pedagogía crítica y/o pedagogía feminista, los discursos siguen siendo, en su mayoría, llevados a cabo por mujeres y hombres blancos. Añadiendo, que el espacio pedagógico desde una perspectiva feminista reflexiona acerca de la pedagogía en términos de su relación con la práctica de la libertad. Por ello, esta perspectiva abre la posibilidad de narrar y aportar con la voz propia y en primera persona a la construcción de la cultura y el conocimiento, conectando la educación con la justicia social (Hooks, 1994).

Comas d'Argemir (2014), señala que la denominada crisis de los cuidados “constituye un indicador de una crisis de reproducción social que afecta al sistema capitalista en su conjunto. Esta crisis ha alcanzado dimensiones globales y ha acentuado las formas de reproducción estratificada, asentadas en desigualdades de género, etnia y clase” (p. 1). De este modo, el cuidado pasa a ser un asunto social y político y “está presente en todas las sociedades humanas, pero se asienta en unas relaciones sociales determinadas y su significado solo tiene sentido en contextos culturales y sociales específicos”. Además, consiste “en la gestión y mantenimiento cotidiano de la vida, la salud y el bienestar de las personas” (Comas d'Argemir, 2014, p.3). La crisis de los cuidados tensiona y agrava el confinamiento desdibujando a su vez, los límites entre el espacio público y privado, afectando lógicamente también las interacciones educativas.

De acuerdo a los estudios de Valdés (2013), “el sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural patriarcal que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género” (p. 50), concluyendo que “la heteronormatividad reproduce un orden jerárquico binario y androcéntrico, no dando posibilidades de expresión y legitimidad a identidades diversas” (Azúa, Saavedra y Lillo, 2019, p. 71). Altable (1993) realiza una propuesta de coeducación sentimental que parte de la siguiente premisa: “La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género” (p. 20).

La escuela se define como un agente de reproducción en relación con su estructura y funcionamiento, siendo un espacio en el que se producen y reproducen aquellas subjetividades referidas a las construcciones identitarias femeninas y masculinas dentro de un sistema heteronormativo propio del patriarcado androcéntrico (Alonso et al., 2007). Dentro del mundo educacional existen tres tipologías de currículum: el explícito, el currículum oculto, compuesto por el conjunto de influencias culturales, y el currículum nulo, que es lo que no se aborda pedagógicamente y, por lo tanto, se infiere como de menor o inexistente importancia. De este modo, el currículum oculto y el currículum nulo están sumidos en ámbitos concernientes a la cultura y la dinámica escolar propiamente tal (Azúa Ríos et al., 2019). Santos Guerra (1996) define el currículum oculto como el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias, rituales, lenguajes, relaciones, rutinas, valores, comportamientos, mitos y prácticas instaladas en las instituciones educativas (p1).

El currículum oculto actúa como mediador en las interacciones pedagógicas, de la misma manera que las interacciones con dicho currículum mantienen una relación estrecha y dialéctica. El contexto social y educativo de pandemia puso a prueba todas las dimensiones de estas interacciones pedagógicas.

Este artículo se centra en cómo los Estudios de Género y los feminismos interseccionales y *queer* pueden abordar las interacciones pedagógicas en situaciones de emergencia educativa. Los objetivos incluyen identificar y describir dichas interacciones dentro de la educación de emergencia, y proponer orientaciones metodológicas que prioricen la salud afectiva-emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva de género interseccional. El análisis es cualitativo, centrado en retratar las experiencias de docentes y estudiantes durante la pandemia COVID-19, sin pretensiones de generalización. El documento presenta resultados, conclusiones, así como orientaciones y propuestas metodológicas en sus secciones finales.

Metodología

Desde un enfoque de género y de feminismo interseccional, para cumplir los objetivos mencionados, se optó por una metodología cualitativa, primeramente, porque esta perspectiva resulta más pertinente con este estudio debido a que el tema ha sido abordado con anterioridad, interesa la profundización de la experiencia vivida por las personas que se desenvuelven en el área educativa. En segundo lugar, se asume la intromisión de cada experiencia en particular, el lugar que ocupa en el ámbito educativo, así como los propios valores, sensibilidades, afectos y perspectivas personales en el proceso de conocimiento y reflexión del tema de esta investigación (Sautu et al., 2005). En dicho sentido, se busca dar cuenta de las subjetividades e intersubjetividades de las entrevistadas (Krause, 1995), mediadas ineludiblemente por las propias sensibilidades y apreciaciones personales.

La presente investigación es de índole descriptiva, la técnica de recolección de datos fue a través de entrevistas en profundidad para conocer íntimamente a las personas, y sus realidades. Estas entrevistas se aplicaron a docentes/estudiantes partícipes del contexto de educación de emergencia (Taylor y Bogdan, 1987-1994) y luego, de revisión de datos secundarios (Scribano, A. y De Sena, 2009), consistente en información publicada por los medios de prensa sobre el periodo. De este modo, se pretende documentar, dentro de una fase exploratoria, lo vivenciado en la época de la Pandemia Covid-19.

Con respecto a las participantes entrevistadas, los criterios de inclusión fueron: ser mujer y/o personas con identidades de género femenino, dedicarse a la docencia o pedagogía, o bien ser estudiantes de Educación Superior y pertenecer territorialmente a la Región Metropolitana o a la V. Región de Valparaíso. De este modo, se realizaron entrevistas a 2 académicas, 2 estudiantes universitarias, 1 profesora de Ed. Básica y 1 profesora de un Programa de Reinserción Educativa. Del grupo abordado, 2 entrevistadas señalan provenir de sectores medios bajos o bajos. Asimismo, dos participantes se identifican como parte de un sector medio profesional, 1 menciona pertenecer a un sector acomodado del país y 1 prefiere no referirse al tema.

Las entrevistas fueron realizadas dentro del 2do semestre de 2020. A continuación, se reseñan brevemente a las participantes del estudio:

E	Profesión u oficio	Trabajadora en	Región / Comuna	Edad	Datos adicionales
1	Trabajadora Social con grado de Magíster	1 Universidad privada y 1 Universidad pública	Metropolitana. Comuna de Ñuñoa	69	Con trayectoria como militante de partidos de izquierda y grupos feminista
2	Fonoaudióloga, finalizando estudios de doctorado.	1 Universidad pública	Metropolitana, Comuna de Santiago	44	Participante de agrupaciones feministas
3	Profesora y estudiante de psicología	Programa de Reinserción Educativa	Valparaíso	41	Sin militancia, pero con ideas de izquierda
4	Profesora de Educación Básica	Colegio privado	Metropolitana, Maipú	47	Sin militancia y posición política definida
5	Estudiante de Universidad Privada	Inversiones	Las Condes	32	Sin militancia, pero con ideas de izquierda
6	Estudiante de Universidad Pública	N/A	San Bernardo	20	Sin militancia y posición política definida

La técnica empleada fue el análisis del discurso de Ruiz (2009), dado que contempla analizar el contenido, contexto e interpretación, siendo un procedimiento coherente con los objetivos del trabajo.

Con objeto de investigar sobre las interacciones pedagógicas y el currículum oculto, se elabora y aplica la siguiente pauta de criterios y subdimensiones dependientes:

Criterio 1. SALUD MENTAL

Subdimensión 1: Proximidad y vinculación socio-emocional docente-estudiante.

Subdimensión 2: Estados emocionales: Estrés, depresión, desmotivación, ansiedad e ira. Causales provenientes del ámbito socio-educativo (centrado en docentes y estudiantes).

Subdimensión 3: Variables históricas (estallido, revuelta y pandemia) e incidencia de ello en el estado emocional.

Criterio 2. GÉNERO

Subdimensión 1: Enfoque de género: Lenguaje inclusivo, contenido (material) no sexista, ejemplos en la clase, interacciones (dar la palabra de manera equitativa a hombres y mujeres, intervención docente en situaciones estudiantiles que puedan incumbir algún sesgo de género, violencia, etc.).

Subdimensión 2: Movimientos sociales y posicionamiento personal: Cambios en los modos de relacionarse en los contextos educativos, a raíz de los sucesos históricos de la última década (tomas feministas en las universidades, movimiento #MeToo, Las Tesis, etc.).

Criterio 3. DISPOSITIVO TECNOLÓGICO

Subdimensión 1: Socialización e incidencia del aula digital en el proceso educativo: Vínculo social docente-estudiante e incidencia de ello en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subdimensión 2: Ámbito tecnológico: Afectación de este en las clases; fluidez, conectividad docente-estudiante.

Resultados y discusión

Afectos y emociones

Hay coincidencia en las palabras de quienes ejercen el oficio de la docencia y de las estudiantes de pedagogía entrevistadas, quienes señalan que principalmente experimentaron "miedo", debido a la exposición frente a personas que no se visualizan en las pantallas, y "angustia", relacionada con la presión de cumplir plazos y el deseo de progresar en el aprendizaje. También sienten ansiedad en relación con la plataforma virtual, especialmente las profesoras al ingresar y desconocer si son escuchadas, mientras que las estudiantes temen perder la conexión de internet durante las evaluaciones. Además, expresan preocupación y desmotivación en la interacción pedagógica en el aula virtual.

“no se da esa confianza que se daría en una clase, en la que uno sabe quiénes son sus compañeros, te da más confianza levantar la mano, porque de repente si te están mirando feo tú no sabí porque veí pura cámara en negro” (Entrevistada 5, estudiante pregrado, 32 años).

“estoy dando la prueba y de repente se me vienen así como “ohh se me podría cortar el internet” y mi mente automáticamente me diría ya si se corta el internet se puede cerrar el cuestionario, no voy a poder terminar la prueba, te podí echar el ramo” (Entrevistada 6, estudiante pregrado, 20 años).

“Me agobiaba la conexión, que todos pudiesen ingresar a la sala, que nadie se quedara afuera, en el tema del acceso, es algo que me complicaba mucho al principio y me generaba más angustia, que después se fueron dilucidando, pero en principio una de las cosas que más me complicaba era el tema del acceso”. (Entrevistada 2 Profesora pregrado y postgrado, 44 años)

En los estudiantes de pregrado, el miedo está vinculado a las dificultades con la plataforma universitaria, la incomodidad frente a pantallas negras, problemas con dispositivos tecnológicos y la situación socio-política del país. Las tres docentes describen la transición de clases presenciales a virtuales, inicialmente con ansiedad y miedo a cometer errores tecnológicos, pero con el transcurso del tiempo logran adaptarse al formato, comenzando a sentirse más cómodas. La docente universitaria, entrevistada con más edad, superó su temor al darse cuenta de que los estudiantes también enfrentaban dificultades. La vinculación resulta más difícil con estudiantes más jóvenes y en contextos precarios, mientras que es más cercana con estudiantes de niveles superiores. La principal barrera para establecer vínculos es la presencia de "pantallas en negro", ya que no conocen a sus compañeros ni a sus estudiantes.

“Por primera vez estoy trabajando con alumnos que no les he visto la cara”. (Entrevistada 1, Profesora pregrado, 69 años)

“ni siquiera sé quiénes son mis compañeros porque nunca les he visto la cara y es muy extraño, yo creo que también para el profesor es muy extraño” (E5, Estudiante pregrado, 32 años).

Las interacciones durante el aula virtual se han visto afectadas por la falta de respuestas ante preguntas, debido en parte a la preferencia por contestar a través del chat en lugar de usar micrófono. Asimismo, se menciona la constante presencia de cámaras apagadas, entre las conductas reiterativas de las y los estudiantes.

“y claro siento que fue que se adoptó automáticamente, uno sigue a la manada, entonces si ve que la primera clase como que no se prendieron cámaras es algo como automáticamente un click que dice como que ya todas las demás clases son sin cámara” (E6, estudiante de pregrado, 20 años).

Este accionar por parte del estudiantado genera sentimientos de frustración en las docentes, ya que la ausencia de corporalidad impide una comunicación efectiva, creando una sensación de ausencia-presencia que, como expresa una de las docentes entrevistadas:

“es súper frustrante, porque es como estar hablándole a una pared” (E1, Profesora de pregrado, 69 años).

La docente universitaria observa que los estudiantes más jóvenes (veinteañeros) tienden a negarse a mostrarse en cámara, mientras que en los cursos vespertinos y entre los estudiantes de tesis, la mayoría enciende la cámara, con lo cual se crea una relación más cercana. Sin embargo, relata una experiencia desagradable en la que, al coordinar trabajos grupales, se encontró sola con dos 'pantallas en negro', lo que evidenció la falta de respuesta y diálogo.

“ya chiquillas cuéntenme que opinan” “eeh chiquillas tienen alguna pregunta?” que se yo, estuve un buen rato en eso hasta que me di cuenta que se habían ido, no estaban, no se habían despedido, no habían dicho nada, era como ausencia presencia, presencia ausencia, era un espíritu ni siquiera, no daba el pie ni para espíritu, entonces la verdad que me sentí un poco mal, un poco boba la verdad, encontré que era como muy desconsiderado de su parte dejarme ahí” (E2, Profesora de pre grado y post grado, 44 años)

La estudiante más joven de pregrado destaca la buena disposición de los profesores hacia la participación de las y los estudiantes en clases, percibiendo un deseo de interacción y vinculación por parte de los docentes. En contraste, la profesora de reinserción enfrenta una escasa vinculación con sus estudiantes, quienes asisten presencialmente en medio de la pandemia. La mayoría de estos niños, adolescentes y jóvenes, pertenecientes a sectores altamente vulnerables de la V Región de Valparaíso.

“El programa se implementa desde el año pasado como desde el estallido social y después hubo pandemia, entonces no hemos logrado una vinculación física con la mayoría de los cabros y es muy difícil hacer clases cuando no has logrado una vinculación previa, es muy difícil” (E3, Profesora Reinserción educativa, 41 años).

La docente mayor observa en sus estudiantes ciertos signos de frustración, ansiedad y posiblemente desmotivación, atribuyendo estas emociones a la crisis de salud mental acaecida dentro del contexto de pandemia. Al reflexionar sobre un estudiante específico afectado por el contexto, la académica recuerda:

“yo creo que algunas de sus conductas corresponden más bien a un cuadro de bajoneo, depresión, (...) de insatisfacción permanente, porque de repente se frustra muy rápido...” (E1, Profesora pregrado, 69 años).

El cuerpo es un factor clave en las interacciones humanas y, por ende, en las interacciones educativas. La falta de presencia física dificulta la conexión y la comunicación en diversos aspectos. Las entrevistadas expresaron varias apreciaciones, reflexiones y análisis en relación con el cuerpo.

“hay cosas que no se traspasan, como las caras, el no entiendo, las preguntas que una haría presencial que no las hace online. Se pierde mucho esa interacción, es muy fría y no me parece enriquecedora” (E5, estudiante de pregrado, 32 años).

“el contacto visual, las señales, las pausas, el cuerpo, los brazos cruzados, el estar sentado, o sea yo hacer clases sentada, siento que me falta la mitad del cuerpo, yo me muevo, camino me siento, me paro, hay un espacio, que es un espacio comunicativo diría yo que no se está dando.” (E2, Profesora pregrado y post grado, 44 años).

Currículum oculto

Se identificaron tendencias como la auto-marginación de muchas estudiantes en la participación en las clases en línea. Al respecto, una de las académicas entrevistadas declara:

“Sigue dándose una desigualdad porque aquí yo diría que hay una auto- marginación en las mujeres. Te digo en mi cátedra” (E1, Profesora pregrado, 69 años).

La importancia brindada a temas como el de la diversidad sexo-genérica, el lenguaje inclusivo e inclusión de las disidencias sexuales no es destacada por la mayoría, con excepción de las profesoras universitarias. Salvo la académica mayor, el resto de las mujeres entrevistadas mencionan no utilizar contenidos relacionados con el tema de la diversidad sexual, ni emplear lenguaje inclusivo en clases. Se desprende que el aspecto etario influye menos que la formación política y la vinculación en militancias feministas, dado que la académica mayor (69 años) tuvo un pasado en esa línea:

“si hay un solo hombre digo; chiquillas y Jorge, o sea, lo que yo sí he incorporado ya hace como 2 años son bibliografía de mujeres ponte tú, que antes nunca lo hice intencionalmente, pero el lenguaje inclusivo hace años lo ocupo” (E1).

“si es necesario se interviene. No lo ocupo en el vocabulario porque hablo rápido también, entonces decir “niño y niña, es como una palabra demás” cachai? Entonces quizás desde ahí, desde la practicidad no lo incorporo, excepto cuando los saludo, ahí siempre digo “chiquillos, chiquillas, cómo están?” (E3, Profesora de Programa de Reinserción Educativa, 41 años)

Se advierte la persistencia de estereotipos de género en generaciones jóvenes (20-40 años), como la asociación de conductas de apoyo y cuidado docente al ámbito de la maternidad.

“nos comentaba, nos preguntaba como estábamos nosotros como que en ese sentido, es casi estar conversando con una mamá y que te estuviera preguntando como estás llevando esa universidad online” (E6, Estudiante pregrado, 20 años).

Además, el uso de maquillaje y la valoración de la imagen física se asigna automáticamente a las mujeres. Al respecto y en relación a la no exposición mediante la cámara de video de sus estudiantes mujeres, la profesora de Reinserción expresa:

“No sé si es coincidente, no sé si es porque tienen que pintarse, maquillarse o qué, no sé si tienen que hacer cosas previas para salir en pantalla, pero los chiquillos en general, ellos no tienen mayor problema”.

Se percibe a algunos docentes universitarios hombres y de mayor edad como machistas.

“en cuanto a profes hombres, la verdad es que me han tocado profes bien machistas. El profesor de matemáticas que es más joven y aunque no es inclusivo en el lenguaje, y en matemáticas el contenido es sólo numérico, pero por lo menos no es barrero con los hombres, no hace esa diferencia, pero los más viejos no, o sea, se nota la diferencia, súper barreros con hombres” (E5, Estudiante pregrado, 32 años).

Desiguales y desafíos en la educación de emergencia

Se evidencia una conexión entre la precariedad material y el acceso a dispositivos tecnológicos para la educación, existiendo en los grupos más vulnerables una prioridad en cuanto a las necesidades de primer orden por sobre la educación. El espacio físico en los hogares afecta la capacidad de teletrabajo y estudio “online”. La división sexual del trabajo persiste fuera pero con mayor fuerza al interior de los hogares, incluso en parejas jóvenes. Se observa un machismo más pronunciado en sectores más precarizados, asimismo, en hombres mayores. En el contexto de educación de emergencia, las interacciones educativas se ven afectadas por problemáticas y desigualdades, especialmente desde una perspectiva de género y feminismo interseccional queer, de acuerdo a los testimonios de entrevistadas y fuentes noticiosas de la época. Marcela (19 años) continúa con sus estudios como una manera de retribuir el esfuerzo:

“Para mis papás este es un costo adicional y es un tremendo sacrificio pagarme el internet, por eso debo cumplir con mis estudios, aunque me sacrifique mucho.” (El desconcierto, 2020).

Al caso anterior, se suma el de la estudiante Paulina Romero (18 años):

“acá en San Ramón, hay muy mala señal y por eso no nos queda otra que subirnos a los techos a buscar una buena conexión”.

La realidad de las y los estudiantes de Reinserción se presenta de manera compleja, como señala la profesora entrevistada del Programa, quien destaca que uno de los principales problemas en la implementación de las clases es que no todas/os disponen de los dispositivos tecnológicos necesarios:

“no participan porque no tienen celular y ni el programa ni el ministerio, nadie se hizo cargo, entonces nos estamos contactando con el teléfono de una vecina, o sea, pero tú puedes dejar recado en ese teléfono, pero no... no puedes decir, “présteme el celular una hora para hacer la clase?” (E3, Profesora Reinserción, 41)

Ahora bien, no solo estudiantes y profesores en situación de precariedad tienen dificultades al respecto. La estudiante de pregrado (32), sin problemas de conectividad, manifiesta dificultades con la plataforma proporcionada por la Universidad a la cual asiste:

“me influye de un modo negativo, como por ejemplo que las clases no las puedo ver en el computador y tengo clases de contabilidad que la letra es ínfima” (Estudiante pregrado).

En cuanto al espacio, la profesora de Reinserción Educativa (41) expresa:

“ocupo el comedor que es un espacio en común con mi pareja. Entonces muchas veces, yo estoy a un lado y él está al otro lado, también trabajando, pero eso implica que él no puede realizar ciertas acciones en la casa porque me va a impedir el sonido que ya no es muy bueno, o sea, mi computador no es muy bueno”. (E3)

En referencia a la realidad social vivida por sus estudiantes, la profesora agrega:

“Algunos de ellos viven en un hogar, y también tienen una inestabilidad emocional está relacionada con que no tienen a veces para comer, no tienen mercadería. Todo eso afecta claramente, porque la educación en ese caso ya no se vuelve una prioridad” (E3, Profesora de Reinserción, 41).

En cuanto a la desigualdad de género, persisten dinámicas desiguales:

“siempre hago más, por costumbre y porque tengo esa crianza, por educación, desde chica me enseñaron a hacer cosas en la casa, tengo esa costumbre y soy más rápida. Además, a mí me molesta más el desorden” (E3, Profesora Reinserción, 41)

Respecto a la crisis de los cuidados, madres y mujeres se ven, muchas veces, en la obligación de asumir la totalidad de las labores domésticas:

“mi mamá es la que nos ve el almuerzo, ve que toda la casa se mantenga en orden, yo mucho no apporto, lo que puedo aportar es lo que me puede pedir mi mamá, lo que ella necesita que yo haga” (E6, Estudiante pregrado, 20 años).

Otro problema derivado del encierro y contexto de emergencia es el desdibujamiento entre lo público y lo privado. El espacio doméstico al convertirse en aula, ha generado un escenario complejo:

“yo digo que voy a estar tomando prueba para que como que estén un poco en silencio, pero ¿cómo mantení a una familia callá durante dos horas?” (E4, Estudiante pregrado, 47 años).

La profesora de pregrado y postgrado, agrega:

“debatirse entre lo privado y lo público, súper gordo, uno de los temas que más me tensiona y sigue tensionándome es el corte entre lo público y lo privado que hoy día no está, yo creo que eso es lo que más a mí me complica” (E2, Profesora pregrado y postgrado, 44 años).

La profundización de la difuminación del límite entre el espacio privado y el público, es un fenómeno que comienza años atrás con la globalización y el uso de redes sociales:

“ves gente en una parte de la casa, después en otra parte de la casa, finalmente te muestran toda su casa, otros que se ponen fondos de pantalla, otros que se han puesto una sábana un telón, un algo de color atrás, es decir, todas las posibilidades y eso también comunica, yo leo ahí, comunicación todo el rato y cómo la gente quiere que te vean los otros, porque están viéndote en un espacio privado, y eso a mí me parece lo más complejo de esta docencia o este tele trabajo, que no hay mucha diferenciación, que no se diferencia ese espacio” (E2, Profesora de pregrado y post grado, 44 años)

Este ámbito es retratado como conflictivo para el establecimiento de las interacciones pedagógicas en el contexto de educación de emergencia, dado que, para algunas personas, mostrarse a través de la cámara implica una invasión a su mundo íntimo y privado. Sin embargo, este tema no se menciona por el resto de las entrevistadas.

Para finalizar, sobre factor tiempo y cansancio debido a la intensidad de la carga académica, una de las entrevistadas expresa:

“el cansancio de estar todo el día en la pantalla, el agobio por estar encerrado por obligación te cambia el chip, no es lo mismo tomar 50 créditos presenciales que 50 créditos online” (E6, Estudiante pregrado, 20 años).

Conclusiones

A partir de los resultados y el análisis expuesto en el capítulo anterior, es posible identificar afectos, emociones, problemáticas relacionales, desigualdades, lo cual permite visualizar múltiples desafíos en el marco de la pedagogía de emergencia. Sin duda es primordial comprender la relevancia de los aprendizajes obtenidos dentro de este periodo, debido a que mediante ello podremos implementar sistemas educativos pertinentes a eventuales y futuros contextos de emergencia, atendiendo en primera instancia al cuidado integral de todas las partes involucradas, y con mayor énfasis en la protección de niños y niñas. Mediante el aprendizaje y análisis de lo vivenciado a nivel global, pero también ceñido al contexto nacional, y en lo particular a las regiones metropolitanas y V, es posible realizar algunas propuestas atingentes a cotextos similares.

“Orientaciones metodológicas para establecer interacciones pedagógicas sanas, afectivas, diversas e inclusivas en contexto de emergencia”

I. Medidas generales de planteles educativos del Estado en su rol garante

1. Dotar a alumnas/os y profesoras/es con “becas de conectividad”: Esto incluiría la entrega de computadoras y dispositivos de conexión a internet, dado que el acceso a la tecnología es un factor crítico y crucial. Internet es en la actualidad un servicio básico, y gran parte de la ansiedad, miedo y preocupación de estudiantes y docentes durante la pandemia, estuvo relacionada con la conectividad de sus computadores o celulares, los que a menudo no soportan los programas, aplicaciones actuales o carecen de cámara y/o micrófono integrados. Cabe mencionar que, en algunos sectores de la capital y probablemente en ciertas regiones, existen robos de cables de las compañías telefónicas, ya que éstos son de cobre y pueden ser vendidos como material reciclable, lo que agrava aún más la falta de conectividad.

1. Chequear las condiciones materiales, emocionales y de cuidado, por ejemplo a través de una breve encuesta sobre las expectativas y realidad psicosocioeconómica de las y los estudiantes: ¿En base a los objetivos del curso, cuáles son tus expectativas? ¿Tienes personas a tu cargo? En caso de que las y los estudiantes sean madres o padres, es relevante consultar si realizan labores de cuidado dentro del hogar. También es importante incluir preguntas tales como: ¿Cuentas con computador y conexión a internet estable para asistir a clases? ¿Cuentas con momentos y espacio en donde puedas concentrarse? Tener conocimiento de las condiciones materiales y ambientales en las que las y los estudiantes asistirán a clases puede proporcionar una perspectiva metodológica situada y con mayor pertinencia a las circunstancias dadas. Al respecto, una de las entrevistadas relata que una experiencia sensorial, como por ejemplo “llevar” un olor, sabor o textura a clase ayuda a vincular las emociones con el aprendizaje, lo cual mejora la efectividad de los aprendizajes.

2. Reducir la cantidad de alumnas/os por curso: Según las entrevistas realizadas, las profesoras relataron que en los grupos pequeños se generaban mejores vínculos, lo que favorecía una sensación de aprendizaje más profunda. En el contexto de clases virtuales, resulta difícil formular preguntas, lo que lleva a que muchos estudiantes se sientan segregados, por miedo a interrumpir o a sentirse expuestos ante el grupo.

3. Reducir los contenidos, exigencias académicas y cantidad de horas de clases: Sobre este punto, cabe señalar que esto se llevó a cabo en el último periodo de estudio vivenciado dentro de la pandemia, a la luz de los resultados vistos dentro del aula a nivel académico y sobre todo, en lo que respecta a la salud mental. Ahora bien, una vez recogida la experiencia de la pandemia del Covid-19 estas medidas, en caso de requerirse nuevamente, debiesen implementarse desde el inicio para resguardar problemas posteriores en la población.

4. Modificar los métodos de evaluación: En cuanto a los métodos de evaluación, éstos no deberían emular las condiciones normales, ya que las pruebas son fácilmente plagiables. Asimismo, considerando que las conexiones a internet de las y los estudiantes son desiguales, la incertidumbre y miedo de los menos privilegiados en este punto, radica en la capacidad de realizar adecuadamente la prueba sin que se “caiga internet”. Por ello, es preferible evaluar el envío de trabajos personas y/o grupales, que conlleve un debate posterior de defensa de lo presentado.

5. Mantener la excelencia pedagógica e integralidad humana: Para Pérez y Rivera (2021), existen tres grandes competencias que caracterizan las prácticas de los “buenos profesores”: disciplinares, genéricas y pedagógicas. Las competencias disciplinares hacen referencia al manejo de los conocimientos propios de la disciplina que enseñan; las competencias genéricas se asocian a las características actitudinales, intrapersonales e interpersonales, y las competencias pedagógicas a las habilidades comunicativas, claridad en las explicaciones y fluidez en la clase, entre otras. De esta forma, los “buenos profesores” deben contar con competencias pedagógicas de interacción para enseñar de forma efectiva. De acuerdo a una investigación de Figueroa-Céspedes, I. et al. (2023), los “buenos profesores” ofrecen típicamente las siguientes interacciones: (1) interacciones centradas en lo afectivo, (2) interacciones centradas en la convivencia e (3) interacciones centradas en lo cognitivo (p17).

II. Mantener el enfoque de género en virtud de la evidencia de que hubo una mayor afectación a las mujeres¹ durante la pandemia.

6. Implementar cursos de DDHH°, Género y perspectiva feminista para todas/os las y los agentes educativos: Con objeto de favorecer y estimular la generación de relaciones igualitarias, democráticas y horizontales, independiente de su género, identidad relacionada u orientación sexual. Además, si se quiere cambiar las pautas culturales que fortalecen la discriminación de género, independientemente del origen social, cultural, edad y características físicas, esta perspectiva debiera estar integrada desde la Educación Parvularia en adelante. En dicho sentido, es recomendable incorporar en las mallas curriculares de las y los futuros educadores cursos de género y diversidad sexo-genérica en las escuelas de formación docente. También dentro de contextos comunitarios, por ejemplo, mediante talleres de educación popular.

7. Considerar la diversidad de autorxs en la bibliografía: Es fundamental que la bibliografía incluya una amplia diversidad de autoras/os, reflejando diferentes perspectivas sobre cada tema a estudiar. Se sugiere prestar atención a las imágenes y ejemplos que se presentan en clases, dando espacio para que mujeres y disidencias, y todos los grupos históricamente excluidos, puedan sentirse también representadas/os, visibilizadas/os y reconocidas/os en los contenidos impartidos.

II. ¡La primera clase... es muy importante! (Docentes)

1º Enfatizar la apertura al diálogo emocional y afectivo, asegurando la existencia de un espacio seguro donde los estudiantes puedan comunicar cualquier dificultad que afecte su aprendizaje.

2º Fomentar una pequeña presentación para que las y los estudiantes se conozcan entre sí, dado que muchas/os expresaron en las entrevistas no conocerse.

3º Establecer junto a las y los estudiantes “las reglas del juego”, como el manejo de las interrupciones, pausas, y formas de socialización dentro y fuera de la plataforma (clase).

4º Conversar sobre el impacto de las "pantallas negras", para mitigar la frustración, se recomienda **acordar un uso mínimo de las cámaras**, como saludarse y despedirse con la cámara encendida, o permitir que las y los estudiantes usen una imagen representativa en lugar de la cámara.

¹ Asimismo ocurrió con la población LGBTQI+, la población con situación de precariedad económica, neurodivergente, adulta mayor, migrante, entre otros grupos históricamente vulnerables y vulneradas/os.

III. En clases... (Docentes)

1º Al inicio de la clase, dedicar tiempo para chequear el estado emocional de las y los estudiantes y compartir el propio. Conocer cómo se sienten y que sepan cómo se está, si mejora la vinculación permitiendo ajustar la clase a las necesidades emocionales. En algunos casos, puede ser necesario enfocarse en la contención emocional en lugar del contenido curricular. La calma, el respeto y la afectividad son esenciales en este contexto.

2º Utilizar lenguaje inclusivo, ya sea con pronombre neutro y/o dirigido hacia hombres y mujeres. El reconocimiento y respeto a través del lenguaje, son fundamentales para el desarrollo sano de todas las personas y su inclusión social.

3º Se sugiere el uso de la discriminación positiva en el aula. Como docentes, se debiesen orientar las prácticas hacia la equidad, promoviendo la participación de mujeres y disidencias en las conversaciones, diálogos y espacios de reflexión propias del aula, reforzando así sus aportes, así como corrigiendo comentarios despectivos, estereotipados, sexistas o discriminadores en términos generales, en caso de que los hubiere. Además, es importante evitar que los estudiantes varones ridiculicen o minimicen las intervenciones de mujeres, frenando el protagonismo excesivo y apropiación de la palabra por parte de los hombres en las discusiones.

4º Se recomienda realizar actividades multisensoriales, incorporando elementos tales como; olores, sabores, imágenes fotográficas, cuadros pictóricos y/o texturas, en las clases, todo lo cual puede ayudar a generar una conexión más profunda entre los integrantes del grupo y los aprendizajes- conocimiento, promoviendo un vínculo afectivo y emocional con ellos.

I. Estudiantes

1º Mantener una disposición comprensiva y afectiva hacia las y los pares y el/la docente, recordando que ellas y los también viven una situación de emergencia, y es posible que hayan perdido familiares o estén agobiados por el encierro. Al inicio de la clase, se recomienda saludar con la cámara y el micrófono encendidos, y preguntar cómo se encuentra la persona docente.

2º Mantener una buena disposición frente a las dificultades con las plataformas virtuales. Este tipo de ejercicio docente es nuevo, y puede que generacionalmente debido a su trayectoria vital, sean las personas más jóvenes quienes estén más familiarizados con el lenguaje y herramientas digitales. Si algún estudiante sabe cómo resolver un problema, debería ofrecer ayuda.

3° Responder a las preguntas del docente por el micrófono o el chat de la plataforma. Las y los docentes mencionan que cuando se realizan preguntas, tales como “¿Hay alguna duda?”, el no recibir respuesta genera frustración.

4° Recordar que se es estudiante y no cliente. La relación con el o la docente debe basarse en el respeto, la comprensión y el reconocimiento de su labor educativa.

Es responsabilidad de los estudiantes adoptar prácticas pedagógicas que contribuyan a la transformación de la sociedad y la cultura, con el fin de despatriarcalizar los entornos y hacerlos más democráticos y empáticos con todas las diferencias. Este compromiso favorecerá un mayor grado de justicia social, superando la lógica dualista modernista que divide conceptos como el bien y el mal, el hombre y la mujer, así como otras barreras y variables excluyentes. La diversidad humana se manifiesta en múltiples formas, ya sea por orientación sexual, identidad de género, ideología política, creencias religiosas, capacidades físicas y/o mentales, origen étnico o cultural. Reflexionar en torno a que las diferencias enriquecen y configuran un conjunto diverso y armonioso, aportando a que la vida sea más colorida, tal como las utopías que se extienden sobre nuestros horizontes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (Diciembre, 2018). *Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural*. El Colectivo. <https://base.socioeco.org/docs/hacia-una-pedagogia-feminista.pdf>
- Altable, R. (1993). *El currículum oculto: la coeducación sentimental*. *Educación y Género: Una propuesta pedagógica*. La Morada, Ministerio de Educación, 19-25. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/11/educacion-y-genero-una-propuesta-pedagogica.pdf>
- Azúa Ríos, X. B., Saavedra Castro, P. B. y Lillo Muñoz, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58(2), 69–97. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Beavoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/152/2020/08/7-De-Beauvoir-Simone-El-segundo-sexo.pdf>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Editorial Paidós Studio.

- Butler, J. (1990). *El género en disputa (Gender Trouble): El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Taurus.
- Butler, J. (1987). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Witting y Foucault. En Benhabib, Seyla y Drucilla (Eds.), *Feminism as a Critique*. University of Minnesota Press
- Castillo, F. (16 de julio 2020). Constanza Michelson y las consecuencias de la pandemia en política: “Perder la capacidad de incidir es una catástrofe psíquica, la impotencia del sinsentido”. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/tv/2020/07/16/constanza-michelson-y-las-consecuencias-de-la-pandemia-en-politica-perder-la-capacidad-de-incidir-es-una-catastrofe-psiquica-la-impotencia-del-sinsentido/>
- Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R. y Vidal, W. (8 de junio, 2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro – CIPER Centro de Investigación periodística. <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. (19 de marzo, 2020). *Bloque sindical de unidad social exige cuarentena nacional por coronavirus*. https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/03/19/bloque-sindical-de-unidad-social-exige-cuarentena-nacional-por-coronavirus/?fbclid=IwY2xjawI0AAhleHRuA2FlbQIxMAABHWjSLl36d0p1Awp6WAmjBaum2rBHYmehUiXV72_QgFORP7qhc0pKxuNcRQ_aem_bVJpz6fS-NEsHTbQX1jKMA
- Comas d'Argemir, D. (2014). La crisis de los cuidados como crisis de reproducción social. Las políticas públicas y más allá. *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Universitat Rovira i Virgili*, 329-349. https://www.researchgate.net/publication/265598631_La_crisis_de_los_cuidados_como_crisis_de_reproduccion_social_Las_politicas_publicas_y_mas_alla
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Beauvoir, S. (1949-2016). *El segundo sexo*. Epublibre. https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Simone%20de%20Beauvoir%20-%20El%20segundo%20sexo.pdf
- El desconcierto. (28 de mayo de 2020). Alumnos se suben a los techos a buscar señal para estudiar en La Araucanía. *El desconcierto*. <https://eldesconcierto.cl/2020/05/28/alumnos-se-suben-a-los-techos-a-buscar-senal-para-estudiar-en-la-araucania>
- Figuerola-Céspedes, I., Navarrete Becerra, L., Dufraix, I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? Una mirada desde la voz del estudiantado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. <https://faculty.bard.edu/hhaggard/teaching/sci127Sp20/notes/hooksTeachingToTransgress1.pdf>

- Howe, C. y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43 (3), 325-356. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión. <https://culturayotredad.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/las-pasiones-ordinarias-antropologia-de-las-emociones.pdf>
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones* For an anthropology of emotions. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Volumen 4 (10), 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Pérez, S. y Rivera, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al ser formador de docentes. *Foro Educativo*, (36), 79-100. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/in-dex.php/ForoEducativo/article/view/2688/2229>
- Ruiz, J. (2009). La técnica de análisis de datos es el análisis del discurso. *Revista FQS Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 10 (2), <https://digital.csic.es/bitstream/10261/64955/1/Art%20FQS%20%28espa%20%29.pdf>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143.
- Sánchez, C. (08 de febrero de 2019). *Normas APA – 7ma (séptima) edición*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 14-27. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Colección Campus Virtual. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologías*, 11(22), 100-118. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200006>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones (8 de agosto de 2019). *SUBTEL trabaja en plan para reducir las zonas rojas de conectividad a lo largo de todo Chile*. <https://www.subtel.gob.cl/subtel-trabaja-en-plan-para-reducir-las-zonas-rojas-de-conectividad-a-lo-largo-de-todo-chile/>

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M. & Villalobos, C. (2021) Socioeconomic status, parental involvement and implications for subjective well-being during the global pandemic of Covid-19. *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.76278>
- Trillo, M. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1). <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n1-trillo/293-1210-2-PB.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund (2020). Covid-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies Using Data From 100 Countries. UNICEF.
- Universidad de Chile (2020). *Actualización: Universidad de Chile reemplaza clases presenciales por modalidad en línea por COVID-19*. Universidad de Chile. (15.03.2020). <https://uchile.cl/noticias/161895/actualizacion-u-de-chile-reemplaza-clases-presenciales-por-en-linea>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. Hacia un movimiento pedagógico nacional. *Docencia*, 49, 46-61. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_49.pdf