

La relación entre educador-educando en el contexto de la virtualidad educativa del COVID-19: afectos y prácticas pedagógicas desde una perspectiva feminista



The teacher-student relationship in the context of COVID-19 educational virtuality: affections and pedagogical practices from a feminist perspective

Barramuño Pérez, Paulina; Salvo de Oliveira, Beatriz; Yáñez Orellana, Valentina

 **Paulina Barramuño Pérez**
pau.barramuno@gmail.com
Universidad Academia de Humanismo Cristiano,
Chile

 **Beatriz Salvo de Oliveira**
bmsalvo@uc.cl
Universidad Academia de Humanismo Cristiano,
Chile

 **Valentina Yáñez Orellana**
vyanez.or@gmail.com
Universidad Academia de Humanismo Cristiano,
Chile

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 10, núm. 2, 2020
ccalisto@udla.cl

Recepción: 07 Noviembre 2020
Aprobación: 12 Enero 2021

URL: <http://portal.america.org/ameli/jatsRepo/248/2481629010/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.121>

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: En el contexto de crisis sanitaria del COVID-19, la irrupción de la educación virtual escolar ha acentuado las desigualdades del sistema educativo chileno, donde las interacciones afectivas entre educador y educando se encuentran mediadas por los soportes tecnológicos. Por ello, el objetivo de este estudio es identificar la importancia del afecto para los docentes dentro de su práctica pedagógica desde una perspectiva feminista, determinar el uso de medios y recursos tecnológicos desde su posibilidad democratizadora y, por último, tipologizar las interacciones afectivas entre educador-educando en las actuales prácticas educativas virtuales. La metodología corresponde a un análisis cualitativo con un enfoque fenomenológico, un diseño de estudio de casos y la técnica de análisis es narrativa-fenomenológica, luego de la recolección de registros audiovisuales de clases y la generación de unidades de significado y categorías respecto a lo observado. Los resultados revelan la existencia de cuatro categorías y ocho subcategorías afectivas dentro de la práctica pedagógica vinculada al uso de los medios digitales y, por consiguiente, la implicación afectiva que existe en el modelo educativo escolar chileno. La discusión teórica se sustenta en la pedagogía feminista, concebida como un punto de inflexión ante las lógicas de poder verticales y jerárquicas propias del modelo capitalista, lo cual permite abordar la interacción pedagógica como fenómeno, mostrando experiencias distintas que son afectadas por una misma problemática, pero capaces de visibilizar las diferentes experiencias educativas existentes dentro del modelo bancario educativo. De esta forma, se dan luces de formas educativas más horizontales y equitativas.

Palabras clave: investigación educativa, feminismo, afectividad, interacción social, aprendizaje en línea, COVID-19.

Abstract: In the context of the COVID-19 health crisis, the recent irruption of virtual education has highlighted the Chilean educational system's inequalities since technological devices mediate the affective interactions between teachers and students. From a feminist perspective, it becomes relevant to identify the importance of affection for teachers within their pedagogical

practice, determine the use of technological means and resources from their democratizing possibility, and typologize the affective interactions between teachers and students' virtual educational practices. This article's research axis corresponds to qualitative analysis with a phenomenological approach. The analysis technique is narrative-phenomenological, as audiovisual records of classes are collected, and units of meaning and categories are generated according to what is observed. During the research, we found four affective categories and eight sub-categories within the pedagogical practice linked to digital media use and, consequently, the affective implication that exists in the Chilean school educational model. The theoretical perspective is sustained from a feminist pedagogical approach, understood as an inflection point in front of the vertical and hierarchical logic of power—which characterizes the capitalist model. This perspective allows scrutinizing the pedagogical interaction as a phenomenon, revealing different experiences affected by the same problem, and making visible the different educational experiences existing within the educational banking model. This way, it enlightens more horizontal and equitable educational forms.

Keywords: educational research, feminism, affectivity, social interaction, virtual learning, COVID-19.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos feministas del presente siglo han sacudido la normalidad de una forma tan poética como política, lo cual se evidenció durante el mayo feminista del año 2018, que

Apuntó al corazón de la sociedad chilena, asumiendo en muchos casos que el feminismo, además de una ideología, resulta una pulsión (...) Ello se evidencia en la fuerza que adquiere el cuestionamiento al patriarcado y a la reproducción de los roles de género, así como en otros aspectos apuntan a las bases del neoliberalismo (Zerán, 2018, p. 1).

Bases de las cuales el sistema educativo no se encuentra exento, por lo cual, ha sido imperante modificar las prácticas docentes sustentadas en la reproducción de estructuras patriarcales. Pese a estos esfuerzos, el escenario de pandemia del COVID-19 acentuó la precarización de la vida, propia del modelo neoliberal, el cual ha potenciado la desigualdad estructural en la sociedad, tensionando así las estructuras que brindaban una idea de normalidad y continuidad. Una de estas estructuras es la escuela, donde la educación remota se convirtió en la alternativa para continuar los procesos de enseñanza, con lo cual cambió drásticamente la interacción educativa tanto para docentes como estudiantes, quienes interactúan en un espacio nuevo: un espacio virtual.

El proceso de socialización se potencia en las escuelas, pues ahí surgen las relaciones sociales y se instalan aprendizajes que permiten a las personas desarrollarse desde la infancia (Vygotski, 2009) y que, en la escuela, se fomentan a través de las relaciones entre educadorx-educandx. Por ende, los espacios escolares tienen la capacidad de interferir o condicionar completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando diferentes tipos de interacciones afectivas. En este sentido, el espacio educativo virtual muestra la existencia de una corporalidad en los soportes tecnológicos que traspasa a sus interlocutores, donde se manifiestan respuestas a estímulos externos (Heller, 1980; Korol, 2007; Hooks, 2017) que permiten asumir la no-neutralidad de la tecnología (Haraway, 1991). A través de estos espacios, se reflejan los contextos de cada proceso de enseñanza-aprendizaje actual, como la escasa capacitación en Tecnologías de Información en las

Comunicaciones (TIC), la precarización laboral del cuerpo docente, la poca accesibilidad a medios digitales (ligado a una desigualdad social), los problemas en el espacio privado-familiar, entre otras, lo que representa un vacío investigativo.

En consecuencia, al reconocer las interacciones afectivas virtuales desde una perspectiva feminista y pedagógica, se indaga en una conexión entre la noción de afecto y corporalidad que se escapa de las estructuras tradicionales de pensamiento, pues permite “pensar en una educación crítica cuya finalidad es trabajar en pos de una justicia social más amplia (...)” (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, p. 3). La forma en que ocurra la interacción afectiva permitirá a los docentes apropiarse de los nuevos medios de enseñanza, ya sea con el fin de reproducir lógicas eficientistas y patriarcales de enseñanza, o bien como un espacio posible para una educación democrática y transformadora.

La actual estructura del sistema educativo chileno junto a los problemas que se han acentuado producto de la crisis sanitaria han permitido que esta investigación aborde un campo que solía menospreciarse o, simplemente, esquivarse en nuestra sociedad y que corresponde al afecto pedagógico. En estos momentos, el afecto pedagógico visibiliza no sólo la concepción de los docentes respecto a su práctica pedagógica, sino también su importancia dentro del sistema educativo chileno en conjunto con la relación educadrx-educandx en cada práctica docente, pues demuestra la implicancia de cada uno de los actores involucrados y las diferencias existentes dentro del sistema escolar chileno.

2. FEMINISMO, INTERACCIÓN AFECTIVA Y VIRTUALIDAD PEDAGÓGICA

Desde la Dictadura Militar, la educación chilena se ha enmarcado en lógicas bancarias y verticales, la cual establece a través de pruebas estandarizadas un modelo educativo eficientista, incapaz de propiciar instancias para el desarrollo de sujetos autónomos y libres. Por ende, niega la educación como un acto político capaz de potenciar a los seres humanos como seres sociales, políticos, culturales e históricos (Freire, 1968; Giroux, 2015). No existe la neutralidad en la acción educativa, pues siempre hay un posicionamiento condicionado por experiencias de vida, sensaciones y recuerdos que estructuran la identidad docente. Sin embargo, el posicionamiento político trasciende a los educadores, pues se instala en espacios de poder, donde quienes adoptan el rol de autoridad se transforman en articuladores de la sociedad, es decir, opresores que utilizan a su favor el conocimiento y la tecnología como arma de dominación (Freire, 1968). La opresión ejercida desde las figuras autoritarias se establece como herramienta de control, la cual se reproduce en los medios de comunicación, la familia, las religiones, las tradiciones y la educación, generando dicotomías tales como hombre/mujer, rico/pobre, privado/público (Foucault, 2004).

Para orientar la investigación y comprender la importancia del afecto en la práctica educativa, especialmente en el contexto actual, es necesario abordar la educación desde una perspectiva feminista y anticapitalista. El afecto da espacios para “(...) la reflexión crítica revolucionaria, incentiva el placer por el aprendizaje, (...) y cultiva una alfabetización emocional (...)” (Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019, p. 9). Una postura feminista y anticapitalista en el ámbito educativo permite comprender el proceso que viven docentes y estudiantes, donde el goce y la producción son separados para generar alienación, la educación es profundizada como un producto de consumo y se impide que los sujetos alcancen su potencialidad (Bauman, 2004; Manacorda, 1969). Por lo mismo, es relevante emplear el concepto de omnilateralidad, cuya finalidad permite al ser humano alcanzar el desarrollo de todas sus habilidades en miras de una transformación social y, por tanto, material. La omnilateralidad corporaliza al estudiante al concebirlo como un sujeto capaz de transformar su realidad, con lo que se opone a la forma en la cual el capitalismo estructura la sociedad y, por lo mismo, ahonda en la interacción afectiva entre educadrx-educandx. En ese sentido, la omnilateralidad

presupone una praxis educativa que, (...) realice la no separación de los hombres en esferas, ajenas las unas con respecto a las otras y opuestas, es decir, una praxis educativa que se base sobre un modo de ser lo más asociativo posible y colectivo en su interior y, a la vez, unido a la realidad social que lo rodea. (Manacorda, 1969, p. 83)

La virtualidad pedagógica se convierte en un eje de análisis en cuanto evidencia las formas que adquiere la interacción afectiva en un contexto donde la sensibilidad corporal es negada, pues realza la capacidad oratoria de cada docente al no cuestionar la “voz de autoridad” (Beard, 2018, p. 51). Así, la virtualidad interpela a dicha voz y quiebra la tradición oratoria, la cual se ha cimentado en la masculinización de la voz y la gestualidad. Con esto se genera un escenario que permite develar la importancia que tiene el afecto para los educadores en la práctica docente y, por consiguiente, la necesidad por re-estructurar el sistema educativo neoliberal y patriarcal. La voz del docente se comprende necesariamente con otros, cuya manifestación práctica exagera e interpela a estos tres actores: educador, educando y digital. Por lo tanto, el cyborg toma las herramientas tecnológicas para crear nuevos lenguajes que se contrapongan a los dogmas y formas de opresiones (Haraway, 1991), lo que hace posible, para los intereses investigativos, plantearse la importancia de la interacción afectiva como una posibilidad subversiva, dirigida a repensar el quehacer pedagógico.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter cualitativo con enfoque fenomenológico, pues explora la experiencia humana al recoger datos que analizan un fenómeno estudiado con detención en un contexto específico, el cual se centra en las interrelaciones afectivas entre educadores y estudiantes (Esterberg, 2002; Hernández Sampieri et al., 2014). Por lo mismo, la unidad de análisis (Hernández Sampieri et al., 2014) se concentra en la interacción afectiva pedagógica, donde la emoción toma un espacio primordial pues, “regula y orienta a la reacción, según el estado general del organismo” (Vygotski, 2009, p. 248) dentro de un entorno determinado del educadorx-educandx, como escenario de enseñanza nuevo y, por lo tanto, poco explorado. La técnica de análisis empleada fue de carácter narrativo-fenomenológico (Hernández Sampieri et al., 2014), pues se recolectan registros audiovisuales de clases para el análisis y la categorización respecto a lo observado.

El diseño de la investigación es un estudio de caso exploratorio y se basa en la observación empírica de contextos pedagógicos virtuales ligados a la relación educadorx-educandx, en plataformas digitales sincrónicas y asincrónicas. Para ello, el método de análisis consistió en una observación directa no participante (Hernández Sampieri et al., 2014), debido a que las muestras corresponden a grabaciones de clases virtuales no-intencionadas. Al mismo tiempo, este método permite observar cuestiones inusuales y captar datos directos de los participantes, interacciones y ambiente en que ocurren los fenómenos.

3.1 Objetivos

Identificar manifestaciones de afecto de los docentes, dentro de su práctica pedagógica en el contexto de la crisis educativa.

Determinar el uso de medios y recursos tecnológicos en la relación educadorx-educandx y su posibilidad democratizadora.

Tipologizar, desde una mirada feminista, las interacciones afectivas que se generan entre educadorx-educandx dentro de las prácticas educativas virtuales.

3.2 Participantes

El criterio de selección de las muestras es por oportunidad y conceptual, y corresponde a 13 clases virtuales (11 sincrónicas y 2 asincrónicas). Dentro de las plataformas de interacción sincrónica, 8 son clases en Zoom, 2 en Microsoft Teams y una transmisión en vivo de Youtube. Por su parte, las clases asincrónicas se componen de 2 cápsulas educativas publicadas en Youtube.

Los estudiantes asistentes a las clases virtuales observadas pertenecen a niveles educativos de 5° básico a 4° medio, y sus edades oscilan entre los 10 y 18 años. En cuanto al tipo de dependencia, pertenecen a 1 establecimiento municipal y 5 establecimientos particulares subvencionados (1 colegio adventista y 1 colegio católico), y respecto a su ubicación geográfica, 5 colegios particulares están ubicados en zona urbana de la Región Metropolitana y 1 colegio en la región de O'Higgins en Chile.

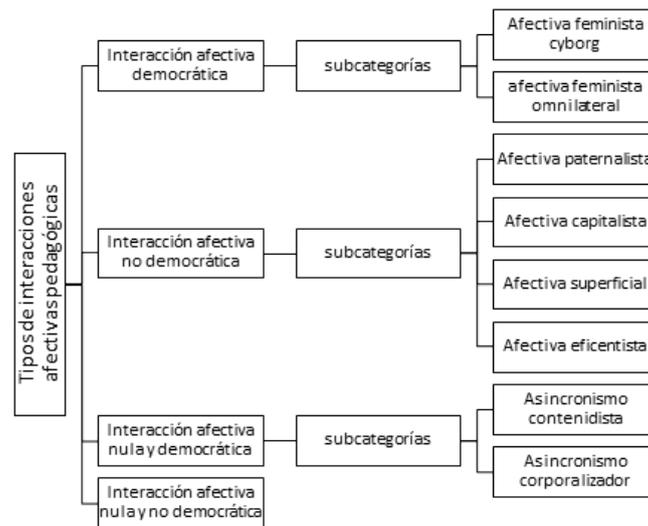
Al momento de recopilar y observar el material, se identificaron 12 docentes, donde 5 se identificaban como hombres y 7 como mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 27 y 51 años. Las asignaturas observadas corresponden a música, física, artes visuales, filosofía, química, estética, lenguaje e historia, geografía y ciencias sociales. Se analizaron: 2 clases de música, una clase de física, una clase de artes visuales, una clase de química, una clase de filosofía, una clase de estética, una clase de lenguaje y 5 clases de historia y ciencias sociales.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los tres ejes en los cuales se enmarcan los resultados de la presente investigación. En el primer eje, "Interacción afectiva y Marco para la Buena Enseñanza" (MBE), se realizó un cruce entre los dominios del MBE y el modo en que se presenta el afecto docente en los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. Para ello, se consideró el tipo de implicación afectiva (positiva, negativa o nula), la corporalización del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza, las normas de convivencia acordadas o establecidas, y la retroalimentación de la práctica docente. Con esa metodología fue posible visibilizar la importancia del afecto dentro de las prácticas docentes.

El segundo eje, "Uso democrático del medio tecnológico en la virtualidad pedagógica", se analizó utilizando como base la Orientación al Sistema Escolar en contexto de COVID-19 (Ministerio de Educación de Chile, 2020), para determinar cuatro formas utilizadas por los docentes respecto a los medios y recursos tecnológicos utilizados en la educación remota, estas corresponden a la incorporación del lenguaje digital, la intención afectiva del recurso pedagógico, la estrategia didáctica metodológica y, por último, el vínculo entre recurso y estrategia.

En base a los elementos mencionados, fue posible tipologizar las interacciones afectivas a partir de las clases sincrónicas y asincrónicas observadas, considerando la práctica docente chilena y también la identidad de cada docente, pues en ella se manifiestan acciones concretas de implicancia afectiva pedagógica. En este tercer eje, se determinaron cuatro grupos de interacciones afectivas y ocho subcategorías del afecto pedagógico virtual, que se exponen en la figura 1.



Tipos de interacciones afectivas pedagógicas

Elaboración propia

Los conceptos de cada categoría y subcategoría se basaron en una elaboración propia en conjunto a conceptos desarrollados por otros autores que han sido abordados a lo largo del presente artículo. Sin embargo, cabe destacar que surgen debido al interés por analizar, desde una perspectiva feminista, lo que ocurre en los ciclos de enseñanza básica y media actualmente, donde no sólo es necesario corporalizar a los estudiantes, sino que también a los educadores.

4.1 Interacción afectiva y Marco para la Buena Enseñanza

Para analizar la interacción afectiva pedagógica se utilizaron algunas de las categorías del Marco para la Buena Enseñanza y el concepto de implicación trabajado por Heller (1980), donde la manifestación afectiva responde a expresiones socioculturales que se encuentran estructuradas y asimiladas, posibles de cambio y capaces, por lo tanto, de influir en la disposición de las personas. Así, la idea de implicación amplía la comprensión del afecto al escapar de la dicotomía bueno/malo, pues: el afecto no es puro, tiene un proceso cognoscitivo-situacional; los afectos son expresivos a nivel facial, en el tono y modulación de gestos; son simbolismos; son acciones espontáneas; los afectos pueden disminuir cuando son habituales; están conectados con la fantasía; los afectos pueden sublimarse o canalizarse; un afecto puede ser contagioso; los afectos no son necesidades inevitables, por lo que suelen negarse en las sociedades actuales. Por lo tanto, la interacción afectiva pedagógica es manifestada y puede ser analizada de acuerdo a lo expuesto en la tabla 1, en relación con los dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

TABLA 1
Dominios del MBE y su manifestación afectiva dentro de la educación remota

Categorías del Marco para la Buena Enseñanza	Criterios que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al MBE	Manifestación del afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Preparación de la Enseñanza	Dominio de la disciplina que enseña Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes Planifica en base a las particularidades de sus estudiantes Domina la didáctica de su disciplina Evalúa de forma coherente a los objetivos, planificación y malla curricular, permitiendo a todos los estudiantes demostrar lo aprendido	Implicación positiva en la didáctica y enseñanza de su disciplina: pasión al momento de generar estrategias didácticas y diálogo al momento de transmitir el contenido a estudiantes Implicación nula en la didáctica y enseñanza de su disciplina: acciones contenidistas y autoritarismo al generar estrategias didácticas. Se niega el diálogo con el estudiante Corporaliza al estudiante al considerarlo sujeto activo en el proceso de enseñanza, tomando en cuenta sus experiencias y sentires
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula	Potencia relaciones de respeto entre estudiantes Implicación positiva o nula por el desarrollo humano de sus estudiantes Establece normas de convivencia y respeto dentro del espacio virtual (consensuadas con estudiantes o dirigidas desde el autoritarismo)
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Comunica en forma clara los objetivos de aprendizaje Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza Promueve el desarrollo del pensamiento Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	Conciencia respecto a momentos de la clase de forma eficientista o vinculada al sentir de sus estudiantes Implicación positiva o nula al adaptar las estrategias de enseñanza dentro del contexto de educación remota Implicación positiva o nula frente al sentir que experimentan sus estudiantes Promueve el desarrollo del pensamiento de forma eficientista o liberadora Evalúa y monitorea considerando las dificultades que experimentan los educandos
Responsabilidades profesionales	El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes	Docente se interesa por la retroalimentación de sus estudiantes para autoevaluar su práctica Coordinación y comunicación con padres y apoderados basada en el apoyo dentro del contexto actual Implicación positiva o nula respecto a información, sistema educativo y recursos en el contexto de educación remota

Elaboración propia

4.2 Uso democrático del medio tecnológico en la virtualidad pedagógica

Se observa el traslado de las dinámicas de las clases presenciales a la práctica pedagógica virtual, pues la identidad docente determina la disposición del educando y el interés por corporalizar al estudiante como sujeto, independiente del espacio físico o virtual. En este sentido, es posible determinar cuatro aspectos que convergen y dialogan entre sí:

a. La incorporación del lenguaje digital en la comunicación virtual, lo cual implica la capacidad y el interés por parte del/la docente en identificar las manifestaciones verbales y no verbales en todas las formas posibles que ofrece la plataforma digital.

b. La intención afectiva del recurso pedagógico, es decir, si se visibiliza una postura sensible en cuanto al recurso escogido o en la preparación de material didáctico, por ejemplo, observable en el atractivo visual del material, en la incorporación de intereses de los estudiantes, experiencias y conocimientos previos.

c. La estrategia metodológica diseñada para la clase remota, que facilite la participación y colaboración, siempre y cuando el/la/le estudiante se manifieste seguro y cómodo con el uso de canales comunicativos virtuales que ofrece la plataforma digital.

d. El vínculo entre recurso y estrategia dentro del contexto virtual, entendido como la coherencia entre la intención afectiva del recurso educativo y estrategia metodológica de la clase, específicamente pensado para el espacio mediado por el soporte tecnológico.

4.3 Tipologización de las interacciones afectivas desde una mirada feminista

A continuación, se da cuenta de las categorías y subcategorías que surgieron a partir de la observación de clases sincrónicas y asincrónicas. La observación implicó un análisis detallado de las interacciones afectivas entre educadorx-educandox, las cuales consideran el contexto de virtualidad educativa, donde los recursos y medios tecnológicos han sido el canal fundamental para generar espacios de comunicación y el aprendizaje. Las categorías surgen a partir del cruce entre los ejes de investigación con los objetivos de la investigación.

Cabe mencionar, que en cada muestra los docentes oscilan entre los diferentes tipos de interacción afectiva, por lo que en la práctica pedagógica es posible encontrar diferentes manifestaciones de afecto e implicancia en la interacción, aunque, en general, predominan y oscilan en categorías similares.

4.3.1 Interacción afectiva democrática

La interacción afectiva democrática implica una conciencia afectiva positiva, donde cada docente genera instancias para potenciar a sus estudiantes como seres sujetos y que se manifiesta en: la pasión al momento de crear estrategias didácticas y explicar el contenido; la corporalización de los estudiantes (validando sus sentires, consensuando en conjunto herramientas de convivencia, aceptando una retroalimentación sobre su práctica docente, acercando el contenido disciplinar a experiencias de estudiantes); propiciar el respeto entre estudiantes; conciencia sobre el uso de medios tecnológicos como herramientas no neutrales.

En este tipo de interacciones se identifican dos subcategorías: *cyborg* y *omnilateral*.

4.3.1.1 Afectiva feminista cyborg

Esta interacción nace desde el contexto de virtualidad educativa mismo, se vincula con una identidad docente propositiva y se acopla orgánicamente a los canales virtuales de comunicación, poniendo énfasis en cómo el recurso didáctico tecnológico logra afectar positivamente al estudiante, volviéndose un medio transformador.

El chat permite al profesor, chequear qué estudiantes están conectados y así, ir saludando a medida que ingresan o comentan. Por lo mismo, existe una interacción constante y dinámica que, si bien no es por micrófono y cámara, toma presencia el lenguaje del chat, la escritura y los emojis. En ocasiones, cuando los estudiantes ponen emojis en el chat, el profesor comenta o imita, haciéndolos frente a la cámara (Muestras: Clase 11).

Estos momentos en la interacción dialogan constantemente con el juego y su implicancia política de resistencia, frente a un sistema educativo que niega el placer. Dentro de las observaciones se puede visualizar el uso, por parte del docente, de un lenguaje digital cercano a los estudiantes; la preparación de metodologías donde la tecnología es primordial para generar prácticas pedagógicas horizontales, participativas y afectivas. Ejemplos:

- Estudiante pregunta a estudiante si quiere seguir en la reunión cuando se acabe la clase con el propósito de terminar la tarea, demostrando afinidad por la didáctica empleada por la docente (Muestras: Clase 4).
- Profesora (en cuanto a su material) “Hay harto esfuerzo en el video, para que lo vean. Puse cositas que yo sé que les va a gustar” (Muestras: Clase 6).
- Estudiante dice, “¡Es mi trabajo el de la pantalla!”, con evidente felicidad. La profesora lo felicita por su trabajo (Muestras: Clase 8).

4.3.1.2 *Afectiva feminista omnilateral*

Esta interacción se relaciona a una identidad docente consciente de la subjetividad de sus estudiantes. En este sentido, se evidencia de manera práctica en acciones docentes que permiten generar la omnilateralidad desde una educación liberadora y feminista, basándose en decisiones contrahegemónicas que cuestionan en forma constante lo “normal” dentro del sistema.

- Profesora invita a estudiantes a mandar sus trabajos de la clase o personales para incluirlos en la presentación: “Mándenlos a mi Whatsapp si no manejan bien las plataformas nuevas, ustedes saben que pueden hacerlo” (Muestras: Clase 8).

- Profesor: “por mientras que esperamos a más compañeros, cuéntenme cómo han estado, los que están ahí en el chat. ¿Muy estresados? ¿Relajados? ¿Han visto alguna serie? ¿Han leído algo? ¿Visto alguna película?”. Estudiante menciona que las guías la tienen estresada, a lo cual el profesor se hace cargo de esa crítica y comenta que están ajustando el material para no sobrecargarlos (Muestras: Clase 11).

Este cuestionamiento de lo normal, también implica un posicionamiento afectivo, revolucionario y activo en cuanto al involucramiento con otro desde el cuidado, cosa que inevitablemente, se potencia en este contexto cuando el espacio físico escuela es inexistente y los estudiantes pueden estar inmersos en diversas realidades. Este ejercicio se cruza por el acompañamiento, preocupación y cariño, horizontaliza la relación, potencia su desarrollo y la vuelve significativa. Presentamos ejemplos

- Profesora comenta que terminarán la clase pronto porque debe ir a hacer tareas con su hijo (previamente). Un estudiante dice al grupo que se apuren para que la profesora pueda ir a hacer las tareas con su hijo, evidenciando un cariño y preocupación entre las partes (Muestras: Clase 4).

- Varios niños tienen su cámara activada y profesora saluda a hermano de niño que aparece en la cámara. Además, muestra preocupación por su estado de salud (Muestras: Clase 8).

- Profesora: “Espero que ninguno esté pasando por ninguna necesidad, los profes podemos ayudarlos en todo sentido, siempre pueden contar con nosotros” (Muestras: Clase 9).

- Estudiantes dicen que está lloviendo fuerte y cuentan cómo vivieron la lluvia en sus casas. El profesor los escucha y cuenta su experiencia también (Muestras: Clase 10).

4.3.2 *Interacción afectiva no democrática*

En esta interacción existe una implicación afectiva donde el intercambio entre las partes no siempre es positivo, pues depende de la disposición de cada docente o de los estudiantes. Dicha disposición se relaciona con los recursos pedagógicos empleados - no interesantes o, incluso, conflictivos - utilizados de forma no democrática. Son momentos en que la participación se ve limitada o tensiona de alguna manera, reconociendo la existencia de afectos que pudiesen ser negativos. Para especificar en esta interacción se ahondará en cuatro subcategorías identificadas: afectiva paternalista, "afectiva" capitalista, afectiva superficial y autoritario eficientista.

4.3.2.1 *Afectiva paternalista*

La interacción afectiva paternalista se liga a la postura del feminismo liberal en los docentes, quienes emplean estrategias didácticas que abogan por la equidad de género, pero instalan el feminismo como contenido que potencia la dicotomía mujer/hombre, del cual se puede traducir, por ejemplo, la idea de que el feminismo es el antónimo del machismo. Esto se observó en las siguientes situaciones:

- Profesora habla acerca del feminismo e incita a los estudiantes a comentar. Estudiante dice: “Siento que significa reivindicar los derechos de la mujer y luchar más por la equidad que por la igualdad”, a lo que la

profesora responde: “Muy bien, eres preciosa, de chiquitita. Claro, a mí me gusta que un hombre me atienda, me gusta sentirme protegida por un hombre”. Estudiantes, “A mí no me gustaría” (Muestras: Clase 12).

- Profesora lee una parte de la cita: “No todos los hombres tienen aptitud para una idea abstracta”, “Ya pues defiéndase los machitos”. Como nadie contesta dirige pregunta a estudiante X, quien prefiere no opinar respecto a la cita, a lo que profesora responde, “Si no empiezan a participar voy a tener que empezar a hacer pruebas” (Muestras: Clase 12).

Se reproducen interacciones verticales desde una falsa horizontalidad que, además, están centradas en posturas adultocéntricas y, por consiguiente, paternalistas que no promueven la búsqueda de la autonomía ni el pensamiento crítico en los estudiantes, sino que perpetúan lógicas de poder y distancia entre ambas partes.

4.3.2.2 “Afectiva” capitalista

La interacción “afectiva” capitalista se estructura en el modelo educativo eficientista y, por lo mismo, en la concepción bancaria de la educación. La implicación afectiva existe y se condice de forma positiva con los recursos de la educación virtual. Sin embargo, se naturaliza la interacción educadorx-educandx o, simplemente, está subsumida por la necesidad del docente por continuar con la planificación, perpetuando un escenario de supuesta normalidad educativa.

- Profesor se apresura a pasar los objetivos en cuanto a contenido, provocando que los estudiantes participen sólo cuando estos piden la palabra o interrumpen al profesor para hablar (Muestras: Clase 1).

- Estudiante, acerca de su experiencia con sismos: “Profesor, yo para el 27F estaba en el sur, parece, fue fuerte”. Profesor acota un “Claro” y prosigue con la clase, evidenciando poco interés en las experiencias personales ligadas al contenido (Muestras: Clase 1).

Las acciones no-democráticas, por lo tanto, no instalan o potencian habilidades en lxs educandxs, más bien se enfocan en el cumplimiento de metas estructuradas por el establecimiento escolar o por nociones dicotómicas del docente.

- Se generan reiteradas intervenciones de la docente respecto al orden de los estudiantes: “Ignacio concéntrese en la clase”. “No sé qué significa ese emoticon”, “Julieta, sin emoticones. Es la segunda vez que te lo pido... ya, basta”, “Sin chat por ahora, pongamos atención” (Muestras: Clase 5).

4.3.2.3 Afectiva superficial

Se establece una relación entre un rol docente que ocasionalmente es autoritario y una implicación afectiva es casi nula, pues su discurso no tiene un impacto en su práctica pedagógica, por lo cual perpetúa lógicas de poder tradicionales que se esconden en actitudes cubiertas por una horizontalidad discursiva, que en la práctica es un simulacro donde se mantienen las carencias de la sociedad de consumo, propias de la modernidad líquida.

- Profesora manifiesta, “Me gustaría saber antes de empezar, ¿Cómo están ustedes?” (dice que es psicóloga y que es esencial para ella saber eso). Realiza algunas preguntas al curso: ¿Me trato con cariño?, ¿me doy tiempo para mí?, ¿expreso mis emociones sin juzgarme?, ¿evito compararme con otros? Niños responden por chat y profesora sólo dice gracias a los que responden, sin socializar hacia el grupo lo que dicen (Muestras: Clase 9).

- Profesora enuncia que leyó algunas autoevaluaciones donde niños decían que tenían interés por saber más sobre temas relacionados con psicología. Luego continúa hablando de su clase de religión sin ahondar en lo que sus estudiantes mencionaron (Muestras: Clase 9).

La interacción afectiva, por tanto, es implicada condescendentemente, y su trasfondo emocional está direccionado por los docentes más que en el diálogo conjunto con los educandos. Esto puede promover una participación condicionada y no espontánea de los estudiantes.

- Profesora hace una pregunta dirigida a niño y dice: “Estudiante Y, ¿Qué puedes aportar sobre tal cita desde la mirada masculina?”. Estudiante Y dice “Miss, ¿Me puede repetir la pregunta? Estoy perdido”. La profesora dice “Estudiante Y, más rato te voy a dar la palabra”, más atento (Muestras: Clase 12).

4.3.2.4 *Autoritario eficientista*

La interacción “autoritaria eficientista” guarda relación con una identidad docente que se permea por el modelo de educación bancaria y pone de relevancia, bajo cualquier circunstancia, el traspaso del contenido, aun si este genera conflictos emocionales y/o éticos en los educandos. Se anulan las intenciones afectivas que potencian la horizontalidad, pues la verticalidad surge desde una superioridad por parte del docente de manera agresiva. En consecuencia, se mantienen formas naturalizadas de violencia emocional, las cuales evidencian las lógicas del poder, por ejemplo:

- Profesor proyecta imagen de mujer y pregunta: “¿Qué opinan de esta foto?”. Estudiante: “¿Opinar en qué sentido?” Profesor: “Usted misma, ¿Ésta persona es bonita o fea?”. Estudiante: “No lo sé”. Otra estudiante manifiesta: “Profe, a mí me cuesta analizar así, qué es lo lindo porque soy una persona que se va más por lo de adentro”. Profesor: “Esto no necesariamente tiene que ser algo cómodo, estamos intentando pensar” (Muestras: Clase 7).

4.3.3 *Interacción afectiva nula y democrática*

La implicación afectiva no se observa, pues no hay una práctica pedagógica de intercambio que permita analizar una afeción entre las partes. Este tipo de interacción prioriza el contenido, pues este se convierte en un ente que puede dar cuenta de una intención afectiva del/la profesor/a, intención que puede reflejarse en las decisiones que tome en cuanto a los recursos materiales y motivación en el material. Este tipo de situación suele encontrarse en la mayoría de las clases asincrónicas y fueron clasificadas en contenidista y corporalizador.

4.3.3.1 *Asincronismo contenidista*

En la interacción “asincrónica contenidista”, los educadores perpetúan en el material lógicas de una educación de mercado, pues su intención es eficientista y no corporaliza la experiencia entre estudiante y docente. Se le otorga al medio tecnológico características que potencian su liquidez, más que su profundidad. En esta interacción no es posible observar afeción directa entre las partes o una retroalimentación, ya que corresponden a clases no sincrónicas o cápsulas.

- Profesor utiliza un recurso con micro videos, música, fotos, música de fondo para reforzar el contenido, pero se vuelve contenidista debido al exceso y sobrecarga del material. (Muestras: Clase 2).

Si bien el material se vuelve contenidista, esto podría responder a una intención democratizadora por parte del docente, pues ya que es inexistente una conexión directa con el estudiante que permita una retroalimentación, el material entregado se convierte en el único medio de propiciar el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.3.3.2 *Asincronismo corporalizador*

La interacción de “asincronismo corporalizador” se reconoce como sensible en esencia, pues a través del material se pretende generar una experiencia significativa en los educandos. Existe una intención del docente

por crear material significativo para sus estudiantes, corporalizando y permitiendo que el soporte tecnológico sea un medio afectivo entre educadorx-educandx.

- El profesor saluda a los niños afectuosamente, recordando características del curso en particular. “Se extrañan mucho sus bromas, su motivación y el pino que le ponen a las clases de música” (Muestras: Clase 3).

Esto se evidencia en un contenido acotado y preciso, que apunta a temas específicos que son abordados de diferentes formas, con el objetivo de ser significativo para quien vea el material.

- En el cierre de la cápsula, el profesor se graba tocando una canción y escribe: “Para que suene como cuando tocamos juntos y juntas en clases. Pueden ponerla de fondo e imaginar que estamos compartiendo un espacio” (Muestras: Clase 3).

Así, el medio tecnológico se posiciona desde una perspectiva democratizadora a pesar de la ausencia de contacto físico.

4.3.4 Interacción afectiva nula y no democrática

La interacción afectiva es nula, pues los estímulos de la clase no generan una reacción que se pueda percibir mediante el soporte tecnológico, por ejemplo, no hay diálogo, no se usan emojis, cámaras se encuentran apagadas, entre otros elementos.

- La clase se plantea desde el primer momento con un propósito único de transmisión de contenidos, a pesar de estar en una plataforma sincrónica. No hay intención por parte de la profesora de generar participación (Muestras: Clase 13).

Al mismo tiempo, los docentes priorizan el contenido disciplinar con la finalidad de “pasar materia”, por lo que no se vinculan a experiencias de estudiantes ni buscan contenidos disciplinares para ahondar durante la clase.

- Los recursos utilizados son una guía en Word, donde la profesora lee y desarrolla la respuesta de forma verbal, sin utilizar ningún tipo de recurso, sólo la guía. Utiliza su voz de manera plana, con cámara apagada, sin interrupciones ni cambios temáticos que no sean parte del contenido de la clase (Muestras: Clase 13).

Si bien es posible tipificar el afecto pedagógico, es necesario establecer que en el curso de la presente investigación fue relevante el tener información de cada docente respecto a las políticas que tenía cada establecimiento escolar, pues fue posible comprender normas que estaban ligadas al uso del soporte virtual, como la limitación del chat, los emojis y el cumplimiento con el listado de asistencia durante cada clase, lo cual generaba una postura más regularizada respecto a la interacción educadorx-educandx. En otros casos, algunos establecimientos escolares potenciaban el envío de material asincrónico. Esta solicitud cobra relevancia, pues se asume que los soportes tecnológicos que permiten una educación remota son limitados para muchos estudiantes, lo cual también enfatiza la precarización educativa que existe, donde las orientaciones dadas por el actual gobierno no logran ser suficientes para las realidades de cada territorio del país.

5. DISCUSIÓN

Los estudios existentes que abordan el afecto y la pedagogía como herramientas políticas, fuera de estructuras dicotómicas, son escasos, sin embargo, se consideran como una oportunidad, pues permitieron crear y proponer análisis dentro de un campo poco explorado, pero que ha permeado en la realidad docente. La pedagogía de la libertad propuesta por Freire (1979), es vinculante a la práctica pedagógica feminista pues se plantean terminar con las desigualdades establecidas dentro del modelo bancario-eficientista. Las oportunidades para cambiar la sociedad se ligan, directamente, a la noción de poder y la permanencia de estructuras opresivas, siendo necesario asumir la no-neutralidad de los espacios virtuales e identificar acciones concretas para reproducir una educación democrática y transformadora (Martínez, 2016).

En el análisis de la interacción afectiva por parte de los docentes, se consideró el Marco para la Buena Enseñanza y la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) como proceso que evidencia momentos en los que se manifiesta la interacción afectiva. Siguiendo esta línea y de acuerdo a las Orientaciones Mineduc COVID-19 (Ministerio de Educación, 2020), se plantea que los docentes deben “lograr que sus niños y estudiantes puedan cumplir los objetivos de aprendizajes y desarrollo planificados para este periodo” (p. 8), objetivos que se estructuran en la educación formal, independientemente del contexto de pandemia, a través del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008). Dicho documento establece los conocimientos y habilidades que deben tener los docentes en el sistema educativo chileno y, si bien se estructuran desde un modelo eficientista, permiten una reflexión sobre la práctica docente que toma sentido dentro de la investigación

El posicionamiento feminista marxista afirma una postura crítica al comprender que el capitalismo, “crea y nutre nuestra capacidad de trabajar, o lo que Marx llamaba “fuerza de trabajo”. Esto significa moldear a las personas con las actitudes, disposiciones y valores “correctos”; darles habilidades, competencias y destrezas “correctas” (Arruza, 2019, p. 38), lo cual se evidencia en la estructura del Marco para la Buena Enseñanza, pues al realizar el cruce con la implicación afectiva en los diferentes momentos de la clase, se evidencian momentos en que los educadores y educandos se ajustan a las expectativas del sistema.

El documento de Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19 (Ministerio de Educación, 2020) apunta a favorecer la implementación curricular en el sistema educativo nacional como prioridad del Estado chileno para, así, continuar con los objetivos y contenidos curriculares desde la educación virtual. Bajo esa perspectiva, se desprenden orientaciones que, si bien manifiestan la necesidad de adaptación al nuevo entorno virtual, no ahondan en el currículum oculto que es distinto en cada comunidad educativa. Tampoco se profundiza en la interacción afectiva como vehículo entre docentes y estudiantes, en tanto se hace cargo de la disposición al proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Respecto al uso democrático del medio tecnológico en la virtualidad pedagógica, la práctica educativa consciente del vínculo entre educadorx-educandx instala acciones democratizadoras y transformadoras, comprendiendo al medio tecnológico como herramienta subversiva y no limitándose al mero uso técnico e instrumental. Para efectos de esa idea, Freire (1994) plantea que “ese pensar crítico sobre el contexto precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajaremos” (p. 31). De esta forma, es posible entender el medio tecnológico como un espacio que establece límites y libertades según el conocimiento digital que tengan los actores involucrados en la situación pedagógica virtual.

Finamente, sobre las interacciones afectivas, al desaparecer el cuerpo físico en el soporte virtual, se enfatizan otras formas como expresiones corporales, que funcionan como una especie de prótesis en lo digital, tal como plantea Haraway (1991), cyborgs, que tienen la necesidad de conectar. Estas nuevas corporalidades digitales pueden manifestarse en el uso del chat, micrófono, cámara web, emoticones y los recursos sonoros en el caso de las clases sincrónicas (dependiendo de la plataforma específica en la que se encuentre), lo cual incluye el silencio y en la no participación como formas que visibilizan emociones y afectos. En ese sentido, todo acto de manifestación es legítimo en tanto los docentes permitan e incorporen a su clase, como un espacio facilitador para un ambiente pedagógico afectivo, que invite a la participación espontánea y no forzosa. Se trata de una extensión del cuerpo humano donde el cyborg toma un sentido trascendental en el actual contexto de educación remota (Haraway, 1991).

Los medios tecnológicos ofrecen posibilidades de interacción afectiva que permiten cuestionar la práctica docente y el sistema educativo. Al usarse las tecnologías de forma adecuada, los espacios se comprenden como mediadores de la relación educadorx-educandx, dado que las tecnologías “permite promover los valores relacionales, experienciales y no jerárquicos propuestos por la pedagogía feminista” (Luxán y Biglia, 2011, p. 161).

Por su parte, las acciones pedagógicas deben apuntar a procesos de enseñanza-aprendizaje placenteros, cimentados desde lenguajes cercanos para los estudiantes (Britzman, Flores & Hooks, 2016). Esto implica asumir la existencia de los cuerpos y del “otro” excluido para validar las subjetividades, los sentires, experiencias y saberes como pilares de las prácticas pedagógicas críticas y feministas (May, 2001).

6. CONCLUSIONES

El afecto se consideró dentro de la investigación como elemento que cruza, evidencia y nutre las prácticas docentes actuales, ya que trasciende en contextos de crisis donde las diferentes realidades exponen la desigualdad del sistema de forma cruda, agudizando la concepción de interacción afectiva existente en el sistema escolar chileno. Esto fue posible de evidenciar a través de las clases observadas, ya que a pesar de que la implicación afectiva trasciende la dicotomía mente/cuerpo, en ocasiones se ve normada y restringida por los mismos establecimientos educacionales; ya sea para limitar el conocimiento asociativo, mantener el “orden” de la clase, controlar la labor docente o responder a demandas del mercado. Esto sólo reproduce lógicas unilaterales y eficientistas propias del sistema neoliberal educacional, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un producto de consumo más del mercado.

Se observó que los docentes que incorporan más los soportes tecnológicos a su práctica pedagógica, logran una interacción afectiva positiva, aunque paradójicamente en un mundo hiperconectado y sobreinformado, no todos logran asumir una conciencia cyborg respecto a los medios tecnológicos. Aquella reticencia a lo tecnológico (que implica no asumir la hiperconexión) puede responder al poco interés de los Estados y gobiernos por fomentar un aprendizaje y conciencia tecnológica, lo cual se ha visto reflejado en la labor docente en la escasa conectividad, la poca preparación de profesores para usar medios y recursos tecnológicos, dificultades en el acceso económico para acceder a soportes tecnológicos y, sobre todo, a la desigualdad educativa producto de la segregación existente en el país. En este sentido, no se trata de trasladar las prácticas de la educación presencial hacia la virtual, sino de asumir la tecnología como una herramienta política que debe ser adoptada también desde el feminismo, para abrir espacios pedagógicos fomentando la democracia, especialmente en un contexto cultural e histórico donde los espacios se nublan bajo la sombra de quienes ostentan el poder y mantienen lógicas verticales.

En el caso donde educadores y educandos son conscientes y pueden asumirse como cyborgs, la virtualidad pedagógica se concibe como una oportunidad. Principalmente se observa en las elecciones didácticas donde la preparación del material (el cual usa constantemente emojis, imágenes fijas y/o en movimiento, sonidos y/o gráficas novedosas) evidencia la importancia que tiene el afecto para los docentes, ya sea en clases sincrónicas o asincrónicas, donde prima el juego como elemento central. De igual forma, se genera una relación estrecha entre la conciencia *cyborg* y la práctica docente, pues los educadores que están constantemente vinculándose con sus estudiantes y buscando formas para mejorar sus clases, suelen ser quienes logran realizar, a pesar de las dificultades, una educación democrática. Este factor, es independiente de la edad, por lo que recae netamente en una identidad docente formada y crítica.

Al relacionar el medio tecnológico, el afecto pedagógico y la identidad docente, es posible determinar con facilidad prácticas pedagógicas acordes al mercado y prácticas pedagógicas democráticas y feministas. En la complejidad de esa relación que cruza a estos tres factores, se manifiesta la relación entre discurso y praxis educativa, donde se observan posturas violentas (caracterizadas por discursos androcéntricos, adultocéntricos, racistas, homófobas e, incluso, clasistas) dentro del lenguaje oral utilizado, el contenido de clases junto a las estrategias didácticas empleadas, la negación con educandos sobre priorizar el contenido sobre las sensaciones emocionales negativas, entre otros. Lo anterior refleja la normalización de estructuras unilaterales, capitalistas y patriarcales de enseñanza de manera abrupta en los soportes tecnológicos analizados, pues se encuentran acciones que se trasladan del aula presencial a la virtual. Sobre todo, es posible evidenciarlo en contenidos que se abordan desde posturas de “equidad de género” o que buscan romper

paradigmas. Los cuales, irónicamente, perpetúan estructuras patriarcales, estereotipos de género, prejuicios y formas de violencia que sólo incomodan a los educandos, generando implicaciones afectivas negativas o nulas.

La interacción afectiva, especialmente en un contexto de hiperconectividad producto del COVID-19, debe salir de los cánones estrictos de “bueno” y “malo”, pues las interacciones son fluctuantes, especialmente en los contextos educativos. Usualmente suele feminizarse el afecto y la educación, como acciones maternas, simples y donde debe existir un sacrificio sobrehumano, propio de la heteronorma (Rich, 1996), pero este contexto ha evidenciado que el rol docente escapa a ello. Se encuentra en una precarización y sobrecarga tanto para educadxs como educandxs, donde el afecto pedagógico y rol docente deben asumirse desde su capacidad revolucionaria. Como herramientas capaces de trastocar los límites del sistema neoliberal al repensar la sociedad, labor que sólo es posible de forma asociativa y crítica.

REFERENCIAS

- Arruza, C., Bhattacharya, T. y Fraser, N. (2019). *Feminismo para el 99%. Un manifiesto*. Buenos Aires, Argentina: Rara Avis Editorial.
- Bauman, Z. (2004). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder: Un manifiesto*. Barcelona, España: Planeta.
- Britzman, D., Flores, V. & Hooks, B. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba, Argentina: Bocavularia Ediciones.
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw Hill, Boston.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de educación*, 8, 11–26. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331/1348
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. D. F, México: Ediciones Coyoacán.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). D. F.: México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo, América Libre.
- Luxán Serrano, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía ciberfeminista: entre utopía y realidades. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 149-183. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8277>
- Manacorda, M. A. (1969). *Marx y la Pedagogía Moderna*. Barcelona, España: Oikos-Tau Ediciones.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- May, O. (2001). Pedagogía del afecto: un amalgamiento de perspectiva para la educación del colombiano del nuevo milenio. *Zona Próxima*, 2, 30-43. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1856>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPEIP. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Orientaciones al contexto escolar en contexto de COVID-19*. Chile: División Educación General. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/2020/03/30/orientacion-al-sistema-escolar-en-contexto-de-covid-19/>

- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana (1980). *Duoda Revista d'Estudis Feministes*, 10, 15-45.
- Troncoso, L., Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo*, 56(1), 1-15.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Zerán, F. (ed.) (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Chile: LOM Ediciones.

NOTAS

Nota de los editores En este artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el estudiante” y otros que refieren a ellos, ellas y ellos.