

“La relación entre educadorx-educandx en el contexto de virtualidad educativa: afectos y prácticas pedagógicas desde una mirada feminista”

Artículo académico para optar al título de Profesoras de Enseñanza Media, con mención en
Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Autoras:

Paulina Barramuño Pérez

Beatriz Salvo de Oliveira

Valentina Yáñez Orellana

Profesora guía: Ximena Figueroa
Facultad de Pedagogía
Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales
Seminario de Grado II

Santiago, agosto de 2020.

Resumen

En el contexto de crisis sanitaria por COVID-19, la reciente irrupción de la educación virtual ha acentuado las desigualdades del sistema educativo chileno. Por ello, el presente artículo profundiza respecto a las interacciones afectivas que se generan entre educadorx y educandx en un escenario mediado por los soportes tecnológicos. Todo aquello desde una mirada pedagógica feminista, concebida como punto inflexión ante las lógicas de poder verticales y jerárquicas propias del modelo capitalista. Con esa finalidad, la investigación observa y analiza clases virtuales para determinar el uso del medio tecnológico y las interacciones afectivas como elementos que no son neutros, pues ofrecen dentro de un contexto de incertidumbre, la oportunidad para generar una educación democrática, transformadora y feminista.

Palabras clave: Educación, pedagogía, feminismo, interacción, afectos, educadorx, educandx, virtualidad, cyborg, modernidad líquida, medio tecnológico, práctica educativa, educación bancaria, democracia, capitalismo.

I. Introducción

El escenario de pandemia del COVID-19 ha visualizado la precarización de la vida que crea el sistema neoliberal, el cual ha potenciado la desigualdad estructural en la sociedad¹. En un contexto que a finales del año 2019 manifestaba las ansias sociales por modificar las formas de vida, en respuesta al extractivismo, la bancarización de la salud y educación², entre otras demandas sociales, se adecuó ante un contexto que demostró la incapacidad de los Estados actuales para resguardar los derechos básicos de las personas.

Ante un sistema neoliberal que ha precarizado la vida, se han tensionado las estructuras que brindaban una normalidad e idea de continuidad temporal. Una de estas estructuras es la escuela, en donde la educación remota ha sido la alternativa para continuar los procesos de enseñanza, sin embargo, ha significado una mayor sobrecarga tanto para docentes como estudiantes, quienes interactúan en un espacio nuevo: un espacio virtual.

La presente investigación se posiciona desde un enfoque interdisciplinario que, en el contexto de crisis, se posiciona desde una mirada feminista para comprender el impacto de los medios tecnológicos en la interacción afectiva³. Además, se pretende responder a la alternativa que presenta el espacio digital para concebir la tecnología como una herramienta que no es neutra y, por lo mismo, puede reproducir lógicas eficientistas y patriarcales de enseñanza, como también ser un espacio para una educación democrática y transformadora.

1.1 Pregunta de Investigación

1. En el contexto de crisis sanitaria ¿Cómo se articula la relación afectiva entre educadorx-educandx en la práctica pedagógica virtual?
2. ¿Cómo los medios tecnológicos pueden utilizarse, en la práctica docente virtual, para promover una educación democrática-transformadora?

¹ El coronavirus o COVID-19 es un virus que se manifestó en la ciudad de Wuhan, China a finales del año 2019. Se le considera una pandemia debido a su rápida expansión a nivel mundial y, especialmente, por la dificultad para erradicar la enfermedad. En Chile, desde el 15 de marzo el gobierno estableció las primeras medidas de confinamiento en algunas ciudades del país.

² En el caso de Chile, esto se evidenció con las diferentes demandas sociales que originaron el “estallido social” el 18 de octubre del 2019, las cuales consideraban conflictos ambientales, sindicales, gremiales, estudiantiles y de género. Todos entrelazados a formas de violencia amparadas en el sistema neoliberal.

³ La pedagogía feminista, de acuerdo a los planteamientos de distintas autoras, se caracteriza por promover ideologías diversas y cuestiona la idea de poder que se transmite mediante el miedo al considerar al estudiante como objeto y no sujeto. Algunas de las características de la pedagogía feminista serán desarrolladas a lo largo de la presente investigación. Véase (Korol, 2007).

1.2 Hipótesis

Las relaciones sociales impactan en el desarrollo de lxs sujetxs, pues instalan aprendizajes y procesos de socialización que les permiten desarrollarse desde la infancia (Vigotsky, 2009, pág. 124) y que, en la escuela, se potencia a través del proceso enseñanza-aprendizaje entre educadx-educandx. Sin embargo, los espacios educativos tienen la capacidad de interferir o condicionar completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando diferentes tipos de interacciones afectivas.

Las interacciones afectivas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que manifiestan corporalmente una respuesta a estímulos externos (Heller, 1980), (Korol, 2007), (Hooks, 2015). Por lo mismo, en el contexto de una educación “bancaria” o eficientista⁴ en la que predomina una enseñanza que disocia mente/cuerpo, urge conocer las interacciones afectivas que surgen durante la educación virtual en el contexto de pandemia, abordando las tensiones que cruzan dicha interacción, como la escasa capacitación en TIC’s, precarización laboral del cuerpo docente, poca accesibilidad a medios digitales (ligado a una desigualdad social), problemas en el espacio privado/familiar, entre otras.

Al conocer las interacciones afectivas desde la virtualidad pedagógica se pretende indagar en una noción de afecto y corporalidad que están entrelazadas y que, por lo mismo, escapan a las estructuras tradicionales (capitalistas y patriarcales) de pensamiento. En consecuencia, la forma en que ocurra la interacción afectiva permitirá a lxs docentes apropiarse de los nuevos medios de enseñanza, ya sea como acto de resistencia autoritario o liberador.

1.3 Objetivos

Objetivos Generales

1. Analizar, desde un enfoque feminista las relaciones afectivas entre educadorx-educandx en la práctica pedagógica virtual, en el contexto de crisis sanitaria.
2. Evaluar el uso de dispositivos y soportes tecnológicos como medios para generar prácticas docentes, democráticas y transformadoras, capaces de responder a las necesidades socioeducativas actuales.

Objetivos específicos

- Identificar la importancia que tiene el afecto para lxs docentes, dentro de su práctica pedagógica en el contexto de crisis educativa.
- Determinar el uso de medios y recursos tecnológicos en la relación educadorx-educandx y su posibilidad democratizadora.

⁴ Concepto acuñado por Paulo Freire y que hace referencia a la educación de mercado, la cual enfatiza la recepción de contenidos transmitidos en forma vertical.

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

1.4 Estado del Arte

El presente estado del arte indaga en conceptos que se relacionan con los ejes principales de investigación, que abordan las interacciones afectivas en la práctica pedagógica, la virtualidad educativa y, por último, la pedagogía feminista. Desde estos horizontes investigativos es posible un acercamiento a miradas contemporáneas que delinean la presente propuesta pedagógica.

Como eje central respecto a las investigaciones encontradas y proponiendo una mirada desde la pedagogía feminista, el artículo “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”, publicado en el año 2019 a partir de la investigación de Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati y Valentina Stutzin, plantea la importancia de una pedagogía feminista que dé cuenta de los desafíos instalados a partir del movimiento estudiantil del 2011 y las demandas estudiantiles feministas del año 2018. Las autoras consideran que este debate enuncia la posibilidad de “pensar en una educación crítica cuya finalidad es trabajar en pos de una justicia social más amplia (...)” (Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019, pág. 3).

El artículo aborda la pedagogía como una práctica constante y una herramienta de transformación, aunque no por ello se debe olvidar que la educación reproduce prácticas amparadas por el sistema capitalista neoliberal y patriarcal. Por lo mismo, plantean que la pedagogía debe ser afectiva, ya que el afecto “(...) permite la reflexión crítica revolucionaria, incentiva el placer por el aprendizaje, (...) y cultiva una alfabetización emocional (...)” (Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019, pág. 9). Sin embargo, la investigación se centra, como lo mencionan las autoras, en sus experiencias como docentes académicas y, a pesar de que plantean análisis relevantes, no aborda las problemáticas de la educación básica y media.

En ese mismo sentido, Valeria Flores, activista feminista y disidente ahonda en su ensayo “*Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*” la importancia del afecto ligado a la empatía como una toma de conciencia del otrx y su relación a modo de fenómeno colectivo, pues concibe que “una política de los afectos (...), requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal” (Flores, 2015, pág. 23), la cual muchas veces es obviada en la relación educadorx-educandx. Flores relaciona la corporalidad con un ejercicio político y poético dentro del aula, ya que visibiliza al educandx como sujetx activx en un proceso de enseñanza-aprendizaje que considere sus vivencias, experiencias y emociones.

Para ahondar en la tipificación del afecto, el trabajo de Rocío Ferrada Rau (2014), *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que*

construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos, se establecen categorías que enuncian prácticas naturalizadas dentro del sistema educativo, donde estudiantes consideran que el docente “típicx o normal”, es quien genera una relación vertical al posicionarse desde la lógica “yo enseño, tú aprendes”, “yo sé y tú no” (pág. 102). La propuesta de Ferrada -y que se relaciona con lo planteado por Flores- visibiliza los arquetipos escolares que refuerzan un ejercicio docente autoritario y, por tanto, patriarcal. Sin embargo, el artículo de Ofelia May (2018) “Pedagogía del afecto: un amalgamiento de perspectivas para la educación del colombiano del nuevo milenio”, reconoce dinámicas y problemas educativos que permean en Latinoamérica, tornándose vital que el ejercicio docente considere que “trabaja con sujetos reales, con individuos, quienes, a semejanza suya, poseen experiencias, sienten, necesitan, desean, creen y sueñan” (pág. 37). May recalca la relevancia del afecto y la corporalidad dentro de la pedagogía feminista, pues entiende al estudiante como ser humanx y no como una máquina absorbente de contenidos. Por lo tanto, un posicionamiento docente basado en la corporalidad y el afecto crea formas de enseñanza más realistas, horizontales y menos asimétricas. Sin embargo, ¿qué relación tiene el cuerpo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

La escuela se instala como una herramienta que disciplina lxs cuerpxs y genera una dicotomía mente/cuerpo, cuya función es anular la corporalidad dentro del proceso de aprendizaje. Dentro de este planteamiento, la activista y escritora feminista Bell Hooks (1994) en su ensayo “Eros, erotismos y procesos pedagógicos” profundiza en la importancia que adquiere la corporalidad dentro del aula, pues al separar mente/cuerpo se olvidan las potencialidades que lxs seres humanxs poseen, impidiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el autoconocimiento, siendo necesario

Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, (...) posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica. (Hooks, 1994, pág.7)

Es así, que el erotismo dentro del proceso de enseñanza se vuelve fundamental, pues

Para restaurar la pasión en el aula o para estimularla allí donde nunca estuvo, lxs profesorxs debemos descubrir nuevamente el lugar del eros dentro de nosotrxs mismxs y juntxs permitir que la mente y el/la cuerpx sientan y conozcan el deseo. (Hooks, 1994, pág. 12)

el cual se traducirá en un deseo genuino de aprendizaje y, por lo tanto, de transformación del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, permitiría “ubicar la educación como clave en estos procesos y abrir camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social” (Martínez Martín, 2016, pág.139). De esta forma, el horizonte de una pedagogía feminista, transformadora y democrática se comprende, según Martínez

Martín (2016), como una acción educativa que va “desde la presencia como desde lo que se invisibiliza; se reconoce que todas las dimensiones educativas están atravesadas por una fuerte carga de género” (pág. 145), donde los espacios educativos se consideran como terrenos de poder. En este sentido, los espacios educativos ante un contexto de crisis sanitaria son modificados y trasladan la corporalidad a la virtualidad, la cual suele ser concebida como un lugar “neutro”. Por lo mismo, el artículo de Marta Luxán y Bárbara Biglia (2011) plantea preguntas pertinentes a la educación virtual y que hacen sentido dentro de la investigación: “¿Es posible habitar estos espacios de docencia virtual desde una perspectiva feminista? ¿Podemos adecuar las tecnologías a nuestros fines? ¿Qué ventajas y qué inconvenientes encontramos?” (pág. 149).

Las autoras se posicionan desde una pedagogía feminista y crítica, torciendo la idea de virtualidad al asumir que “la tecnología no es neutra y que, dependiendo de la lógica con la que la utilicemos, podemos configurarla como un instrumento para alcanzar objetivos feministas” (Luxán, 2011, pág.153). Su investigación indaga en los desafíos de la educación virtual desde las pedagogías feministas, pues si no se aplican dinámicas adecuadas al entorno se pierden las oportunidades que otorgan las TIC 's. Sin embargo, cabe preguntarse si en un sistema educativo que se enmarca y dialoga con el modelo capitalista neoliberal, es posible que los medios tecnológicos sean aceptados por lxs docentes para generar procesos pedagógicos democráticos.

1.5 Justificación

El mayo feminista del año 2018

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, pág. 10)

Sacudiendo la normalidad de una forma tan poética como política, evidenciando la necesidad de modificar las prácticas docentes sustentadas en la reproducción de estructuras patriarcales dentro del sistema educativo chileno. Sin embargo, el actual contexto de pandemia ha intensificado el modelo neoliberal en el cual se encuentra la educación chilena, pues su precarización ha develado las desigualdades estructurales existentes en el país y que recaen también en la relación educadorx-educandx al no haber un consenso sobre cómo enseñar dentro de las limitaciones educativas actuales. Por lo tanto, se torna pertinente indagar, desde una mirada feminista y crítica, las posibilidades que ofrecen los soportes tecnológicos como herramientas pedagógicas.

II. Marco Teórico

2.1 Educación, feminismo y anticapitalismo

La educación chilena se ha enmarcado desde la Dictadura Militar en una educación bancaria, la cual establece a través de pruebas estandarizadas⁵ un modelo eficientista educativo (Giroux, 2015) que es incapaz de generar sujetxs autónomxs y libres. Paulo Freire (1994) afirma que “educar es un acto político” (pág. 105) y, por ende, la educación debe potenciar a lxs seres humanxs como seres sociales, políticxs, culturales e históricxs que puedan impactar en el mundo. Educar es un acto político porque no existe neutralidad, siempre hay un posicionamiento docente que es condicionado por experiencias de vida, sensaciones y recuerdos que estructuran la identidad docente. Sin embargo el posicionamiento político trasciende a lxs educadorxs, pues se instala en espacios de poder y modos de opresión que anulan las subjetividades, donde quienes adoptan el rol de autoridad se transforman en articuladorxs de la sociedad, es decir, opresorxs que utilizan a su favor el conocimiento y la tecnología como arma de dominación (Freire, 1968, pág. 38-41). En consecuencia,

Si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuánto más se los controle más se los transforma en “objetos”, en algo que aparece esencialmente inanimado. De ahí que los opresores se vayan apropiando de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible del mantenimiento del “orden” (...). (Freire, 1968, pág. 39-40).

La opresión se articula dentro de las relaciones sociales donde “la ideología autoritaria, mandona, de la que nuestra cultura está impregnada, corta las clases sociales. (...) Entre nosotros, cualesquiera en diez centímetros de poder con facilidad se convierten en mil metros de poder y de arbitrio (Freire, 1994, pág. 108). Por lo tanto, la opresión ejercida desde las figuras autoritarias se enuncia como herramienta de control que es parte de una forma específica de gobernar (Foucault, 2004, pág. 64).

El concepto de biopolítica trabajado por el filósofo Michel Foucault (2004), orienta parte de la investigación al considerar que la opresión se ejerce en los cuerpos al regularlos en base al modelo económico-político liberal (pág. 84), el cual dialoga con el sistema patriarcal y capital. De este modo, el opresor contemporáneo se ve cimentado en un modelo capitalista que perpetúa una lógica dicotómica y jerárquica (Martínez Martín, 2016, pág. 93). Sin embargo, la opresión contemporánea se replica en los medios de comunicación, la familia,

⁵ Las pruebas estandarizadas se realizan para evaluar los procesos educativos de lxs estudiantes para categorizar a los establecimientos educacionales, en base a sus capacidades para instalar habilidades mínimas en niños y adolescentes. De esta forma, se genera una competencia educativa a nivel económico, social y cultural que reproduce la educación bancaria. Véase (Bauman, 2004), (Giroux, 2015).

las religiones, las tradiciones y la educación, generando dicotomías tales como hombre/mujer, rico/pobre, privado/público.

Para ahondar en la idea de opresión y la importancia de la educación como elemento político, es que los planteamientos de las académicas feministas marxistas Cinzia Arruza, Nancy Fraser y Tithi Bhattacharya propuestas en el libro *Feminismos para el 99%* (2019), generan un sentido para quienes conciben los feminismos como herramientas transformadoras, al posicionarse desde una mirada marxista, al igual que Paulo Freire. Mirada que problematiza respecto a la opresión existente en el actual sistema capitalista y oponiéndose al feminismo liberal que actúa como herramienta neoliberal, pues “(...) plantea una versión mercantil de la igualdad. (...) Su objetivo real no es la igualdad, sino la meritocracia (...). Encubre políticas regresivas bajo un aura de emancipación ...” (Arruza, Fraser & Bhattacharya, 2019, pág. 26).

Así, es que estas nuevas olas feministas que han ocurrido en diferentes países (tanto occidentales como orientales) deben considerar un análisis profundo al sistema para lograr transformar la sociedad en favor de la mayoría, ya que la nueva ola feminista expone “(...) la unidad entre el ámbito laboral y la vida privada; (...) y al redefinir qué cuenta como trabajo y quién cuenta como trabajador (...)” (Arruza, Fraser & Bhattacharya, 2019, pág. 21). Lo anterior, es posible ligarlo a la experiencia actual que viven estudiantes y docentes, quienes se enfrentan de forma violenta a la crisis; no sólo social y política que vive el país, también a la crisis misma de la educación en donde el concepto de “modernidad líquida”⁶ articula la influencia que ha tenido el sistema neoliberal en la educación, la cual se ha transformado en un producto de consumo donde no interesa el “cómo se consigue”: si de forma completa o no. En este sentido, el sociólogo Zygmunt Bauman (2004) comprende que los valores pasan a ser eternos y momentáneos, pues

En nuestra ‘modernidad líquida’, las posesiones duraderas, los productos que uno compraba una vez y no reemplazaba nunca más (...) han perdido su antiguo encanto (en un) mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas (...), aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa se convierten en desventajas. (págs. 26-37)

Desventajas que se plasman en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde estudiantes están socioculturalmente más estimuladxs y educarse presenta dos aristas; un reto demasiado complicado que emprender o una aventura que cautiva su atención. Lo que finalmente se tensiona para Bauman es la relación entre conocimiento y mercado, cuya materialización se plasma en estudiar para certificarse e insertarse en un mundo laboral de constante cambio, pero con poca transformación. Dichos planteamientos son posibles de

⁶ Bauman (2004) denomina “modernidad líquida” a “una sociedad fluida, con nexos frágiles y valores poco sólidos, de cambios vertiginosos y alta incertidumbre”, los cuales se acrecientan ante la globalización y su efecto en las relaciones humanas.

complementar, al igual que con el trabajo de Cinzia Arruzza (2019), con los aportes que el marxismo ofrece en esta relación social.

Mario Alighiero Manacorda (1969), académico y docente, profundizó en el libro *Pedagogía Marxista* respecto a conceptos y planteamientos de Marxs en relación a la educación, siendo importantes para esta investigación el concepto de trabajo y omnilateralidad⁷ al vincularse estrechamente a la labor docente. El autor plantea que “(...) el capital empuja el trabajo más allá de los límites de sus necesidades naturales y crea así los elementos materiales para el desarrollo de una rica individualidad (...)” (pág. 57). Pues el trabajo, entendido por Marx, distingue a los seres humanos de los animales y, es en el trabajo, donde el ser humano logra su realización. Sin embargo, se refiere al trabajo como elemento social, creador y transformador pues se logran concretar las habilidades y metas de las personas, a nivel individual y colectivo. En cambio, el trabajo capital invisibiliza la necesidad de las personas y sólo genera la alienación del hombre lo cual, en relación a la enseñanza se traduce en la separación del goce y producción (pág. 72).

Para Manacorda, al quitar la posibilidad de disfrute en las actividades humanas productivas se colocan todas las determinaciones negativas, creando unilateralidad (pág. 76). La unilateralidad impide el pleno desarrollo del individuo social. Por lo mismo, es relevante enunciar la importancia del 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, por lo tanto,

(...) 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, pág. 83).

El concepto de omnilateralidad permite corporalizar al estudiante al concebirlo sujeto capaz de transformar su realidad; oponiéndose a la forma en la cual el capitalismo estructura a la sociedad donde “el cuerpo se ha convertido en un dispositivo preferente de regulación y control social, por un lado, y de denuncia y reivindicación, por otro”. (Villalba & Alvarez, 2011, pág. 49)

2.2 Interacción afectiva y corporalidad entre educadorx-educandx

El cuerpo se enmarca en una lógica de consumo de las sociedades capitalistas occidentales, pues al vincularlo al concepto de *modernidad líquida* desaparece el individuo social -y por consiguiente la posibilidad de colectivo. En este sentido, Claudia Korol (2007), educadora popular y feminista, refuerza la importancia de los cuerpos desde la docencia, pues plantea

⁷ Karl Marx hace referencia a este concepto, para hablar de una educación igualitaria que no distingue entre clases sociales, culturas y que fuera capaz de mezclar la práctica con la teoría, siendo ésta el punto cúlmine de realización del ser humanx.

hacer “(...) una pedagogía popular que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras (...)” (pág. 18), y que logre ser realmente liberadora, pues asumiendo la corporalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se logra construir lógicas que quiebran las formas hegemónicas de conocimiento. Sin embargo,

¿Es posible, o mejor dicho, tiene sentido definir y analizar lo que llamamos “sentimientos” en toda su generalidad? Al fin y al cabo, nunca nos encontramos ante el “sentimiento” ni en nuestra existencia cotidiana ni en las actividades y objetivaciones que se elevan por encima de la vida diaria (Heller, 1980, pág. 15)

En consecuencia, implica plantearse desde la abstracción misma para definir qué se entiende por afecto con acciones concretas, especialmente propuesta desde una pedagogía que incorpore el concepto de corporalidad en la práctica docente y, para ahondar en una praxis educativa que incorpore los afectos, se debe entender que estos recogen

Las singularidades y los objetos parciales, al re-distribuirlos y re-componerlos en nuevos y experimentales grupos y colectividades”, donde nos liberamos de nosotros mismos y es posible considerar un “nosotros” colectivo. Ese “nosotros” se consigue al dejarse afectar y ser afectados (Murray, 2008, pág. 46).

La corporalidad de educadorxs y educandxs se entrelazan dentro del espacio en el que se insertan, lo cual influirá en su disposición corporal para aprender y enseñar. El proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, debe comprenderse de forma cíclica y horizontal que se presenta como una herramienta de resistencia frente a la educación neoliberal y estandarizada. Alejandro Cussiánovich (2005), docente peruano, ahonda en lo que significa la pedagogía de la ternura (que es su forma de entender el afecto), como una resistencia educativa la cual está llamada a “repensar el poder que en toda relación se ejerce en un sentido u otro. Esa es condición indispensable para referirnos a la ternura como virtud política” (Cussiánovich, 2005, pág. 10). Sin embargo, para considerar la acción educativa afectiva como una cualidad política es pertinente definir el posicionamiento teórico de la presente investigación, pues no sólo es necesaria una postura afectiva abierta para transformar la sociedad, sino que el torcer la afectividad implica una conciencia práctica discursiva, la cual permitirá analizar las interacciones afectivas en un contexto de virtualidad pedagógica.

Agnes Heller (1980), profesora y psicóloga marxista, desarrolla en su libro *Teoría de los Sentimientos* desde un orden tautológico⁸ que “sentir significa estar implicado en algo (...), pero el “algo” en que estoy implicado, por indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso algo presente (págs. 15-16), ya que el sentir (emociones y afectos) responden a acciones concretas que implican a lxs cuerpxs. La implicación, para Heller,

⁸ La autora considera que es reiterativa su explicación, pero que esa obviedad permite desarrollar de forma metódica una conceptualización de los sentimientos.

responde a una motivación corporal e incluso una predisposición que vincula la mente y el cuerpo de manera concreta en la cotidianidad.

Estos planteamientos destacan que la ciencia ha producido un contraste rígido entre sentimiento y pensamiento en la cotidianidad, las cuales proponen la abstracción del sentimiento a nivel cerebral. Por ejemplo, cuando un niño aprende a atarse los cordones de sus zapatos comienza la tarea con entusiasmo y concentración, pues es un desafío donde debe pensar en llegar al objetivo (atarse los cordones). Sin embargo, dicha tarea con el transcurso de su crecimiento se relega e, incluso, puede estar pensando en otras cosas que le parezcan más importantes, en consecuencia, sus sentimientos están en el trasfondo de sus acciones cotidianas (Heller, 1980, pág. 20-36). El trasfondo pasa a ser el sentimiento que acciona o motiva no sólo actividades concretas, sino también motivaciones o predisposiciones corporales por lo que el sentimiento siempre está vinculado a lo corporal.

De igual modo, la ciencia ha delimitado de forma concreta los sentimientos de una infinita multitud de estos, especialmente los afectos cuya relación con el pensamiento se basa en responder a estímulos externos que se manifiestan a modo de sentimientos-expresiones (Heller, 1980, pág. 93). La manifestación ocurre de forma introspectiva y externalizada en nuestro cuerpo, lo cual permite caracterizar el afecto según los planteamientos de Heller (1980) siendo pertinente entender el afecto desde las siguientes características que posee:

- El afecto no es puro, tiene un proceso cognoscitivo-situacional. por ejemplo, al recordar alguna situación, se puede sentir vergüenza o rabia.
- Los afectos son expresivos a nivel facial, en el tono y modulación de la voz y en gestos.
- Los afectos forman parte del carácter social, pues son simbolismos y lenguajes asimilados en la sociedad que son aprendidos. Por lo mismo, son modificables en toda persona.
- Las expresiones afectivas no son aprendidas, son espontáneas.
- Puede existir tensión en los afectos, como al buscar estímulos externos para sentir una emoción, por ejemplo: Saltar en paracaídas.
- Los afectos pueden disminuir cuando son habituales
- El afecto está conectado con la fantasía
- Un afecto puede reprimir a otro. Por ejemplo, la rabia o curiosidad pueden reprimir el miedo.
- Un objeto de afecto puede reprimir a otro. Los afectos pueden sublimarse o canalizarse. Esto se puede evidenciar con la realización de una tarea la cual, si deja de implicar un sentimiento, se posterga.
- Un afecto puede ser contagioso
- Los afectos no son necesidades inevitables, por lo que suelen negarse en las sociedades actuales. (págs 93-100).

Al establecer características del afecto se aclara su importancia dentro de la relación educadorx-educandx, pues permite abandonar la dicotomía mente/cuerpx. Lxs profesorxs, por lo tanto, establecen desde su identidad docente posiciones que potencian o invisibilizan el afecto como elemento sustantivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Paulo Freire (1968) en *La Pedagogía del Oprimido* plantea tres tipos definiciones de docentes que permiten vislumbrar la noción de afecto en el proceso pedagógico. Primero se encuentra el educador autoritario, quien se caracteriza por hablar y no dejar hablar a los estudiantes, pues “habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad” (pág. 109), por lo que no escucha a lxs educandxs, no crea en conjunto, no considera contextos, experiencias ni emociones y emociones. En segundo lugar Freire identifica al profesorx espontaneísta, el cual no está en ningún lugar fijo, “no se define congruentemente por la libertad ni por la autoridad” (pág. 108) y cuyo discurso dice o muestra empatía por las situaciones de sus estudiantes, pero no propone cambios, ya que “a veces da la impresión de que se inclina por la libertad, pero acaba trabajando contra ella” reforzando posiciones autoritarias (pág. 107).

Por último, Freire menciona al maestro democrático, dando de esa manera una identidad docente y definiendo las características que tendría una pedagogía democratizadora, en la que existe una preocupación por evaluar (no calificar) al alumno y el enfoque está en acompañar al educandx, entendiéndolo como sujetx críticx que lucha constantemente por la libertad. Así, existe un diálogo entre los contenidos a enseñar y su relación con la vida misma, creando un espacio abierto dentro del aula (Freire, 1968, págs. 107-109). Este tipo de educadorx se acerca a un ambiente horizontal, ya que conoce a sus educandxs y es capaz de re-conocerse en ellos, concretando interacciones afectivas que corporalizan a lxs sujetxs en la medida en que entiende que,

(...) toda expresión es al propio tiempo información, la expresión de sentimiento es siempre un signo que comporta algún significado. No sólo debemos aprender la diferenciación de la expresión de sentimiento, sino que debemos aprender también su significación (como signos). No aprendemos esto por nosotros mismos (ante el espejo), sino en el rostro, los gestos, el tono de voz, los tipos de reacción, el comportamiento de otros. (Heller, 1980, pág. 72)

2.3 Virtualidad Pedagógica

El desarrollo digital ha acomodado los aparatos y soportes tecnológicos a las realidades de lxs individuxs, influyendo de múltiples formas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sierra, 2011, pág 77). En la actual era digital, la máquina y el cuerpo se vuelven uno en tanto “todos somos quimeras, híbridos teorizados” (Haraway, 1995, pág. 253) dentro de la distopía actual. En consecuencia, el medio tecnológico no es de mero uso técnico, sino que incorpora connotaciones políticas y entramados culturales que son estudiados por Donna Haraway (1991), profesora de historia y feminista, quien comprende la tecnología como dispositivos sin humanidad o máquinas del sistema al carecer de corporalidad.

La idea de cyborg formulada por Haraway toma sentido, pues lo concibe como “una especie de yo personal, postmoderno y colectivo, desmontado y vuelto a montar. Es el yo que las feministas deben codificar” (pág. 11) que se posiciona en el mundo como una criatura potencialmente subversiva y feminista que desafía los dualismos que sostienen el patriarcado. Por lo tanto, según Haraway, no hay un modo único de experimentar la realidad virtual, en donde la tecnología y el estudio científico determinan los límites del entendimiento de la historia, el funcionamiento de la sociedad y la creación de imaginarios. Al mismo tiempo, la socióloga Judy Wacjman en su libro *“El Tecnofeminismo”* (2004), refuerza la idea de que los espacios mediados por la tecnología no son neutrales porque, en estricto rigor, tienen en su origen el capitalismo patriarcal (pág. 12-13). Parafraseando a Baridotti (2012) “el internet es un espacio que también perpetúa lógicas de poder y de opresión que repite temas y clichés muy antiguos, disfrazados de nuevos avances tecnológicos que no modifican verdaderamente los modelos de pensamiento y hábitos mentales” (pág. 19). No obstante, Wacjman propone una mirada optimista al respecto pues, en la medida que las mujeres se apropian de la informática, se socavan “viejas relaciones sociales, un lugar de libertad y de liberación de los roles de género convencionales” (pág. 12).

En la práctica educativa virtual, tanto educadorx como educandx se convierten en cyborgs, pues ambos se permean de la atmósfera del medio y del soporte tecnológico, con el fin de generar nuevas dinámicas de interacción, siendo resistentes y resilientes desde sus espacios diversos como sujetxs/cyborg. Su transformación surge en la medida en que se enlaza orgánicamente al soporte y aparato tecnológico, como una extensión del cuerpo que abre nuevas formas de pensar la subjetividad y la corporalidad, en donde la lógica binaria se vuelve ambigua y pareciera romper las dicotomías mente/cuerpx, públicx/privadx, mujer/hombre.

Para el desarrollo del presente eje se ha considerado que la virtualidad, desde la pedagogía, ha sido poco analizada. Se considera, por lo mismo, el estudio de Luxan y Biglia (2011) significativo al ligar la teoría con situaciones prácticas de acciones docentes, visibilizando las desigualdades en la educación virtual, como el acceso a internet y la diferencia generacional a la hora de interactuar en el formato digital (ya sea como estudiante o como docente), teniendo conciencia respecto a la comunicación, pues al estar mediada por el ordenador

“(…) tiene el potencial de ir más allá de ser una herramienta tecnológica, pues es la capacidad de facilitar la comunicación y colaboración entre las estudiantes, ya que la virtualidad educativa depende de una buena comunicación para hablar de una docencia exitosa (...) un correcto uso de las tecnologías permite promover los valores relacionales, experienciales y no jerárquicos propuestos por la pedagogía feminista”. (Luxán & Biglia, 2011, págs. 160-161).

De esta manera, al posicionar al educadorx y educandx como cyborgs se establece una mirada crítica a la tecnología, donde la informática de la dominación intensifica masivamente el

empobrecimiento cultural amparado en el modelo capitalista neoliberal. 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, págs 295-311), siendo posible, para los intereses investigativos, plantearse la importancia de la interacción afectiva como una posibilidad subversiva para repensar el quehacer pedagógico.

III. Metodología

La presente investigación se enmarca desde una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque fenomenológico. En la investigación cualitativa, el investigador examina los hechos y el proceso, para posibilitar una construcción del conocimiento sobre la base de conceptos (Esterberg, 2002). Por lo mismo, el enfoque cualitativo explora la experiencia humana al recoger datos que analizan un fenómeno estudiado con detención en un determinado contexto que, en el caso del presente estudio, se focaliza en la interacción afectiva entre educadorx-educandx en el contexto de virtualidad pedagógica. Mientras que el enfoque fenomenológico (Sampieri, 2014, págs. 471-472) permite un acercamiento al objeto de estudio que considera las diferentes interrelaciones entre educadores y estudiantes, evidenciando el entramado de significaciones que adquiere la pedagogía en un contexto virtual, donde ciertos simbolismos se mantienen, al mismo tiempo que otros se crean, acentúan o perecen.

El tipo de investigación es un estudio de caso exploratorio debido a que el tema abordado es contingente y se basa en la observación empírica de contextos pedagógicos virtuales ligados a la relación educadorx-educandx en plataformas digitales sincrónicas y asincrónicas⁹. La unidad de análisis (Sampieri, 2003, pág. 117) se concentra en la interacción afectiva que ocurre entre docente y estudiante en la situación pedagógica virtual y, en ese sentido, la emoción toma un espacio primordial pues, “regula y orienta a la reacción, según el estado general del organismo” (Vygotsky, pág. 248) dentro de un entorno determinado del educadorx y educandx, siendo un escenario de enseñanza nuevo y, por lo tanto, poco explorado.

El método de análisis es a través de una observación directa no participante (Sampieri, 2014), debido a que las muestras corresponden a grabaciones de clases virtuales no-intencionadas, posibilitando así revisarlas más de una vez. Al mismo tiempo, este método permite observar cuestiones inusuales y captar datos directos de los participantes, interacciones y ambiente en que ocurren los fenómenos. Las muestras analizadas corresponden 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 1 transmisión en vivo de youtube. Siendo las clases asincrónicas, 2 cápsulas educativas publicadas en youtube.

⁹ Sincrónico y asincrónico como tipos de comunicación que ocurren en base a la coincidencia o diferencia temporal de los interlocutores, dentro de la virtualidad y el uso del ordenador.

Lxs estudiantes asistentes a las clases virtuales observadas pertenecen a niveles educativos de 5to básico a IV medio y sus edades oscilan entre los 10 y 18 años. En cuanto al tipo de dependencia, pertenecen a 1 municipal, 5 particulares subvencionados (1 adventista y 1 católico) y 5 particulares ubicados en zona urbana de la RM, estando uno de ellos en la región de O'higgins.

Al momento de recopilar y observar el material fue posible identificar: 5 profesores de género masculino y 7 profesoras de género femenino que impartían las clases que 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, siendo observadas respectivamente: 2 clases de música, 1 de física, 1 de artes visuales, 1 de química, 1 de filosofía, 1 de estética, 1 de lenguaje y 5 de historia y ciencias sociales.

La técnica de análisis empleada para esta investigación es narrativa-fenomenológica (Sampieri, 2014), debido a que se recolectan registros audiovisuales de clases para el análisis y, al mismo tiempo, se generan unidades de significado y categorías respecto a lo observado. Lo anterior permite abordar un fenómeno actual respecto al afecto y la interacción pedagógica, mostrando experiencias distintas que son afectadas por una misma problemática.

IV. Análisis y resultados de la investigación

4.1 Noción de afecto e interacción

La actual crisis sanitaria del COVID-19 ha evidenciado la precarización del sistema educacional chileno y la desigualdad de acceso que tienen niñxs y adolescentes, en donde se presenta un problema que interpela a la sociedad, pues como plantea Bauman (2008):

En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”. (págs. 31-32)

La incertidumbre invade el presente, difuminando la noción de tiempo y conocimiento para mostrar las carencias que deja el sistema actual. Por lo mismo, es posible esbozar que, en el contexto educativo actual, las plataformas virtuales se convierten en un tercer actor en la interacción afectiva, capaz de mediar en la relación entre educadorx-educandx como ente activo. Sin embargo, estas nuevas tecnologías de la comunicación inciden en la “vida pública” que también permite la militarización de lxs cuerpxs (Haraway, pág. 288), potenciando el pensamiento patriarcal, el cual es “esencialmente lineal y tiene lugar en un trasfondo de apropiación y control, y fluye primariamente... hacia la obtención de algún resultado en particular” (Maturana, 2003, pág. 36) y que se plasma dentro de la educación

formal en la obtención de resultados concretos desde lo individual e impidiendo fomentar sujetxs que puedan comprenderse a sí mismxs desde lo colectivo.

En un contexto donde el afecto pedagógico es influido por las plataformas digitales, donde cada docente debe re-pensarse respecto a su propia labor, lo cual implica una toma de conciencia del nuevo espacio virtual en el que se encuentra. Por lo tanto, el posicionamiento feminista marxista presenta una postura crítica pertinente al comprender que el capitalismo “crea y nutre nuestra capacidad de trabajar, o lo que Marx llamaba “fuerza de trabajo”. Y eso significa moldear a las personas con las actitudes, disposiciones y valores “correctos”; darles habilidades, competencias y destrezas “correctas” (...)” (Arruzza, 2019, pág. 38), lo cual sólo evidencia la alianza entre capitalismo y patriarcado que estructura el sistema educativo y que, en situaciones de crisis, exagera y potencia la precarización de la vida.

Desde esta perspectiva es que el afecto pedagógico se tensiona, pues ¿Qué ocurre en las prácticas pedagógicas actuales?, ¿cómo lxs educadorxs pueden generar una educación democrática y mantener el vínculo con sus estudiantes? La virtualidad evidencia las formas que adquiere la interacción afectiva en un contexto donde la sensibilidad corporal es negada, realizando la capacidad oratoria de cada docente y como propone Mary Beard, se vuelve urgente el deber de

“actuar y hacer aflorar a la superficie aquellos temas que tendemos a posponer acerca de cómo hablamos en público, por qué y cuál es la voz adecuada. Lo que necesitamos es cierta sensibilización sobre lo que entendemos por “voz de autoridad” y cómo hemos llegado a crearla” (Beard, 2018, pág. 51).

La virtualidad interpela la “voz de autoridad” y quiebra la tradición oratoria que se ha cimentado en la masculinización de la voz y la gestualidad¹⁰, generando un escenario que permite develar la importancia que tiene el afecto para lxs educadorxs en la práctica docente. Se enfatiza, por tanto, que la interacción pedagógica está permeada por el afecto, por el vínculo subjetivo que se genera y que responde a estímulos personales donde esa voz del docente se comprende *necesariamente* con el/la otrx, cuya manifestación práctica exagera e interpela a estos tres actores: educadorx, educandx y soporte digital.

4.1.1 La educación bancaria y el afecto en contexto de virtualidad pedagógica

Como se ha planteado, uno de los objetivos del presente trabajo investigativo radica en identificar la importancia que tiene el afecto para lxs docentes dentro del contexto virtual y de crisis sanitaria. Al considerar que los sentimientos se manifiestan en una implicación (Heller, 1980, págs.15-21) que es demostrada a través de reacciones corporales, pareciera

¹⁰ La tradición del discurso público y la oratoria es profundizada por Mary Beard (2018), quien analiza la influencia literaria de la antigua grecia y sus repercusiones e, incluso, actualizaciones que socialmente válida la oratoria como una actividad masculina.

fácil visualizar el afecto. Sin embargo, ¿cómo se puede identificar el afecto en un medio tecnológico donde el contacto corporal es negado?

Para analizar las muestras obtenidas con el fin de comprobar la importancia del afecto en la práctica pedagógica, se consideró la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) como proceso en el cual se facilita evidenciar momentos en los que se muestra el afecto desde la perspectiva docente, en donde la planificación de la clase y/o su ejecución son una demostración concreta del interés que tiene lo afectivo para lxs docentes.

De acuerdo a las *Orientaciones Mineduc COVID-19* (Ministerio de Educación, 2020) se plantea que lxs docentes deben “lograr que sus niños y estudiantes puedan cumplir los objetivos de aprendizajes y desarrollo planificados para este periodo” (pág. 8), los cuales 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 lxs docentes en el sistema educativo chileno y, si bien se estructuran desde un modelo eficientista, permite una reflexión sobre la práctica docente (pág. 5) que toma sentido dentro de la investigación.

4.1.2 El afecto dentro del sistema educativo chileno virtual

Para identificar la importancia del afecto en la práctica pedagógica se consideran algunos elementos del *Marco para la Buena Enseñanza* (Ministerio de Educación, 2008, pág 11), los cuales permiten distinguir acciones concretas que realizan lxs docentes al inicio, desarrollo y cierre de la clase remota. De esta forma es posible trasladar la interacción afectiva del aula al espacio virtual, mediante el cruce entre categorías del Marco para la Buena Enseñanza y su estructuración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a pesar de que el soporte tecnológico media la relación educadorx-educandx, es posible evidenciar acciones de resistencia (tanto liberadora como autoritaria) por parte de lxs profesorxs que se manifiestan afectivamente. En este sentido, el cruce de categorías considerando los elementos que, de acuerdo al Ministerio de Educación de Chile, deben cumplir lxs docentes dentro del sistema educativo, facilita ordenar y distinguir las manifestaciones afectivas que surgen en el contexto virtual.

Si bien se considera en la investigación la importancia del afecto, es preciso recalcar que la manifestación afectiva, tal como plantea Heller (1980) responde a expresiones socioculturales que se encuentran estructuradas y asimiladas, posibles de cambio y capaces, por lo tanto, de influir en la disposición de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. De igual modo, el concepto de implicación facilita la tipologización afectiva, pues permite escapar de las dicotomías bueno/malo que se asocian tradicionalmente a los afectos y, así, visibilizar la manera en que el sistema eficientista educativo permea en la práctica docente durante el proceso de educación remota.

Cuadro 1: Dominios del Marco para la Buena Enseñanza y su manifestación afectiva dentro de la educación remota.

Categorías del Marco para la Buena Enseñanza	Criterios que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje	Manifestación del afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Preparación de la Enseñanza	<p>Dominio de la disciplina que enseña</p> <p>Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes</p> <p>Planifica en base a las particularidades de sus estudiantes</p> <p>Domina la didáctica de su disciplina</p> <p>Evalúa de forma coherente a los objetivos, planificación y malla curricular, permitiendo a todos los estudiantes demostrar lo aprendido</p>	<p>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</p> <p>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</p> <p>Corporaliza al estudiante al considerarlo sujeto activo en el proceso de enseñanza, tomando en cuenta sus experiencias y sentires</p>
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	<p>Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto</p> <p>Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p>	<p>Potencia relaciones de respeto entre estudiantes</p> <p>Implicación positiva o nula por el desarrollo humano de sus estudiantes</p> <p>Establece normas de convivencia y respeto dentro del espacio virtual (consensuadas con estudiantes o dirigidas desde el autoritarismo).</p>
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	<p>Comunica en forma clara los objetivos de aprendizaje</p> <p>Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes</p> <p>El contenido de la clase es</p>	<p>Conciencia respecto a momentos de la clase de forma eficientista o vinculada al sentir de sus estudiantes.</p> <p>Implicación positiva o nula al adaptar las estrategias de enseñanza dentro del contexto de educación remota</p>

	<p>tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes</p> <p>Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>Promueve el desarrollo del pensamiento</p> <p>Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</p>	<p>Implicación positiva o nula frente al sentir que experimentas sus estudiantes</p> <p>Promueve el desarrollo del pensamiento de forma eficientista o liberadora</p> <p>Evalúa y monitorea considerando las dificultades que experimentan lxs educandxs</p>
Responsabilidades profesionales	<p>El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica</p> <p>Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes</p>	<p>Docente se interesa por la retroalimentación de sus estudiantes para autoevaluar su práctica</p> <p>Coordinación y comunicación con padres y apoderados basada en el apoyo dentro del contexto actual</p> <p>Implicación positiva o nula respecto a información, sistema educativo y recursos en el contexto de educación remota</p>

4.2 Uso democrático del medio tecnológico en la virtualidad pedagógica

Para hacerse cargo de la situación de crisis sanitaria y pandemia, el gobierno chileno ha tomado, a partir de marzo de 2020, una serie de medidas que son organizadas a través del Ministerio de Educación como ente encargado de dar continuidad al sistema educativo chileno. En esa línea, en 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” y en ese sentido, plantea “la necesidad de transformar esta experiencia en conocimiento útil, que permita que nuestro país afronte con más y mejores herramientas los nuevos desafíos que, con toda seguridad, se presentarán a futuro y que no pueden traducirse en alteración o interrupción de la trayectoria formativa de nuestros estudiantes”(pág. 7). En esa enunciación se identifica la preocupación del Estado por 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.

En ese sentido, la práctica educativa consciente del vínculo entre educadorx-educandx instala prácticas 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 (1995) 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” (pág. 31). Así, el medio tecnológico es entendido como el contexto que media y ofrece los límites o libertades, dependiendo de la postura y el empoderamiento que adquieren quienes conforman la situación pedagógica virtual. En la medida que se analizan e identifican las características del contexto, es posible configurarlo para fines educativos democráticos.

En esa misma línea, al observar diferentes situaciones pedagógicas virtuales sincrónicas y asincrónicas, se identifican acciones concretas y específicas que posibilitan dicho objetivo. El medio tecnológico está dotado de diversos canales que permiten concretar el acto comunicativo y para que ello ocurra, es necesario que exista un intercambio de información, ya sea verbal o no verbal, pues “en cada acto comunicativo hay un comportamiento físico, corporal y gestual que expresa tanto como las palabras.” (Cardona, 2008, pág. 3).

Como en el entorno virtual el cuerpo físico desaparece, se establecen nuevas formas de manifestación y expresión dentro del soporte digital, como lo son el uso del chat, del micrófono, la cámara web, los emoticones y los recursos sonoros en el caso de las clases sincrónicas, dependiendo de la plataforma específica en la que se encuentre. En ese sentido, esos diversos canales y códigos del medio tecnológico permiten manifestar emociones, ideas, sensaciones o estados de ánimo, permitiendo a lxs docentes identificar y aprovechar la interacción afectiva. Los medios tecnológicos se deben considerar, no como elementos virtuales inanimados, sino también como posibilidades de interacción que, en la medida que se adoptan y acoplan orgánicamente al cuerpox permiten que florezca la posibilidad transformadora de estos espacios.

En cuanto al uso de TIC's, es relevante mencionar que, en el contexto de crisis sanitaria se establecen como única posibilidad de vinculación educativa, imponiéndose en un modo que no deja de ser violento para todxs. Por lo tanto, el uso que lxs profesores otorgan al soporte tecnológico y a la preparación del recurso pedagógico debe comprender el escenario actual, asumiendo un escenario diferente al uso que se le da en la educación presencial. Lxs educadorxs deben atender a necesidades contextuales diferentes y, por lo mismo, aplicar estrategias pedagógicas participativas y afectivas que interactúen al momento de la clase.

En esa misma línea, es necesario que el/la profesorx pueda entender la situación de cada niñx y empatizar con ellxs en relación a su participación dentro de la clase virtual, ya que en el silencio y la no participación también se visibilizan emociones y afectos. Por ejemplo, dentro de la observación de las muestras, hay quienes utilizan sólo un canal de comunicación (chat, cámara, micrófono) o emplean todos los elementos que otorga la plataforma digital. También, se evidencia el uso de estos elementos a través del humor que mantienen momentos de la clase cotidianos, aunque sin necesariamente incorporarse al contenido disciplinar de la clase. No obstante, toda intervención es legítima en tanto lxs docentes permitan e incorporen a su clase como facilitadora de un ambiente pedagógico afectivo, que invite a la participación espontánea y no forzosa dándole, verdaderamente, una posibilidad democratizadora al espacio virtual.

En relación a la observación del uso de dispositivos y soportes tecnológicos como medios para generar prácticas docentes, democráticas y transformadoras, capaces de entender y atender a las necesidades del contexto educativo actual, es posible determinar 4 aspectos importantes a considerar que convergen y dialogan entre sí:

1. La incorporación del lenguaje digital en la comunicación virtual, lo cual implica la capacidad y el interés por parte del/la docentx en identificar las manifestaciones verbales y no verbales en todas las formas posibles que ofrece la plataforma digital.
2. 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 (observable en el atractivo visual del material, en la incorporación de intereses de lxs estudiantes, experiencias y conocimientos previos).
3. La estrategia metodológica diseñada para la clase remota, que facilite la participación y colaboración, siempre y cuando el/la estudiantx se manifieste segurx y comodx con el uso de canales comunicativos virtuales que ofrece la plataforma digital.
4. 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.

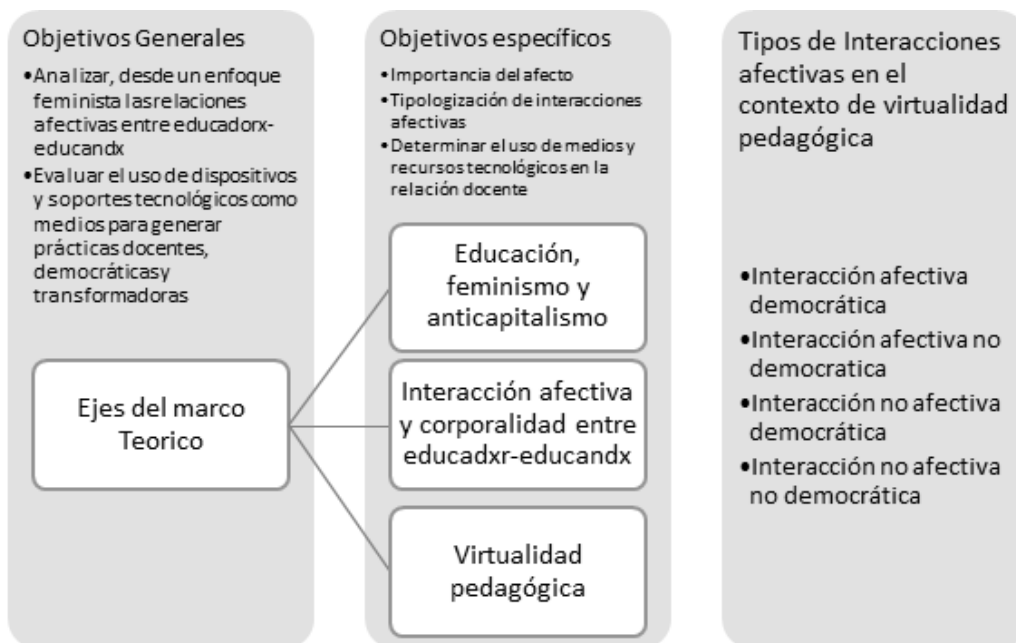
No obstante, todas estas consideraciones dependen del posicionamiento docente y de la importancia que le da a las interacciones afectivas dentro de su práctica pedagógica. Es posible observar que en la práctica pedagógica remota, se trasladan de igual manera las dinámicas de clase que se generan en la clase presencial. Pues la identidad docente determina la disposición a la interacción afectiva, independiente del medio en que se encuentre el/la profesorx. Ese fenómeno responde a profundas maneras simbólicas de entender el mundo, y que al mismo tiempo se replican en el interés de corporalizar a el/la estudiante como sujetx.

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, explicitadas en la muestra. La observación implicó un análisis detallado de las interacciones afectivas entre educadorx-educandox considerando el contexto de virtualidad educativa, donde los recursos y medios tecnológicos han sido el canal fundamental para generar la comunicación y el aprendizaje.

La creación de las categorías cruzó cada una de las muestras en base a los objetivos investigativos, dialogando paralelamente con los ejes propuestos en el marco teórico como se muestra en el siguiente diagrama.

Cuadro 2: Diagrama del cruce entre ejes y objetivos para el proceso de análisis y tipologización de interacciones afectivas



De esta forma, tanto los objetivos como los ejes establecen tipos de interacciones afectivas que demuestran acciones concretas de afecto pedagógico. El cruce, desde un análisis feminista, permite aseverar que el cuerpo logra traspasar la virtualidad para enunciar 4 categorías de interacciones afectivas y sus respectivas subcategorías.

4.3.1 Interacción afectiva democrática

La interacción afectiva democrática implica una conciencia afectiva positiva, donde el/la docente genera instancias para potenciar a sus studentxs como seres humanxs y que se manifiesta en la pasión al momento de crear estrategias didácticas y explicar el contenido; la corporalización de lxs 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. Esta interacción afectiva presenta tres subcategorías de análisis, pues fue posible evidenciar en momentos específicos de las muestras¹¹ interacciones afectivas democráticas que difieren en su implicación afectiva.

1.1 *Afectiva feminista cyborg*

Esta interacción nace desde el contexto de virtualidad educativa mismo y se vincula con una identidad docente que es 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. Estos momentos en la relación, dialogan en forma constante con el juego y su implicancia política de resistencia, frente a un sistema educativo que niega el placer. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- Utiliza el medio tecnológico a su favor, generando una secuencia didáctica participativa y horizontal. En donde el juego es una herramienta que facilita el aprendizaje y promueve la interacción afectiva. Muestras C4, C5 y, por ejemplo, en C10 estudiante utiliza un efecto de voz digital, a lo que profesor y compañerxs se ríen. (M. teams, Clase de Historia, 2020, 35m50s).
- Educandxs se implican desde la pasión en las clases, lo que se traduce en su motivación y atención. Muestras C4, C5, C8, C10 y C11.
- Corporaliza al educandx al concebirlx como sujetx y potencia sus habilidades. Muestras C4, C5, C8, C10 y C11.
- Se promueven espacios de afección entre lxs compañerxs. Muestras C4, C10 y C11
- Interiorización del lenguaje digital como herramientas democratizadoras y omnilaterales. Se promueve y emplea de forma consciente. Por ejemplo, dentro de la muestra C11 ocurre interacción a través de símbolos (emojis), se emplea el chat constantemente y el profesor incorpora el lenguaje digital de sus estudiantes.
- La retroalimentación respecto a la práctica docente se logra de forma positiva a través del soporte tecnológico, permitiendo que educadorx y educandxs puedan autoevaluarse desde la autonomía:

¹¹ Para generar el análisis de interacciones afectivas, se analizó cada muestra tomando en cuenta las clases observadas. Las clases con los análisis completos se encuentran en el anexo de la investigación.

“¿Cómo han visto mi relación con ustedes respecto a este proceso? ¿han sentido que les respondo a la hora? ¿les he mandado las retroalimentaciones adecuadas? ¿han sentido que les resuelvo sus dudas cuando me las preguntan? ¿cómo se han sentido? Es importante para mí ir mejorando el proceso de nuestra relación virtual”. Estudiantes le responden positivamente: “Sí, profe”, “Todo sí, profe”, “Es el que responde más rápido”, “Algunos ni saludan cuando contestan”, “Es el más responsable”. (Youtube, Clase de Lenguaje, 2020, 14m50s).

1.2 *Afectiva feminista omnilateral*

La interacción afectiva democrática omnilateral se vincula a una identidad docente marcada, pero consciente de la subjetividad de sus estudiantes. En este sentido, se implica 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. Este cuestionamiento de lo normal, también implica un posicionamiento afectivo, revolucionario y activo en cuanto al involucramiento con otrx, desde el cuidado, cosa que inevitablemente, se potencia en este contexto cuando el espacio escuela es inexistente y lxs estudiantes pueden estar inmersos en diversas realidades. Este ejercicio se cruza por el acompañamiento, preocupación y cariño, horizontalizando la relación, potenciando su desarrollo y volviéndola significativa. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- Develan desde el contenido disciplinar los aportes de mujeres y/o disidencias. Por ejemplo, en la muestra C2 el profesor menciona a folcloristas como Maraboli, Margot Loyola y Violeta Parra para ahondar en el contenido (Youtube, Clase de música, 2020, 7min55s).
- Emplea lenguaje inclusivo. Lo cual se manifestó en las muestras C2, C3, C4, C6, C5 y C11.
- Promueve la autonomía como en la muestra C11: “se nota que hicieron una investigación muy precisa, muy adecuada y que después lograron aplicarlo en su cuento” (Youtube, Clase de Lenguaje, 2020, 6min42s).
- La Docente ahonda en sus clases de manera constante en contenidos relacionados al feminismo o promueve la equidad de género, cuya finalidad se centra en promover el pensamiento crítico desde un sentido democrático. Por ejemplo, en muestra C12 la docente a través de una imagen pregunta “¿Qué significa ser feminista?” a lo que una estudiante responde: “Siento que significa reivindicar los derechos de la mujer y luchar más por la equidad que por la igualdad” (Zoom, Clase de Historia, 2020, 15m50s-19m).
- Diálogo sobre la vida y problemáticas personales entre docente y estudiantes. Muestras C4 y C11
- Conoce las características e intereses de lxs estudiantes, los cuales orientan la preparación de estrategias didácticas y recursos. Muestras C3 y C5

- Se potencia el desarrollo humano y sensible en lxs estudiantes. Se genera autonomía, responsabilidad, autocrítica y compañerismo. Muestra C8 y C11
- Interacción entre educadorx-educandx marcada por el cariño, aprecio cercanía y admiración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muestras C4, C8, C10 y C11.
- El ambiente de la clase virtual es ameno, generando una implicación que fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la alegría. Muestras C4, C10 y C11.

4.3.2. Interacción afectiva no democrática

En esta interacción existe una implicación afectiva, en el sentido de que suscita una reacción en el intercambio entre las partes, pero esta no es siempre positiva, pues puede tomar diferentes formas mermadas por actitudes propias del/la docente o de lxs estudiantes, por un conflicto en el recurso mismo o por un uso no democrático de este. 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.

2,1 Afectiva paternalista

La interacción afectiva paternalista se liga a la postura del feminismo liberal, donde se identifica en las acciones concretas de lxs docentes en su estrategia didáctica, las cuales abogan por la equidad de género, pero instalan el feminismo como contenido que sólo potencia la dicotomía mujer/hombre y que, se puede traducir en la idea de que el feminismo es el antónimo del machismo. Por lo tanto, se reproducen interacciones verticales desde una falsa horizontalidad y que, de igual manera, se centra en posturas adultocéntricas y, por consiguiente, paternalistas. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- Infantilización por parte del docente de forma “cariñosa”. Establece estereotipos de género en sus estudiantes. Por ejemplo en la muestra C12, la profesora ante la poca participación y respuestas de sus estudiantes dice “No todos los hombres tienen aptitud para una idea abstracta”, ya pues defiéndase los machitos” (Zoom, Clase de Historia, 2020, 24m25s).
- Asume la ignorancia por parte de sus estudiantes en temas relacionados al feminismo o equidad de género impartidos durante la clase. Por lo que estos temas son tratados de manera absoluta, sin abrirse al diálogo. Los estereotipos de género son usados para ejemplificar. Por ejemplo, en la muestra C9 la profesora aborda el contenido diciendo “A nosotros muchas veces nos preocupa, sobre todo a las mujeres, si tenemos esto o aquello, si estamos gordas o flacas” (Zoom, Clase de Filosofía, 2020, 16m30s).
- Relación vertical, de corte espontaneísta, entre educadorx-educandx
- Intento de lxs docentes en promover el pensamiento crítico acercándose a diferentes problemáticas sociales. Muestra C9

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, esta está naturalizada o, simplemente, subsumida por la necesidad de avanzar con la planificación realizada por lxs docente, que a su vez, se relaciona con la perpetuación de un escenario de supuesta normalidad educativa. Las acciones 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. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- Docente se interesa por las opiniones de sus estudiantes cuando se tratan sobre el contenido disciplinar, más no respecto a sentires y experiencia subjetiva de lxs educandx. Muestra C1.
- Incorpora los saberes de sus estudiantes con una finalidad eficientista dentro de la clase. Muestra C1.
- La implicación afectiva es ambivalente, por lo que el clima de la clase suele tener momentos de alta participación y distracción en algunos momentos. Por lo mismo, se tiende a normar desde el autoritarismo y lógicas eficientista, tensionando a docente con la presión para terminar la clase y “pasar la materia”: “Julietta, sin emoticones. Es segunda vez que te lo pido, ya basta”, “Sin chat por ahora, pongamos atención” (Zoom, C5, 2020, 39m13s).
- Se manifiesta explícitamente en el discurso docente la idea de educación bancaria, donde la buena educación es privada/mala educación es pública. Muestra C11.

2.3 Participación condicionada

Esta interacción, tal como su nombre plantea, alude a la falsa existencia de un vínculo espontáneo, surgiendo una relación basada en la verticalidad. Se exige directa o indirectamente la participación obligada de un otrx.

En este tipo de interacción se manifiesta con claridad la identidad docente autoritaria o espontaneísta, pues promueven una actitud de poder y subyugación. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje es eficientista, pues no se genera desde un posicionamiento crítico cuyo interés radica más en intereses del docente, por lo que no dialogan con las características de sus estudiantes. Impidiendo así instalar habilidades en educandxs que potencien su autonomía y pensamiento crítico. Muestra C1. propicia el interés o motivación durante la clase, la cual se instala desde lógicas verticales e impide generar autonomía en el estudiante.

- La participación es dirigida (condicionada) por lxs docentes, la cual a veces suele ser violenta. Muestra C9 y C12.

2.4 *Afectiva superficial*

El rol autoritario del docente es ambivalente, por lo que su implicación afectiva es casi nula pues es más discursiva que práctica. Perpetúa lógicas de poder tradicionales que se esconden en actitudes cubiertas por una horizontalidad discursiva, pero que en la práctica es un simulacro donde se mantienen las carencias de la sociedad de consumo propias de la modernidad líquida. La interacción afectiva, por tanto, es implicada de forma condescendiente, cuyo trasfondo emocional está direccionado por lxs docentes más que en el diálogo conjunto con lxs educandxs. Esto se evidencia de las siguientes formas:

- Se instala una figura autoritaria-espontaneísta desde lxs educadorxs, que evidencia una horizontalidad desde el simulacro o, que en algunos momentos, enfatiza la noción vertical de poder. Muestras C1 y C5.
- Docentes generan estrategias didácticas que apelan a la emocionalidad de educandxs, mas refuerzan estereotipos de género (incluso desde posiciones misóginas y, por ende, violentas). Por ejemplo en la muestra C7 dónde estudiante manifiesta su sentir al docente

“Profe, a mí me cuesta analizar así, qué es lo lindo, porque soy una persona que se va más por lo de adentro” donde docente manifiesta ante su sentir que “Esto no necesariamente tiene que ser algo cómodo, estamos intentando pensar”. Otrxs estudiantes manifiestan sentires similares, a lo que docente justifica su decisión didáctica al decirles “Esta foto yo la busqué de Google, puse: persona fea, persona bonita, y fue lo primero que me salió. No son mis prejuicios, son los de Google” (Zoom, Clase de Estética, 2020, 11m-16m34s).

- Se desaprovechan oportunidades para ahondar en el contenido, por lo que el estudiante no es corporalizado como sujetx. Las reflexiones de estudiantes no son consideradas en la muestra C9 profesora menciona que le interesa saber cómo se sienten sus estudiantes y les hace las siguientes preguntas: ¿me trato con cariño? ¿me doy tiempo para mí? ¿expreso mis emociones sin juzgarme? ¿evito compararme con otros? Estudiantes responden en el char a lo que docente dice “gracias” y no socializa y ahonda en los sentires manifestados por sus estudiantes. No lo hace dialogar con la clase. (Zoom, Clase de Filosofía, 2020, 6m).
- El medio tecnológico no es potenciado ni considerado una plataforma o recurso democrático capaz de ser una oportunidad dentro de las estrategias didácticas. Muestras C7 y C9.

2.5 *Autoritario eficientista*

La interacción “autoritaria eficientista” guarda relación con esa identidad docente que se permea por el modelo de educación bancaria, buscando relevar (bajo cualquier circunstancia) el traspaso del contenido, aun si éste genera conflictos emocionales y/o éticos en lxs

educandxs. Se anulan las intenciones afectivas que potencian la horizontalidad, pues la verticalidad es directamente agresiva y surge desde un posicionamiento de superioridad en el saber por parte del docente. En consecuencia, se perpetúan formas de violencia emocional de forma naturalizada, las cuales evidencian las lógicas del poder. Esto se identifica notoriamente en la muestra C7 de las siguientes formas:

- Docente manifiesta una actitud “a la defensiva” respecto a comentarios de lxs educandxs que le permitan retroalimentar su práctica docente y evaluar sus decisiones didácticas.
- Desvalorización del sentir de estudiantes
- Unilateralidad es manifestada tanto en las decisiones didácticas y en la visión del docente respecto a sus estudiantes.
- Implicación afectiva de lxs estudiantes manifiesta incomodidad, desagrado, inseguridades debido a los estímulos propuestos por el docente.

4.3.3 Interacción afectiva nula y democrática

Aquí, la implicación afectiva no se observa, pues no hay una práctica pedagógica de intercambio que permita analizar una afección entre las partes. Este tipo de interacción prioriza el contenido disciplinar pues, este se convierte en un ente que puede dar cuenta de una intención afectiva del/ profesorx, 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, que buscan ser democratizantes y significativas.

3.1 Asincronismo contenidista

En la interacción “asincrónica contenidista”, lxs educadorx perpetúan en el material, lógicas de una educación de mercado que se materializan en una intención eficientista y no corporalizadora de la experiencia de encuentro entre estudiante y docente, otorgándole al medio tecnológico características que potencian su liquidez, más que su profundidad. Esto se evidencia en algunos momentos de las muestras C2, donde se pierde la intención afectiva del educadorx hacia el educandx. En esta interacción no es posible observar afección directa entre las partes o una retroalimentación.

3.2 Asincronismo corporalizador

La interacción de “asincronismo corporalizador” se reconoce como sensible en esencia, pues el material pretende generar una experiencia significativa en lxs educandxs, por lo que hay una intención clara del docente porque el material sea significativo en la vida de sus estudiantes. El material se corporaliza y permite que el soporte tecnológico sea un medio afectivo entre educadorx y educandx. Esto se evidencia en la muestra C3 donde el contenido es acotado y apunta a temas específicos que son abordados de diferentes formas, con el objetivo de ser significativo para quien vea el material. Así, el medio tecnológico se posiciona

desde una perspectiva democratizadora a pesar de la ausencia de contacto físico. Esto se puede observar a partir siguientes formas:

- Docente busca generar una experiencia de encuentro afectiva y corporalizadora: En la despedida del video se graba él mismo tocando una canción y escribe en el material: “Para que suene como cuando tocamos juntos y juntas en clases. Pueden ponerla de fondo e imaginar que estamos compartiendo un espacio”. (Youtube, Clase de Música, 2020, 11m53s).

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 (no hay diálogo, uso de emojis, cámaras encendidas, entre otros elementos) y, al mismo tiempo, lxs docentes priorizan el contenido disciplinar con la finalidad de “pasar materia”, por lo que no se vincula a experiencias de estudiantes ni busca contenidos disciplinares para ahondar en una educación liberadora y democrática.

- Las interacciones que se generan sólo se acotan al contenido. No se promueve el diálogo ni la participación. Si se genera, es forzada por lxs docentes. Muestra C13.
- El material y recurso utilizado es meramente contenidista e implica poco interés para lxs estudiantes ni en lo estético ni en lo conceptual. Muestras C9 y C13.
- La postura del educadorx y su manera de plantear el contenido es desde una postura androcéntrica¹². Muestras C1 y C13.

V. Conclusiones

La pedagogía de la libertad, como la plantea Freire, es vinculante a la práctica feminista pues ambas buscan terminar con las desigualdades que se establecen 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. Por lo tanto, es necesario tomar conciencia respecto a la posibilidad de los espacios virtuales e identificar formas para reproducir una educación democrática y transformadora, la cual se logra a través de acciones concretas en la práctica educativa. En este sentido, la resistencia liberadora se manifiesta en formas que visibilicen la existencia de lxs cuerpxs y de la otredad, desde el feminismo y desde los afectos.

El posicionamiento feminista en la pedagogía ha permitido cuestionar las prácticas docentes, especialmente luego del “Mayo Feminista” ya que ha develado la potencia histórica

¹² *De andro-, centro e -ismo*. 1.m. Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. Obtenido de <https://dle.rae.es/>

femenina, que se enmarca en hitos concretos y demuestra una acumulación de experiencias, saberes y aprendizajes colectivos que desbordan la historia oficial, cuya finalidad se concibe en generar un cambio real para la sociedad en su conjunto (Kirkwood, 2017, pág. 30-31). Incluso, las autoras que se posicionan desde una pedagogía feminista manifiestan la importancia del afecto como herramienta que subvierte el orden patriarcal y capitalista dentro de la enseñanza (Hooks, 2015), (Korol, 2007), (Flores, 2015), (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). Sin embargo, existen pocos estudios que aborden, de forma detallada, situaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema escolar, permitiendo conocer prácticas concretas que tuerzan el orden neoliberal actual.

Al realizar una investigación interdisciplinar se consideró la importancia del afecto como elemento que cruza y nutre las prácticas docentes y, sobre todo, trasciende en contextos de crisis (a pesar de ser constantemente invisibilizado). Por lo mismo, llama la atención la escasez de propuestas teórico-pedagógicas que investiguen respecto al afecto como elemento transformador de la sociedad. Las clases observadas evidencian que nuestras emociones, sentires y afectaciones trascienden la dicotomía mente/cuerpo al potenciar nuestra humanidad, la cual se norma y restringe para limitar el conocimiento colectivo. El conocimiento también está conformado por las impresiones del mundo y de experiencias que nos vinculan a otros, por lo que la afectividad permite validar esos saberes que se naturalizan o invisibilizan, especialmente en el modelo eficientista de la educación.

Los medios tecnológicos se configuran como una corporalidad, pero que resulta reticente aún en un mundo que, irónicamente, está hiperconectado y sobreinformado. La pandemia ha mostrado ese miedo a la tecnología que ha repercutido en lxs profesores y, por lo mismo, en el proceso de enseñanza del cual el Estado chileno no se ha hecho cargo. El cyborg (Haraway, 1991) se estructura como una posibilidad subversiva para las mujeres, pues debilita las distopías del mundo jerarquizado y heteronormado¹³ (Rich, 1996), convirtiendo a la máquina en otra extremidad del cuerpo que permite empoderarse en el soporte tecnológico. 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 de pedagógicos, fomentando la democracia, especialmente en un contexto donde quienes ostentan el poder utilizan los soportes para limitar a las personas.

El medio tecnológico en conjunto al afecto dentro de la práctica pedagógica (junto al posicionamiento de lxs docentes) determinan la posibilidad para establecer prácticas educativas feministas y transformadoras. En la complejidad de esa relación que cruza a estos tres actores, se plasman variables intrínsecas entre el discurso de lxs profesorxs en la clase y

¹³ Se tiende la heteronorma como un régimen cimentado por el modelo capitalista neoliberal, potenciando estrategias patriarcales de control del cuerpo donde, la heterosexualidad es premiada socialmente y, por lo tanto, se excluye a las corporalidades que escapan de esa norma.

su praxis educativa, evidenciando las posturas androcéntricas que se mantienen en el lenguaje y las estrategias didácticas empleadas durante las clases. Lo anterior, se traduce en la normalización de estructuras unilaterales e invisibiliza la diferencia de la cual somos parte. Por lo tanto, si bien hay factores importantes dados por el soporte tecnológico, también se encuentran miradas y visiones del mundo que se replican desde el aula presencial hacia la virtual, porque sobrepasan los límites del contexto.

El afecto está presente en toda interacción entre dos o más partes, pues evidencia nuestra reacción a estímulos diversos y, por lo mismo, deben dejar de reproducirse como “buenos” o “malos”, especialmente en los contextos educativos. La interacción es la base de la educación, la cual es delineada por el afecto. Si bien existe una precarización y feminización de la educación que se ha acentuado durante los últimos meses, se debe entender la capacidad revolucionaria del afecto como herramienta capaz de trastocar los límites del sistema neoliberal, generando seres humanxs que puedan alcanzar sus potencialidades y, de este modo, re-pensar la sociedad desde una mirada actual y realista, dando soluciones a los problemas que nos oprimen y limitan.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder: Un manifiesto*. España: Editorial Grupo Planeta.
- Bordieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Britzman, D., Flores, V. & Hooks, B.(2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba, Argentina: Bocavularia Ediciones.
- Cardona, H. (2008). “Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.o 46/7. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cussiánovich, A. (2005). Educando desde una pedagogía de la ternura. *Instituto de formación de educadores, de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de america latina y el caribe-IFEJAN*, 10.
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.
- Ferrada, R. R. (2014). Relación entre docentes y estudiantes: Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus procesos Formativos. Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Foucault, M (2007). *Historia de la sexualidad I, La voluntad del saber*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. 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*. España: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (2.^a ed., pp. 31–133). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2015). “Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica”. (2015). *Revista De educación*, (N°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: Ediciones Cátedra.
- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacan.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Editor Traficantes de sueños.
- Kirkwood, J. (2017). *Ser política en Chile: Las feministas y los partidos políticos*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Korol, C. (2007). *Hacia una Pedagogía Feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Luxán Serrano, M. y Biglia, B. (2011). “Pedagogía ciberfeminista: Entre utopía y realidades”, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 12, no 2. Universidad de Salamanca, pp. 149-183
- Martínez Martín, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Manacorda, M. A. (1969). *Marx y la Pedagogía Moderna*. Barcelona: Oikos-tau Ediciones.
- May, O. (2018). *Pedagogía del afecto: un amalgamiento de perspectiva para la educación del colombiano del nuevo milenio*. *Zona Próxima*
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Obtenido de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Orientaciones al contexto escolar en contexto de COVID-19*. Chile: División Educación General. P.p 3-35. Obtenido de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Murray, J. B. (2008). El Afecto y la Poshegemonía. *Estudios. Revista de investigaciones literarias y culturales*, 41-69.
- Pisano, M. (2015). *Fantasear un futuro: Introducción a un cambio civilizatorio*. Chile: Editorial Revolucionarias.
- Rau, R. F. (2014). “Relación entre docentes y estudiantes: Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus procesos Formativos”. Santiago de Chile, Universidad de Chile.

- Rich, A. (1996). "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana". *Duoda Revista d'estudis Feministes*, 15-45.
- Rincón, D. y Romero, M. (2006). Ciencia, tecnología y educación en Venezuela: perspectiva de una sociedad emergente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (XII), 72-83.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Sierra, C. (2011). "La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo". *Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano*, 75-87.
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo*.
- Vygotsky, L. (2007). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.
- Villalba, C., & Álvarez, N. (2011). *Cuerpos políticos y agencia. reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Wacjman, J. (2004). *El Tecnofeminismo*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Zerán, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Chile: LOM Ediciones.

Anexo- Muestras

Clase 1	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesorx	Masculino, 27 años.
Asignatura	Física
Nivel	2° medio
Región	RM
Aspectos generales	<p>Material de profesor es atractivo, incluye dibujos, videos, gráficos, noticias.</p> <p>Para reforzar su contenido, éste lleva a la clase una invitada especialista en el área de geología. (clase era acerca de los sismos). También incluye el terremoto de Chile en su análisis.</p> <p>Los estudiantes participan en la clase solo cuando estos piden la palabra o interrumpen al profesor para hablar.</p> <p>Cuando invitada comienza a hablar el dialogo se produce entre ella y el profesxr, estudiantes no participan.</p> <p>El profesor ocupa material hablando de científicos hombres y promueve el uso de un lenguaje que presupone el prefijo masculino como neutro.</p>
Momentos específicos	<p>2.23: Profesor: “Ojalá se acuerden que esta fórmula la vimos la semana, me interesa que la entiendan”</p> <p>7.43: Estudiante: “Profesor, yo para el 27F estaba en el Sur, parece, fue fuerte”. Profesor “Claro”.</p> <p>9.14: Estudiante “Creo que el terremoto en Haití tuvo más daño, porque es un país más pobre, no sé, yo creo que igual allá hay peor educación que acá y quizás la gente se tiene que hacer la casa con un par de latas y es lo que hay nomás pos”. Profesor: “Claro, entonces no les puedes pedir que construyan una casa antisísmica o que esa casa no se caiga con un temblor”</p> <p>10:21: Estudiante: “Profesor, ¿puede repetir la diapositiva de la magnitud o intensidad?” Profesor: “Si, antes de escala podemos volver acá.</p> <p>17:05: Invitada explica una fórmula con términos excesivamente disciplinares, profesor complementa “Claro y para el tema de la rigidez del material ustedes pueden pensar en cuando quiebran algo, que quebrar un palo de maqueta no es lo mismo que quebrar una barra de metal, por ejemplo.</p>

Clase 2	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Asincrónica (Video Youtube)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Municipal
Edad y género profesorx	Masculino, 28 años.
Asignatura	Música
Nivel	7mo básico
Región	RM
Aspectos generales	<p>La clase es un video en donde el profesor habla acerca de la cueca a lxs estudiantes, pasando por historia, referentes, composición, etc.</p> <p>Se refiere de forma afectuosa a lxs estudiantes en el video.</p> <p>Dentro de su video utiliza recursos como micro videos, música, fotos, música de fondo para reforzar el contenido. A ratos el material se vuelve contenidista.</p> <p>Utiliza lenguaje inclusivo para generar la comunicación.</p>
Momentos específicos	<p>0.34: Profesor dice, “Pongan atención” haciendo alusión a una frase que podría utilizar en un contexto normal.</p> <p>7:55 Profesor da un ejemplo femenino y masculino para hablar de grandes folcloristas (Maraboli y Margot Loyola, Violeta Parra).</p> <p>11.50 Proyecta una canción y utiliza frases escritas, interpellando al estudiante. “Fíjate en la poesía de esta parte”, “¿Qué emociones te genera esta frase?, Esta parte puede servirte para resolver tu guía.</p> <p>17:06: Profesor comenta acerca del rol femenino y masculino en el baile de la cueca, sin sembrar el pensamiento crítico en su discurso.</p> <p>20.03 Explica la estructura de la cueca utilizando al máximo los recursos pedagógicos dentro del medio del video. Utiliza fotos, partituras, música, videos dentro de su video.</p> <p>22.56: Dispone su mail personal para resolver dudas.</p> <p>23.00: Cierre más cargado al contenido que a lo relacional.</p>

Clase 3	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Asincrónica (Video Youtube)

Tipo de colegio (PP, PS, M)	Municipal
Edad y género profesorx	Masculino, 28 años.
Asignatura	Música
Nivel	5mo básico
Región	RM
Aspectos generales	<p>La clase es un video en donde el profesor habla acerca del concepto de escala en la música, pasando por definición, diferentes canciones que presentan una escala y actividad final.</p> <p>Se refiere de forma afectuosa a lxs estudiantes en el video.</p> <p>Dentro de su video utiliza recursos como micro videos, música, fotos, música de fondo para reforzar el contenido. A ratos el material se vuelve contenidista.</p> <p>Utiliza lenguaje inclusivo para generar la comunicación.</p>
Momentos específicos	<p>0:35: Saluda a lxs niñxs afectuosamente, recordando características de ese curso en particular. “Se extrañan mucho sus bromas, su motivación y el pino que le ponen a las clases de música”</p> <p>2:29: Utiliza diferentes recursos dentro del mismo video para referenciar una nota musical.</p> <p>Modela actividad q lxs estudiantes deben hacer en sus casas.</p> <p>9:30: En la proyección de la canción utiliza frases y escritos con preguntas que interpelan perpetuar la atención del estudiante. ¿Qué te hace sentir esta frase?, ¿Qué crees que el autor quiere decir a través de esta poesía?</p> <p>10:43: Sus referentes son femeninos y masculinos.</p> <p>11:53 En la despedida del video se graba él mismo 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”.</p>

Clase 4	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesorx	Femenino, 36 años.
Asignatura	Historia
Nivel	6to básico
Región	RM

Aspectos generales	<p>La clase se configura dentro de un ambiente de confianza y cariño entre las partes. Se utiliza un lenguaje coloquial y respetuoso. Los estudiantes le dicen por su nombre a la profesora. (Colegio promueve ese trato).</p> <p>Profesora lleva a cabo una actividad que consiste en completar una guía a la par con sus estudiantes, buscando en el sitio memoria chilena a diferentes personajes extranjeros que aportaron a Chile. Estudiantes lo toman como un juego el completar la tabla, mientras van dialogando acerca del contenido.</p> <p>Profesora incluye referentes femeninos y masculinos en su contenido, además de promover constantemente el lenguaje inclusivo.</p>
Momentos específicos	<p>0.10: Estudiante manifiesta que se siente orgulloso de sí mismo en la clase de matemáticas. Profesora pregunta por qué, validando su experiencia.</p> <p>12.50: Busca participación directa de estudiantes que no muestran cámara en la clase, les pregunta si van siguiendo la actividad.</p> <p>12.58 Estudiante aporta y profesora refuerza positivamente.” eres un capó”.</p> <p>26:53 Se suscita una talla en grupo que es adoptada por la profesora</p> <p>31:31 Estudiante pregunta a otro Compañerx si quiere seguir en la reunión cuando se acabe la clase para terminar la tarea.</p> <p>33.00 Niñxs responden a compañerx que se quedó atrás, profesora comenta con refuerzos positivos, frente a esta situación.</p> <p>36.06 Profesora comenta que terminarán la clase pronto porque debe ir a hacer tareas con su hijo (previamente). En este minuto un estudiante dice al grupo que se apuren para que la profe pueda ir a hacer las tareas con su hijo.</p> <p>38.00 Profesora espera a estudiante q se quedó atrás y lo ayuda a completar su guía.</p> <p>39:03 Profesora dice a estudiantes que los ama y que se cuiden mucho.</p>

Clase 5	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesorx	Femenino/,31 años.

Asignatura	Historia
Nivel	5° básico
Región	RM
Aspectos generales	<p>Prepara un material atractivo e interactivo como recurso.</p> <p>Menciona las reglas de la clase virtual al comienzo, donde se menciona que no pueden usar cámara y sólo pueden usar el chat para escribir respecto a la clase.</p> <p>Escucha a todos los estudiantes cuando piden la palabra.</p> <p>Su metodología se basa en análisis de imagen.</p> <p>Profesora primueve el uso de un lenguaje inclusivo</p>
Momentos específicos	<p>12:28 Se observa una dificultad que docente sepa quién habla pues les cuesta pedir la palabra por chat.</p> <p>18:20 Profesora “voy a tener que hacer otras clases con otras preguntas más difíciles porque ustedes son muy inteligentes”</p> <p>20:45/20:57 Profesora: “Me encanta cuando preguntan, porque a veces son dudas que pueden tener otras personas del curso y así todos nos ayudamos”</p> <p>32:40 a 39:13 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 segunda vez que te lo pido, ya basta”, “Sin chat por ahora, pongamos atención”.</p>

Clase 6	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesora	Femenino/ 33 años.
Asignatura	Historia
Nivel	5° básico

Región	RM
Aspectos generales	<p>Material de la profesora es atractivo y dinámico.</p> <p>Profesora enfatiza que el micrófono es requisito para quedar presente al momento de pasar la lista.</p> <p>Escucha a todos los estudiantes cuando piden la palabra.</p> <p>Hace referencias y prepara material incorporando videojuegos y películas a sus recursos.</p> <p>Constante uso del lenguaje inclusivo.</p>
Momentos específicos	<p>5:30 Profesora: “¿Qué entienden por expansión?, Da ejemplos con Juegos de PlayStation.</p> <p>20:20 al 23:00: Hablan de Piratas del Caribe como ejemplo y la profesora avanza cuando niñxs dicen que entienden. Lxs niños se ven animadx y participativxs.</p> <p>43:50 Profesora (en cuanto a su material) “Hay hartoo esfuerzo en el video, para que lo vean, puse cositas que yo se que les va a gustar”</p> <p>44:35 “Fue un gusto verlos. Hace tiempo que no nos veíamos”</p>

Clase 7	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular Subvencionado
Edad y género profesorx	Masculino, 29 años.
Asignatura	Estética
Nivel	3ero Medio
Región	RM
Aspectos generales	<p>Utiliza solo la imagen como recurso</p> <p>Mantiene una postura, en cuanto a actitud, seria durante toda la clase.</p> <p>Promueve una clase cargada al dialogo, pero no genera un clima grato para potenciar ese diálogo.</p>

Momentos específicos	<p>1.53: Profesor pide, a modo general, a estudiantes que lleguen a la hora a la clase.</p> <p>5.03: Profesor les cuenta que su idea es acercarlos a la estética desde un sentir mismo (ver películas, escuchar canciones, pinturas) y “ahí que ustedes mismo puedan analizar qué les pasa.”</p> <p>7.05: Proyecta imagen de Lizzy Velázquez. Profesor: “¿Qué opinan de esta foto?”, Estudiante: “¿Opinar en qué sentido?”, Profesor: “Usted misma, ¿esta persona es bonita o fea?”, Estudiante “No lo sé”.</p> <p>7.39: Estudiante: “Para mí es linda porque está demostrando su felicidad” Profesor, “Ya, esta bien, ¿alguien opina algo diferente?”</p> <p>-9:08: Profesor al curso “Estamos en un ramo de estética, intentemos analizar un poquito”</p> <p>10.00: Estudiante: “Profe, ¿quiere dejarnos mal parados a todos?”</p> <p>11:29/11:49: Estudiante “Profe, a mí me cuesta analizar así, que 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”</p> <p>12:05: Otra estudiante manifiesta que siente parecido a su compañera.</p> <p>16:34: Profesor “Esta foto yo la busqué de Google, puse: persona fea, persona bonita, y fue lo primero que me salió”, “No son mis prejuicios, son los de Google”</p> <p>19.00: Profesor proyecta obra, Profesor, “Mira, que bueno que conocen esta obra porque así podemos hablar más</p> <p>25:37: Invitación a ir entregando las tareas, pero avanzar con calma.</p> <p>26.08: Profesor felicita a estudiantes por asistir a clases y tomarse en serio el rol de alumnos. Comenta: “Para los compañeros que están desaparecidos va a ser más difícil, independiente de los motivos, porque se sabe que algunos que no se conectan no es porque no quieren, pero bueno, ese es más o menos el escenario”</p>
----------------------	---

Clase 8	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular subvencionado
Edad y género profesora	Femenino, 35 años.
Asignatura	Artes Visuales
Nivel	7mo básico
Región	RM

Aspectos generales	<p>Se trata de una clase en que niños observan trabajos de otros compañeros y dialogan con profesora sobre el trabajo propio.</p> <p>La profesora siempre da refuerzos positivos a los trabajos de los niños y escucha cuando quieren hablar, también lee en varios momentos de la clase lo que van escribiendo en el chat.</p> <p>Cada vez que un estudiante habla profesora pregunta ¿Cómo está? Forma individual.</p> <p>Se puede observar bastante participación por turnos y cariño entre las partes.</p> <p>No se ve que un estudiante comente sobre el trabajo de sus pares, ni tampoco hablan o conversan entre ellos.</p> <p>Los referentes (artistas que nombra y muestra sus obras) son sólo hombres.</p> <p>Se dirige a ellos como “niños”, a lo largo de la clase, asumiendo el prefijo masculino como neutro.</p> <p>El recurso material es un PPT, que incluye los trabajos de cada niño con la pregunta ¿Cómo lo hiciste?.</p>
Momentos específicos	<p>3:40: Profesora “¿Cómo creen que hice yo estas imágenes psicodélicas? Dirige la pregunta a una niña de manera aleatoria. La niña comparte su hipótesis. Profesora “Bien, nombraste todo, solo te faltó algo” la incita a mencionar “aceite”, la niña lo hace y ella la felicita “Muy bien”.</p> <p>5:25 Muestra video de experimento (hecho por ella) y les va explicando cómo se hace, para que luego ellos lo puedan hacer en casa con material casero. (agua, aceite, celular o tablet).</p> <p>7:43: Varios niños tienen su cámara activada y ella saluda hermanos de niño que aparece en la cámara.</p> <p>9:00 Estudiante; “Profe están super bonitas las imágenes, sirven para ponerlo como fondo de pantalla”. Profesora “sí, porque es bonito que lo puedes hacer con tus propios medios”.</p> <p>10:34: Niño pide disculpas por llegar tarde, profesora le dice que no se preocupe y explica brevemente lo que han hecho hasta el minuto.</p> <p>12:50: Aquí, comienza a mostrar trabajos de niños y pide que cada uno, hable de su trabajo. Los niños lo hacen, manteniendo una relación directa con la profesora y sin intervenciones de sus pares.</p> <p>21:40 Profesora incentiva a estudiante a mostrar sus otros trabajos frente a la cámara. El lo hace y ella vuelve a tomar la palabra constando su experiencia personal con el lápiz pastel. Finaliza con frase, “Tu trabajo es muy significativo, gracias por enviarlo.”</p> <p>26:00: Estudiante dice, “¡Es mi trabajo el de la pantalla!” profesora lo felicita por su trabajo.</p> <p>27:15 Profesora invita a estudiantes a mandar sus trabajos de la clase o personales para incluirlos en la clase, dice: “Mándenmelos al WhatsApp, ustedes saben que pueden hacerlo”.</p>

Clase 9	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular subvencionado (Adventista)
Edad y género profesora	Femenino, 30 años aprox.
Asignatura	Filosofía/ Teología
Nivel	1 medio
Región	RM
Aspectos generales	<p>El recurso material utilizado por la profesora es poco atractivo, fondo plano blanco con mucha escritura, sin imágenes.</p> <p>En general es una clase con poca interacción afectiva,</p>
Momentos específicos	<p>1:56: Profesora dice “Estoy muy feliz de verlos, somos 18, qué bueno. Agradezco que haya varios de ustedes.”</p> <p>2:15 Profesora, “Dios nos protege y espero que ninguno esté pasando por ninguna necesidad, los profes podemos ayudarlos en todo sentido, siempre pueden contar con nosotros.”</p> <p>3:00: Profesora pregunta si alguien quiere orar, nadie responde. Profesora ora de todas formas, pidiendo por el contexto, a modo general.</p> <p>4:45 Profesora dice que va a esforzarse para hacer clases entretenidas, y tiene la intención de hacer juegos para que todo sea más dinámico. También les habla de una autoevaluación que deben responder.</p> <p>6:00 Me gustaría saber antes de empezar, cómo están ustedes. (Dice que es psicóloga y que es esencial para ella saber eso). Les hace 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 solo dice gracias a los que responden, no socializa lo que dicen.</p> <p>7:59 Profesora dice “Muy bien! me sorprende que varios hagan ejercicios, los felicito, muchas gracias por contestar”.</p> <p>9:20 Profesora: “Si ustedes tienen el ánimo, sería ideal que conversemos acerca de lo que está ocurriendo y en lo posible, que activen su audio”. Comienza a mostrar PPT.</p> <p>14:02 Profesora: “Si alguien tiene alguna duda o comentario levantan la mano o sólo me interrumpen.</p> <p>15:30 Profesora: “No sienten a veces que hay personas que solo se preocupan de que se multipliquen sus riquezas y no de ser una buena persona <u>“Ser mejores hombres”</u>. Me gustaría que lo reflexionáramos”.</p> <p>16:30: Profesora “A nosotros muchas veces nos preocupa, sobre todo a las mujeres, si tenemos esto o aquello, si estamos gordas o flacas”. “Seguimos en una sociedad que se mantiene en lo mismo, y se olvidan de lo más importante, nuestro cuerpo y corazón”.</p>

	<p>18:30: Profesora enuncia que leyó algunas autoevaluaciones en donde niños decían que tenían interés por saber más sobre temas relacionados con psicología. Luego continúa hablando de su clase.</p> <p>20:03 Proyecta en el PPT 4 preguntas respecto a lo que habló en torno a planteamientos de Sócrates, la primera la lee y la responde ella misma, la segunda deja a niñxs que la respondan, pero nadie participa.</p> <p>21:21 Me gustaría que pensarán e intentarán contestar algunas de estas preguntas, y quizás relacionarlas con los problemas que tenemos hoy en día como sociedad.</p> <p>22:25 Han visto noticias o redes sociales respecto al 10% de las AFP, ¿qué pasa con esto? con lo que sucedió a Antonia y el juicio.</p> <p>22:40 Estudiante escribe algo por chat, la profe dice “Si, exactamente Camila”, pero no lo socializa con el curso.</p> <p>24:00 Violencia económica, violencia contra los pueblos originarios, violencia contra la mujer. Son cosas que ocurren, pero también depende de nosotros cambiar eso.</p> <p>24:37: Estudiante escribe algo en el chat, Profesora “Claro Bastián, así como dices”. Pero vuelve a no socializar.</p> <p>26:15 Profesora explica el significado de la palabra empatía, algunxs estudiantes escriben por chat, Profesora dice “claro”.</p> <p>28.53: Profesora se despide invitando a lxs estudiantes a ser más críticos.</p> <p>29:00 Profesora realiza una oración, pide para que ninguno se enferme, que puedan conectarse y no tengan problemas para alimentarse.</p>
--	---

Clase 10	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular subvencionado (Adventista)
Edad y género profesorx	Masculino, 33 años aprox.
Asignatura	Historia
Nivel	8vo básico
Región	R.M.
Aspectos generales	<p>Profesor utiliza un recurso material que se sustenta en imágenes que se deben analizar en conjunto, esto es bien adoptado por lxs estudiantes.</p> <p>En su material el profesor solo pone pinturas con artistas masculinos.</p>

	<p>Profesor usa una estrategia que se basa en observar y analizar las pinturas, mezclando el contenido de la clase. Muchxs niñxs participan y dan sus apreciaciones de forma espontánea. En la práctica asume el lenguaje masculino como neutro para hacer referencias.</p>
<p>Momentos específicos</p>	<p>00:30 Estudiantes dicen que está lloviendo fuerte y cuentan cómo vivieron la lluvia en sus casas. Profesor lxs escucha y cuenta su experiencia también.</p> <p>1:00 Estudiante le dice al profesor que le ha estado hablando, pero no se dió cuenta de que tenía su micrófono apagado. Profesor se ríe y le dice “pucha, cosas que pasan”.</p> <p>2:00 Profesor comparte PPT de pinturas renacentistas y barrocas y pregunta si se ve bien. A lo que varios responden “Sí se ve profe”.</p> <p>2:30 Habla del barroco y hace algunas preguntas respecto a la observación de los cuadros, como nadie responde dice “aah, ahora no hablan” y ahí se escucha comentario de más de un niño al mismo tiempo, explicando la acción que sucede en el cuadro.</p> <p>3:30 Niña dice que en la pintura se le ve las celulitis al personaje y se ríe un poco. Profesor no dice nada.</p> <p>Profesor va mostrando diferentes pinturas barrocas de Europa y luego en América latina hace preguntas al respecto: ¿qué ven?, ¿a qué clase pertenecen estos personajes?, ¿Qué emociones representan? Varixs niñxs responden de manera espontánea. Se escucha bastante participación. Entre medio profesor explica las características de ese periodo histórico reflejado en los temas de las pinturas, el uso de la luz, color, formas. Cuando les niñxs comentan el dice “muy bien”, “Claro”, “alguien más”.</p> <p>20:40 Profesor tiene problema de conexión y les pide que esperen a solucionar el problema, niña le dice “tranquilo profe si no nos vamos”. Confirman que lo escuchan bien. Profesor dice “Esta es mi clase más chascarriente de todas”.</p> <p>24:40 Profesor va realizando preguntas sobre lo que lxs niñxs saben del periodo histórico y los escucha responder. Los refuerza positivamente, “muy bien, exacto”.</p> <p>34:00 Pregunta si habían trabajado las pinturas de esa manera alguna vez (observar, describir y analizar) a lo que tres niñes responden que no, profesor muestra interés por saber si les gusto ese método.</p> <p>35:50 Niñx habla con un efecto de voz extraño, a lo que profesor y compañerxs se ríen.</p> <p>39:15 Profesor muestra una pintura de Murillo “chicos comiendo fruta” y dice “A mi me encanta esta pintura porque simboliza la simpleza de la vida. Los invito a ser felices con lo que tenemos y que nos cuidemos.”</p> <p>42:05 Profesor les agradece por la clase y que lo disculpen por los problemas de conectividad.</p> <p>42:39 Niñxs se despiden y uno le dice que la clase estuvo muy buena, mejor que las de matemáticas. Varios se despiden con efectos de voz, a lo que el profesor se ríe.</p>

Clase 11	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Youtube)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular subvencionado
Edad y género profesorx	Masculino, 30 años aprox.
Asignatura	Lenguaje
Nivel	2do medio
Región	R. Metropolitana
Aspectos generales	<p>La clase es mediante un live de YouTube, por lo que se puede ver el chat, donde ocurren las intervenciones de lxs estudiantes y el video donde el profesor habla y socializa con estxs.</p> <p>No hay uso de PPT, ni otros recursos, pues la conexión tiene como fin principal responder a dudas de antiguos trabajos y explicar el nuevo trabajo que lxs niños deben hacer.</p> <p>El chat permite al profesor el chequear qué estudiantes están conectados y así ir saludando a medida que ingresan o comentan. En ese sentido hay 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.</p> <p>En ocasiones, cuando estudiantes ponen emojis, profesor los comenta o imita, haciéndolos frente a la cámara.</p> <p>Profesor utiliza lenguaje inclusivo a lo largo de la clase, para relacionarse con sus estudiantes.</p>
Momentos específicos	<p>1:54: El profesor espera un minuto para saludar a les estudiantes y activar su cámara.</p> <p>Profesor va leyendo el chat y contestando mediante estudiantes van apareciendo.</p> <p>2:10 Profesor pregunta si avisaron al resto de sus compañerxs sobre el link de la clase y el horario en que se realizaría. Pide a estudiantes que avisen a sus compañerxs y mientras lxs espera, pregunta, ¿cómo están? y ¿qué han hecho? Niñxs aluden a diferentes cosas, profesor las lee en voz alta e interactúa con todas.</p> <p>2:33: Profesor, acerca de trabajo dice “Si no están conformes con su nota, pueden apelar a cambiarla, deben hacer las correcciones que les marqué y volver a enviarme el trabajo”</p> <p>3:20 Profesor “por mientras que esperamos a más compañerxs, cuéntenme cómo han estado, los que están ahí en el chat. ¿Muy estresados? ¿Relajados? ¿Han visto alguna serie? ¿Han leído algo? ¿visto alguna película?”</p> <p>3:45 Profesor dice “Mal. Sofía, ¿Por qué está mal, Sofía?” “Ya, Benja ha estado como... eso mismo (ríe)”. Sofía 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.</p> <p>4:50 Estudiante escribe “profe ¿pa cuando el especial 1 millón de subs?”, Profesor bromea, “me falta todavía”.</p>

	<p>5:35-7:00 Profesor les pregunta cómo se sintieron con el primer trabajo donde tenían que hacer un cuento, dice “muchacha gente me dijo que la letra era muy chica, que había dado una letra muy chica. ¿qué opinan de eso?”</p> <p>Los estudiantes escriben diferentes experiencias y le responden cuánto se demoraron en hacer el cuento. Profesor “se nota que hicieron una investigación muy precisa, muy adecuada y que después lograron aplicarlo en su cuento”.</p> <p>7:55 Profesora manifiesta “Otra cosa que falló mucho fue el interlineado y el justificado, en el video que subí a mi canal de youtube les explico dónde, en Word, está la parte para hacer eso. Yo no estaba al tanto de que muchos y muchas de ustedes no sabían lo que era el texto justificado, que es cuando el texto está así (muestra con las manos) cuadrado. El interlineado es el espacio que hay entre líneas”.</p> <p>9:34: Hablan acerca de un cortometraje que profesora les mandó, este les pregunta que les pareció. Estudiante manifiesta, “como que para los pelos” Profesora se detiene y comenta esta sensación de la estudiante.</p> <p>14:50 Profesora dice, “¿Cómo han visto mi relación con ustedes respecto a este proceso? ¿han sentido que les respondo a la hora? ¿qué les he mandado las retroalimentaciones adecuadas? ¿han sentido que les resuelvo sus dudas cuando me las preguntan? ¿cómo se han sentido? Es importante para mí ir mejorando el proceso de nuestra relación virtual”. Estudiantes le responden positivamente: “Sí profe”, “Todo sí profe”, “Es el que responde más rápido”, “Algunos ni saludan cuando contestan”, “Es el más responsable”, etc.</p> <p>20.00/30:00 Profesora explica que estudiantes tienen que hacer un “Booktuber” Un video del texto que leyeron. Resuelve todas las dudas que estudiantes van escribiendo en el chat.</p> <p>35:40 Profesora manifiesta “Espero que volvamos pronto al colegio, yo les echo mucho de menos” El cierre es enfático, afectivo y mutuo entre docente y estudiantes.</p>
--	--

Clase 12	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma Zoom)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesora	Femenino, 50 años aprox.
Asignatura	Historia
Nivel	2° medio
Región	Ohiggins
Aspectos generales	Recurso es contenidista, frente a una didáctica que busca ser dinámica, pero no se condice con el material.

	<p>La clase es poco dinámica, pero hay una cierta actitud forzosa de hacerla dinámica. Hay sesgos de género en la dirección de las preguntas, donde profesora relaciona lo femenina con las mujeres y lo masculino con los hombres. También asume que ambas partes generarán una confrontación en relación a ideas de género, cosa que no pasa. Profesora utiliza el prefijo masculino como neutro en su interacción.</p>
<p>Momentos específicos</p>	<p>0:12 Se escucha un ruido, profesora pregunta quién le hablo y ve su foto de perfil. Estudiante dice “Soy marcos miss”. Profesora, “Que lindo Opazo, cuando chiquitito”.</p> <p>0:57 Profesora, “Chicos, este no es cualquier colegio, es un colegio de calidad. Por lo tanto, los profes incorporamos o añadimos elementos adicionales que consideramos importantes”.</p> <p>2:45 Para comenzar el tema de la clase hace preguntas dirigidas a dos estudiantes, a lo que ambos responden. Profesora los trata por sus nombres, pero en diminutivo.</p> <p>8:20 Profesora “Les pido que tomen apuntes, porque ustedes suelen confundir entre socialistas y comunistas.”</p> <p>9:00 Profesora explica la idea de que las mujeres se comienzan a independizar y que el derecho a voto las hace ser consideradas por el mundo político, porque son posibles votantes.</p> <p>10:10 Habla de Gladys Marín y Volodia X, explica su importancia por ser mujeres consecuentes, sobre todo refiriéndose a Gladys Marín. Habla de mujeres importantes en el mundo político y enfatiza en la importancia que tuvo el empoderamiento de la mujer en la época.</p> <p>13:305 Profesora habla sobre los pingüinos y les dice que vivimos en un país en que, si no se exigen las cosas, no se dan. Luego les dice que la forma de luchar no es a través de desmanes.</p> <p>14:40 Le pregunta a estudiante, qué quiere decir en lo profundo la frase de una foto “Dad los derechos a quien os da la vida. Conceded a la mujer el voto político”. Estudiante dice “¿Qué paso, qué paso?”, la profe lo imita en tono de “humor” a lo que el niño se ríe. Estudiante dice “Porque la persona que te dio la vida no tiene derechos”. Profesora “Esperaba una respuesta más romántica de usted”. Curso ríe.</p> <p>17:50 Profesora muestra una imagen en donde dice que las feministas ganaron el voto, y pregunta “¿Qué significa ser feminista?, a ver, quiero escuchar la voz de alguna mujer, por ejemplo: Amanda”. Estudiante: “Es luchar por la igualdad de género. Profesora, “Entonces Amanda, ¿puede significar que la mujer no requiere de un hombre para vivir? Estudiante. “obvio que no po, no pero, no sé si significa eso”. Profesora, “Ah, eso me gusto”.</p> <p>19:00 Otra 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 mi no me gustaría”.</p> <p>20:20 Profesora habla de que ser feminista habla sobre equidad y que a veces los hombres te protegen o defienden porque son más fuertes. Estudiante dice “pero eso depende de cada pareja, cada uno ve como quiere que la traten” Profesora, “Ah, obvio, pero hay mujeres que le gusta , por ejemplo, que le abran la puerta, que los hombres sean caballeros”.</p> <p>22:10 Les muestra dos citas de Amanda Labarca y de Elena Caffarena. Dice que se las habría enviado para leer pero hay que revisarlas en clase, “Porque ustedes no tienen iniciativa”.</p>

	<p>22:50 Profesora “¿Qué significa estar subyugado?”, Estudiante, “Como estar dominado por una persona o comunidad”. Profesora, “Ay Camilita, excelente”.</p> <p>24:25 Profesora lee una parte de la cita “No todos los hombres tienen aptitud para una idea abstracta”, ya pues defiéndanse los machitos” Como nadie contesta dirige pregunta a Braulio, este tampoco quiere opinar de la cita, a lo que profesora responde, ”Si no empiezan a participar voy a tener que empezar a hacer pruebas”.</p> <p>26:20 La profesora desarrolla la idea de que no todos tenemos aptitudes para las mismas cosas.</p> <p>32:00 Profesora hace una pregunta dirigida a niño y dice “Dante, que puedes aportar sobre tal cita desde la mirada masculina”. Dante dice “miss, me puede repetir la pregunta, estoy perdido”. La profesora dice “Dante, más rato te voy a dar la palabra”, más atento.</p> <p>33:05 Estudiante dice, “Miss yo puedo responder” e interpreta la idea de la cita. A lo que la profesora responde “Muy bien” y cuenta una historia personal sobre su madre, luego dice que cuando era niña, la única feliz de que iba a ser profesora fue su tía, desarrollando la idea de que antes la mentalidad era machista y patriarcal. Reflexiona acerca de la suerte de ciertas mujeres de venir de familias más educadas, con oportunidades para seguir creciendo y desarrollándose profesionalmente como mujeres.</p> <p>38:30 Lee un fragmento de la cita y dice “Expliquen”. Cuando nadie responde profesora dice. “ya pues chiquillos, les apuesto que están durmiendo con guatero ni ahí con lo que yo les digo, ¿Cierto Gonzalo?, es super fácil estar sentado y no pensar”.</p> <p>39:20 Estudiante pide la palabra, profesora dice “Por favor, para que me de alegría”. La niña se ríe y dice: “Me choca el concepto de que ella, siendo que su discurso es hermoso, no se proclame feminista. Lo que profesa es digno de una feminista”. Otra estudiante dice “Si, es como... no es por ser feminista... es como si no estuviese convencida de decir que es feminista”.</p> <p>40:41 Otra estudiante explica que cree que es como una justificación para la sociedad de la época. “Pienso que quería expresarse y no ser recriminada por lo que decía”. Profesora manifiesta que la emocionaron y las felicita efusivamente por sus reflexiones. Agradece los comentarios.</p> <p>43:15 La profe dice que de ahora en adelante, se va a empezar a hablar más del rol de la mujer en diferentes contextos y en partes de la historia, en los libros, en todas las zonas del desarrollo.</p> <p>44:10 Comienza a cerrar la clase y anticipa lo que verán la próxima clase. Les dice que los quiere mucho y solicita si alguien podría tomar una foto y enviársela al chat, una niña se ofrece. La despedida es general al curso y mutua.</p>
--	--

Clase 13	
Tipo de clase virtual (S o AS)	Sincrónica (Plataforma M. Teams)
Tipo de colegio (PP, PS, M)	Particular
Edad y género profesora	Femenino, 48 años.

Asignatura	Química
Nivel	2° medio
Región	O'higgins
Aspectos generales	<p>La clase se plantea desde el primer momento con un propósito de transmisión de contenidos</p> <p>Los recursos utilizados son una guía en word, en donde la profesora lee y va dando el desarrollo de la respuesta en forma verbal sin utilizar ningún tipo de recurso además de la guía.</p> <p>Utiliza su voz de manera plana, con cámara apagada, sin interrupciones ni cambios temáticos que no sean parte del contenido de la clase.</p>
Momentos específicos	<p>Los únicos momentos de interacción se plantean cuando saluda y se despide de manera muy simple y acotada, y en algunos en momentos en que ciertos estudiantx plantea una duda con respecto a los contenidos y la profesora responde directamente la duda, sin dirigirse al niño que habló en particular. Si no más bien apuntando a la duda.</p>