

EL CUIDADO EN LAS VOCES DEL PROFESORADO: SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

CARE IN THE VOICES OF TEACHERS: MEANINGS AND PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Natalia Vallejos Silva

Dra. en Equidad e Innovación en Educación

Académica Centro de Investigación en Educación (CIE),

Universidad Bernardo O'Higgins

Santiago, Chile

natalia.vallejos@ubo.cl

ORCID: 0000-0003-0957-9517

Cecilia Cortés Rojas

Dra. (c) en Ciencias Sociales

Asistente de Investigación, Instituto de Ciencias de la Salud,

Universidad de O'Higgins

Rancagua, Chile

cecilia.cortes@uoh.cl

ORCID: 0000-0002-3976-6658

Resumen: dada la importancia que ha retomado la discusión sobre los cuidados a nivel internacional y nacional durante la pandemia y postpandemia, este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa desarrollada en 2022 cuyo objetivo general fue construir conocimiento sobre las prácticas de cuidado desplegadas por el profesorado chileno durante la pandemia de COVID-19. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 14 docentes de primaria y/o secundaria de escuelas públicas de la Región de Valparaíso y Metropolitana de Santiago, seleccionados/as según una estrategia de muestreo intencional homogéneo. El análisis inductivo de los discursos fue asistido por el software NVivo 12. Los resultados reflejan una perspectiva crítica del profesorado en torno al conocimiento del estudiantado como proceso necesario para sostener una relación de cuidado en la que aquellos cuestionan la factibilidad de cuidar a sus estudiantes dadas sus condiciones laborales y visibilizan la prevalencia de discursos meritocráticos en la escuela, que en pandemia exacerbaron logros académicos. Los discursos analizados plantean la necesidad de ampliar investigaciones para profundizar en prácticas y significados que el profesorado y estudiantes otorgan al cuidado, considerando las directrices emanadas de la política nacional de convivencia escolar y los contextos de máxima regulación del trabajo docente existentes en Chile.

Palabras clave: cuidado, condiciones de trabajo del profesor, profesión docente, escuela.

Resumo: dada a importância da discussão sobre o cuidado em nível internacional e nacional



durante a pandemia e pós-pandemia, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em 2022 cujo objetivo geral foi construir conhecimento sobre as práticas de cuidado implantadas por professores chilenos durante a pandemia de COVID-19. Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada a 14 professores do ensino primário e/ou secundário de escolas públicas de Valparaíso e da Região Metropolitana de Santiago, seleccionados de acordo com uma estratégia de amostragem homogénea. A análise indutiva dos discursos foi auxiliada pelo software NVivo 12. Os resultados refletem uma perspectiva crítica dos professores em relação ao conhecimento dos alunos como um processo necessário para sustentar uma relação de cuidado, em que questionam a viabilidade de cuidar dos seus alunos dadas as suas condições de trabalho e tornam visível a prevalência de discursos meritocráticos na escola, que em pandemia exacerbaram o rendimento escolar. Os discursos analisados sugerem a necessidade de novas pesquisas que aprofundem as práticas e os significados que professores e alunos dão ao cuidado, considerando as diretrizes emanadas da política nacional de convivência escolar e os contextos de máxima regulação do trabalho docente no Chile.

Palavras-chave: cuidados, condições de trabalho dos professores, profissão docente, escola.

Abstract: given the importance of the discussion on care at the international and national level during the pandemic and post-pandemic, this article presents the results of a qualitative research developed in 2022 whose general objective was to build knowledge on the care practices deployed by Chilean teachers during the COVID-19 pandemic. A semi-structured interview was applied to 14 elementary and/or high school teachers from public schools in the Valparaíso and Metropolitan Region of Santiago, selected according to a homogeneous purposive sampling strategy. The inductive analysis of the discourses was assisted by NVivo 12 software. The results reflect a critical perspective of teachers regarding the knowledge of students as a necessary process to sustain a caring relationship, in which they question the feasibility of caring for their students given their working conditions and make visible the prevalence of meritocratic discourses in the school, which in pandemic exacerbated academic achievement. The discourses analyzed suggest the need for further research to delve deeper into the practices and meanings that teachers and students give to care, considering the guidelines emanating from the national policy of school coexistence and the contexts of maximum regulation of teaching work in Chile.

Keywords: care, working conditions of teachers, teaching profession, school.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 dejó en evidencia la fragilidad, vulnerabilidad y dependencia del ser humano y puso en el centro de atención los cuidados, una forma de ser y estar con otros/as que, si bien siempre ha existido como una necesidad para la existencia y reproducción

de la especie humana, ha sido desplazada -desde la modernidad- por una concepción de la persona como sujeto moral autónomo y racional (Camps, 2021), y reconfigurada por formas de convivencia neoliberal que exaltan el individualismo, la competitividad desenfrenada, la persecución del interés y el beneficio propio (Brown, 2020). En efecto, el paradigma impuesto por la modernidad desde el liberalismo económico y político se ha encargado de reproducir a través de los sistemas educativos occidentales (Lynch et al., 2007; Lynch et al., 2014) un modelo de sujeto responsable de sí mismo, que no reconoce la necesidad humana de dependencia e interdependencia de otros/as, a partir del sostenimiento de lazos de afectos y cuidado, no solo respecto de otros/as cercanos/as -“caring for” [cuidado cara a cara]-, sino también de aquellos/as con quienes no se tiene contacto directo -“caring about” [cuidado por las personas distantes]- (Noddings, 2005). Este modelo de persona cuya subjetividad se reproduce en la escuela “no es asistencial” (Lynch et al., 2014, p.113), pero tampoco es “solo descuidado”, sino que -más aún- es “anti-cuidado” (Lynch et al., 2014, p.125):

The neglect of education for emotional work, particularly education for the love, care and solidarity (LCS) work arises therefore from the fact that the model citizen at the heart of liberal education is defined essentially as a rational citizen and a public person; it is a person who is being prepared for economic, political and cultural life in the public sphere but not for a relational life as an interdependent, caring and other-centered human being. [El descuido de la educación para el trabajo emocional, en particular la educación para el trabajo del amor, el cuidado y la solidaridad (LCS) surge, por lo tanto, del hecho de que el modelo de ciudadano en el corazón de la educación liberal se define esencialmente como un ciudadano racional y una persona pública; es una persona que está siendo preparada para la vida económica, política y cultural en la esfera pública, pero no para una vida relacional como un ser humano interdependiente, cuidadoso y centrado en los demás]. (Lynch et al., 2007, p.2)

Por el contrario, los cuidados constituyen un valor (Held, 2006), así como modos de actuar relacionales (Camps, 2021; De la Aldea, 2019; Gilligan, 2013), que implican un vínculo de reciprocidad y reconocimiento, orientado hacia el bienestar de la relación y de quienes la constituyen (Held, 2006), a través de acciones en las que lo espontáneo y natural, se combina con el afecto, compañía, cercanía, respeto, y la reflexión en torno a las necesidades del otro/a (De la Aldea, 2019): “Cuidar implica desplegar una serie de actitudes (...); implica afecto, acompañamiento, cercanía, respeto, empatía con la persona que hay que cuidar. Una relación que debe ocultar la asimetría que por definición la constituye” (Camps, 2021, p.13).

La distinción establecida por Noddings (2013) entre “caring-for” y “caring-about” resulta pertinente para graficar la existencia de una esfera pública de cuidados (caring-about) que nutre, mantiene y acrecienta las condiciones necesarias para que las relaciones de cuidado cara a cara (caring-for) puedan realizarse, y contribuir al mantenimiento y reproducción de sociedades más justas y democráticas (Tronto, 2013), fundadas en la solidaridad, altruismo, cooperación y compasión (Angulo 2021a).

Se debe agregar que los cuidados constituyen un “deber ético” (Camps, 2021, p.56) y articulan una ética del cuidado (Camps, 2021; Gilligan, 2013; Held, 2006) que valora el papel de las emociones y los vínculos afectivos en las relaciones interpersonales, y es contraria a la estandarización de los sujetos y las situaciones pues resalta la singularidad de las personas desde sus necesidades, contextos y padecimientos (Held, 2006). La consideración de los cuidados como un deber ético de alcance universal conduce a pensar que todas las instituciones, no sólo aquellas pertenecientes al mundo de la salud, debieran ser por antonomasia espacios cuidadores (Camps, 2021). La escuela, por tanto, no escapa a tal imperativo, pues está entre sus funciones brindar un cuidado asistencial, vinculado con la satisfacción de necesidades materiales -alimenticias, de abrigo y protección, entre otras- que muchos/as estudiantes precisan diariamente (Camps, 2021). En efecto, la pandemia de COVID-19 dejó en evidencia (y con mayor notoriedad) la importancia de la escuela y del profesorado en la articulación y ejecución de acciones y actividades comprometidas con el cuidado y bienestar de las comunidades educativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL UNESCO], 2020). Dicho de otro modo, la escuela en general y el profesorado, particularmente, cumplen una labor sustancial en la enseñanza y aprendizaje de los cuidados (Angulo, 2021a), desde la esencia del encuentro pedagógico en las aulas, que yace en el acompañamiento del profesorado hacia los y las estudiantes, los afectos y atenciones desplegadas, la escucha y los cuidados diarios, y en la “creación de contextos afectivos por parte de docentes” para que todo niño y niña “pueda sentirse querido, protegido y amado” (Angulo, 2021a, p.10). La confianza, el respeto por los/as otros/as, la conversación diaria, así como la apertura a revisar problemáticas colectivas, constituyen acciones cotidianas que educan la sensibilidad y la habilidad del cuidado en las aulas (Vázquez y Escámez, 2010):

The teachers can be very special people in the lives of children, and it should be legitimate for them to spend time developing relations of trust, talking with students about problems that are central to their lives, and guiding them toward greater sensitivity and competence across all the domains of care. [Los profesores pueden ser personas muy especiales en la vida de los niños, y debe ser legítimo que dediquen tiempo a desarrollar relaciones de confianza, a hablar con los alumnos sobre los problemas centrales de sus vidas, y a guiarles hacia una mayor sensibilidad y competencia en todos los ámbitos de la atención]. (Noddings, 1995, p.679)

Del mismo modo, los planes de estudio, las estrategias de enseñanza, la gestión del aula (Weinstein, 1998), y la selección de contenidos curriculares (Noddings, 1995; Webb y Blond, 1995), por ejemplo, constituyen dimensiones desde las cuales se puede manifestar una ética del cuidado en la escuela.

La importancia de relevar los cuidados en la esfera pública como una labor de la escuela y las prácticas del profesorado, cobra relevancia si se considera que -tal como sostiene Noddings (2005)- aprendemos a cuidar y a preocuparnos por otros/as lejanos/as -cared about- al participar de experiencias de cuidados cara a cara -cared for- tanto en el ámbito público como privado:

(...) an educational system that does not educate about love, care and solidarity or social justice, and that undermines respect for care in daily practice under its new managerialist rules of engagement (...), cannot enable or resource people to think with care, or to think how to create an egalitarian and caring society. [(...) un sistema educativo que no educa en el amor, el cuidado y la solidaridad ni en la justicia social, y que socava el respeto por el cuidado en la práctica diaria bajo sus nuevas reglas de juego gerencialistas (...), no puede capacitar ni dotar de recursos a las personas para pensar con cuidado, ni para pensar cómo crear una sociedad igualitaria y solidaria]. (Lynch, 2022, p.9)

Esta importancia se acentúa aún más si se considera que “For some children, sadly, school may offer the only safe haven in life, the only place where anyone cares for them” [Para algunos niños, por desgracia, la escuela puede ser el único refugio seguro en la vida, el único lugar donde alguien los cuida] (Roger y Webb, 1991, p.176).

La investigación en torno a los cuidados en la escuela y las prácticas del profesorado se ha orientado en distintas dimensiones. Por ejemplo y según lo expuesto por Zarkewski (2012), aquella ha relevado la forma en que el componente afectivo que nutre una relación de cuidado entre profesorado y estudiantes contribuye a la mejora de resultados académicos, puede desarrollar comportamientos prosociales entre estudiantes, y afecta positivamente la experiencia escolar de aquellos educandos que atraviesan por dificultades en la escuela y/o sus familias. También se ha investigado las cualidades personales que exhiben los y las profesores/as ‘cuidadosos/as’, las dificultades para sostener relaciones de cuidado en la escuela, así como las habilidades y conocimientos del profesorado en formación sobre el cuidado.

En Chile, no obstante la política nacional de convivencia escolar vigente (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019), destaca la importancia de situar al centro de las comunidades educativas una ética colectiva del cuidado, las publicaciones -vinculadas al cuidado y las prácticas pedagógicas- no son abundantes (Catipillán, 2019), distinguiéndose la reciente investigación de Hirmas et al., 2021, y la propuesta de Espinoza (2021), ambas desarrolladas en el marco del convenio de colaboración entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI y el Ministerio de Educación, con el propósito de profundizar en la “Socialización y apropiación de los nuevos lineamientos de la Política de Convivencia Escolar por parte de actores clave de los centros educativos” (Espinoza, 2021, p. 8). Tomando en consideración la investigación desarrollada en Chile sobre los cuidados en el mundo educativo, junto con el imperativo que emana de la política nacional de convivencia escolar vigente, que enfatiza la importancia de situar al centro de las comunidades educativas una ética colectiva del cuidado que les permita: “reconocer qué tipo de relaciones predominan en su quehacer cotidiano y a trabajar en forma conjunta por transformar esos modos de convivencia y así alcanzar objetivos compartidos en beneficio de los demás” (MINEDUC, 2019, p. 8), se recalca la relevancia de conducir investigaciones como la que se presenta a continuación. Esta situación sumada a la crisis de los cuidados existente

actualmente, obliga -entre otros aspectos- a cuestionarse e investigar acerca de la concepción que se tiene de los mismos, las dimensiones en que se despliegan, las formas en que se realizan y los ámbitos principales donde se ejercen (Batthyány, 2020). Asimismo y dadas las prescripciones que afectan el trabajo docente en Chile, sometido a “la aplicación sistemática de políticas extremas de privatización, mercantilización y competencia” (Oyarzún y Cornejo, 2020, p.3), resulta relevante indagar sobre los significados que asigna el profesorado al cuidado, las acciones y prácticas de cuidados que desarrollan en la escuela, junto con las situaciones que las condicionan y/o afectan en contextos de máxima regulación del trabajo docente, lo que ha de contribuir a valorizar la importancia y las dificultades para trasladar las prácticas de cuidado desde la esfera privada hacia la esfera pública de la escuela.

METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018), para responder las siguientes interrogantes: ¿qué significa cuidar a los y las estudiantes desde la perspectiva del profesorado?, ¿cómo los y las docentes cuidaron a sus estudiantes durante la pandemia?, ¿qué elementos o situaciones condicionaron sus prácticas de cuidado? El objetivo general que orientó la investigación fue construir conocimiento acerca de las prácticas de cuidado desplegadas por el profesorado chileno durante la pandemia de COVID-19. Para ello, se recogió los aportes de Shove et al., (2012) respecto de la conceptualización de las prácticas sociales, entendiendo que éstas engloban saberes prácticos, habilidades, significados, creencias, emociones, herramientas, infraestructuras y recursos. Con el propósito de orientar la obtención de información, se formularon los siguientes objetivos específicos: 1) comprender los significados que otorga el profesorado al cuidado; 2) reconocer las acciones y prácticas de cuidados desplegadas por el profesorado durante la pandemia de COVID-19; 3) identificar las condiciones que facilitan y/o dificultan en el profesorado el desarrollo de prácticas de cuidados en la escuela.

Como estrategia para recoger información, el año 2022 se aplicó una entrevista semiestructurada a 14 (hombres y mujeres) de primaria y/o secundaria, pertenecientes a escuelas públicas de la Región de Valparaíso y Metropolitana de Santiago (Chile), que imparten asignaturas vinculadas con las ciencias sociales y humanidades. En la selección de los/as informantes se utilizó una estrategia de muestreo intencional homogéneo (Patton, 2015), empleado “To describe a particular subgroup in depth, to reduce variation, simplify analysis and facilitate group interviewing” [Para describir en profundidad un subgrupo concreto, reducir la variación, simplificar el análisis y facilitar las entrevistas en grupo] (Palinkas et al., 2015, p.535). El número de la muestra se explica, pues “Qualitative inquiry typically focuses in depth on relatively small samples, even single cases (n = 1), selected for a quite specific purpose” [La investigación cualitativa suele centrarse en profundidad en muestras relativamente pequeñas, incluso casos individuales (n = 1), seleccionadas con un propósito bastante específico] (Patton, 2015, p.401). Para desarrollar la entrevista se articuló un guion centrado en los objetivos de la investigación, el cual consideró preguntas sobre: 1) habla situada (biografía académica y laboral de los sujetos); 2) prácticas cotidianas de cuidados en la escuela; 3) diferencias en las prácticas docentes de cuidados antes y durante la pandemia; 4) facilitadores y obstaculizadores del

cuidado en la escuela. No obstante la existencia de un guion, y tal como lo sugiere la bibliografía (Brinkmann, 2014), las interrogantes formuladas durante el proceso de la entrevista carecieron de un orden preestablecido o secuencial, y emergieron conforme el contenido o respuestas que brindó el sujeto entrevistado/a al entrevistador/a.

De acuerdo con la declaración de Singapur, el profesorado entrevistado otorgó su consentimiento informado por escrito para la realización de la entrevista.

Las entrevistas semiestructuradas fueron analizadas con la asistencia del software de análisis cualitativo NVivo 12, adoptando técnicas de análisis de contenido, y una perspectiva hermenéutica y crítica. Esta etapa contempló dos fases: elaboración de códigos y elaboración de categorías y árbol categorial (Gibbs, 2012). La elaboración de códigos y categorías se realizó de manera inductiva, siguiendo criterios temáticos, tal como propone Saldaña (2013): “A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data” [En la investigación cualitativa, un código suele ser una palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo, destacado, que capta la esencia y/o evoca una parte de los datos lingüísticos o visuales] (p.3). En total, se levantaron 635 códigos de gran densidad discursiva. Una vez configurados éstos, se procedió a la estructuración de las categorías cuyo significado es más bien interpretativo (Saldaña, 2013).

El análisis de la relación que guardaban los códigos entre sí permitió articular siete categorías matrices en un árbol categorial: *Cuidados materiales en pandemia*, *Protocolización de los cuidados*, *Individualismo y disolución de vínculos*, *Rendición de cuentas*, *Hacerse cargo*, *Conocimiento del otro/a*, *Desensibilización y utilitarismo*. La categoría matriz *Cuidados materiales en pandemia* alberga discursos en que el profesorado refiere a todas aquellas acciones promovidas por la escuela y/o desarrolladas por motivación propia de los y las docentes, que se llevaron a cabo para mantener el trabajo pedagógico con el estudiantado durante la pandemia, y contribuir a la subsistencia de las familias de sus estudiantes. En *Individualismo y disolución de vínculos* el profesorado alude a la pérdida de vínculos con el estudiantado, el quiebre del tejido social producto del aislamiento que ocasionó la educación online, y las dificultades de volver a habitar un espacio en común con el retorno a la presencialidad en la escuela. *Protocolización de los cuidados* agrupa las voces docentes que reflejan la burocratización del cuidado hacia el estudiantado y el quiebre de relaciones sustentadas en la confianza. *Rendición de cuentas* remite a discursos que reflejan la priorización de objetivos academicistas, competitivos y de rendición de cuentas durante la pandemia, que invisibilizaron las necesidades de cuidado de docentes y estudiantes. *Hacerse cargo* agrupa aquellas voces en que el profesorado describe las tareas de cuidado hacia el estudiantado como una carga extra a su labor, que se vio exacerbada en pandemia; o bien, no las reconoce como un quehacer propio del trabajo docente. En la categoría matriz *Conocimiento del otro/a*, el profesorado valora el conocimiento de la realidad en que viven sus estudiantes en función del trabajo pedagógico que debió desarrollar durante la pandemia; da cuenta de prácticas vinculadas un trabajo físico de cuidado hacia sus estudiantes; critica la desconexión que existía entre la escuela y el estudiantado antes del confinamiento, y cuestiona la posibilidad efectiva de

conocer a todos y todas sus estudiantes dadas ciertas condiciones que afectan cotidianamente su trabajo. Por último, *Desensibilización y utilitarismo* reúne discursos en que los y las docentes reconocen ciertos condicionamientos que afectan negativamente sus prácticas de cuidados y erosionan los lazos y vínculos con sus estudiantes, transformando sus relaciones en el espacio escolar en episódicas e instrumentales. En este artículo solo se discutirán las dos últimas categorías matrices señaladas.

RESULTADOS

La categoría matriz Conocimiento del otro/a da cuenta principalmente de discursos docentes vinculados a los objetivos específicos números 1 y 2: reconocer las acciones y prácticas de cuidados desplegadas por el profesorado durante la pandemia de COVID-19, y comprender los significados que otorga el profesorado al cuidado. Por su parte, la categoría matriz *Desensibilización y utilitarismo* se relaciona con el objetivo número 3: identificar las condiciones que facilitan y/o dificultan en el profesorado el desarrollo de prácticas de cuidados en la escuela; no obstante lo anterior, también permite reconocer significados docentes asociados al cuidado (objetivo específico 2).

Conocimiento del otro/a

El conocimiento del otro/a es el fundamento a partir del cual puede establecerse y desarrollarse una relación de cuidado, toda vez que dicho conocimiento es el que permite estar atenta/o a las necesidades de otra persona; en otras palabras, dicho conocimiento faculta para reconocer quién y qué es lo que necesita de cuidados.

Cinco son los ejes discursivos que se aprecian en esta categoría matriz. En primer lugar, los discursos docentes destacan la importancia que guarda para su praxis conocer la realidad del estudiante y sus familias, al admitir la necesidad de articular los contenidos curriculares (asignaturas) con la vida y la realidad de los sujetos que son educados en la escuela. En estos discursos el foco se sitúa, además, en la importancia de conocer las condiciones y/o estructuras económicas y sociales familiares que afectaron la vida de los y las estudiantes, e imposibilitaron su conexión a clases online, dado el confinamiento y cierre de escuelas que vivió Chile entre el 15 de marzo de 2020 y el 2 de marzo de 2022:

Es decir, yo puedo apelar a un sistema donde: 'vamos, hay que sacarles el mayor trote¹ a los alumnos, que hagan resiliencia, que se acorten desigualdades sociales. Perfecto' Yo estoy de acuerdo y vamos exigiendo desde la asignatura, yo no tengo problema en eso. Pero tengo que considerar que mi alumno vive en una casa donde no hay computador, vive en una casa que se está cayendo, donde probablemente circula la droga, donde sus padres viven de la droga. Y a lo mejor algunos no, pero algunos viven del comercio ambulante y si es comercio ambulante lo más probable es que puedan ingresar a la clase y otro día no puedan ingresar a la clase. (Entrevista docente)

¹ Se refiere a hacer que un/a estudiante rinda más en la escuela.

En segundo lugar, sobresalen en esta categoría voces docentes en que la pandemia aparece como un hito sustancial que les permitió visibilizar cuán desconectada estaba la escuela y ellos/as mismos/as de la realidad del estudiantado y sus familias; no solo respecto de la existencia o no de recursos materiales en los hogares, que permitieran a los y las estudiantes conectarse a clases *online*, sino del contexto familiar en general que cobija al estudiantado:

Yo creo que la autocrítica más importante fue la poca conexión que había con las familias o el trabajo que había con las familias previo a esto. Entonces esa es la autocrítica grande que tenemos hoy día y donde podemos trabajar. Porque pasó que nos dimos cuenta de que los estudiantes estaban necesitando más cosas y antes también las necesitaban, solo que nosotros estábamos desconectados de las familias y eso no te permitía saberlo. (Entrevista docente)

Había niños que no se podían conectar y no era posible que el profe no supiera eso ... ¿cómo no íbamos a saber que el chico tenía tantas dificultades en la casa, por qué no podía conectarse a una clase? Pero eso significa que no tenía el espacio para hacer una tarea, para hacer un trabajo, para estudiar cómodo. Entonces...claro, por la pandemia supimos, pero en realidad era un problema que teníamos que saber desde antes para poder apoyarlo, y los apoyos surgieron desde ahí. (Entrevista docente)

Y estamos hablando de niños de 11 años, de quinto básico, que estaban solos todo el día, que los papás llegaban a las 8 o 9 de la noche del trabajo y tú les pedías antes de la pandemia, les pedías trabajo, les pedías estudiar. No te preocupabas si después llegaba la prueba y les iba mal y 'chuta, este chico es malo en lo que hace'. Pero en realidad tenía todo un contexto detrás que nosotros no conocíamos antes de la pandemia, y que hoy día yo creo que es la oportunidad que tenemos de potenciarlo. (Entrevista docente)

En tercer lugar y para subsanar esa falta de conocimiento, y -además- las dificultades que desencadenó en el ámbito familiar la pandemia y los largos períodos de confinamiento vividos en Chile, el profesorado se refiere a prácticas y acciones que desarrolló de manera voluntaria -de modo independiente a la política pública nacional-, vinculadas a un trabajo físico de cuidado (Tronto, 2013), que significó -en algunos casos- acudir personalmente a los hogares de sus estudiantes para conocer las problemáticas que estaban atravesando las familias:

Entonces al principio esta idea de empezar a llamar, de conseguirse números. Empezar a llamar, como para cachar² en qué estaban y después como si es que los números que teníamos, que son los que habían dado cuando se matricularon, que en muchos casos no había número...sí había direcciones de casas, entonces empezamos a ver si vivían ahí, cachar qué pasaba. (Entrevista docente)

² En lenguaje coloquial se asocia con "entender".

Entonces la escuela con algunos funcionarios compraba de su bolsillo las verduras para poder completar la caja de alimentos. Entonces, acá hubo mucha plata que pusimos los profes, asistentes y funcionarios, para poder cumplirles a las familias. Fue muy difícil, pero igual yo creo que quedó a vista de las familias que hubo toda la intención y buena voluntad de sacar a los niños adelante, no estamos conformes con todo el trabajo que se hizo, pero no nos quedamos de brazos cruzados y eso a mí me tiene más tranquila. (Entrevista docente)

En cuarto lugar, es preciso señalar que el no haber visto físicamente a sus estudiantes gran parte del año 2021 -sino solo a través de una pantalla *online*-, no fue impedimento para que el profesorado señalara que pudo “conocer más” y desarrollar un vínculo cercano con sus estudiantes:

*Igual conocí ahí harto a mi curso, a los apoderados, a los chiquillos. A pesar de que no los conocí físicamente, porque estuvieron gran parte del año de manera *online*. Pero conocí harto de sus realidades, a través de lo que me contaban los apoderados. Igual eso como que me permitió hacer harto vínculo con los chiquillos. Yo sentí, esta es mi interpretación, sentí que cuando yo conocí a sus padres, madres, o a la persona que estuviera a cargo... como que no sé...como que sentían que había un vínculo mayor, ya no era solamente su profe. Conocía dónde vivían, qué les estaba pasando. (Entrevista docente)*

Por último, sobresalen voces docentes que -luego del retorno a clases presenciales- cuestionan la posibilidad de conocer a todos sus estudiantes y, por ende, ejercer buenas prácticas de cuidados, a partir de las condiciones que afectan el trabajo docente en Chile, dada la gran cantidad de estudiantado por sala y/o horas de docencia que poseen. En estos casos, el conocimiento y el cuidado del otro/a parece estar reservado para casos “excepcionales”, o aquellos/as estudiantes que “están mal”:

Yo creo que ese es el gran pendiente que tenemos los profes, que nos encantaría subsanarlo, pero estamos mediados con un conjunto de otras cuestiones...saber quién es. Yo creo que a eso iba tu primera pregunta, no sé si...uno no sabe quiénes son sus estudiantes. (Entrevista docente)

Yo creo y espero que este colegio lo haga, hay que bajar la cantidad de estudiantes por sala, si tú sigues teniendo 45 por sala en un colegio que te aguantan, porque la mayoría está con menos hoy en día... 20 o 30..., una alta demanda de matrícula, nunca vas a lograr que los profes te conozcan, menos con la carga horaria...porque conoces siempre a los que tienen problemas, los que ves mal. Pero qué pasa con los que no te hablan. (Entrevista docente)

E: ¿Qué significa para ti cuidar?

X: Yo ahora último es más que nada superficial, en el sentido de que como no hay ciertas problemáticas tan profundas, uno se preocupa más que nada cuando faltan. (Entrevista docente)

Desensibilización y utilitarismo

En esta categoría matriz se encuentran aquellos discursos en que el profesorado reconoce críticamente la normalización de problemas graves -violencia- que afectan al estudiantado en sus hogares. En estos casos los y las docentes no solo sienten que han perdido la capacidad de discernir entre aquello que está bien y mal; sino más aún, perciben que ya no son capaces de conmovirse frente a tales situaciones: se han “desenganchado emocional y empáticamente” de las problemáticas que afectan a sus estudiantes (Angulo, 2021b):

Y también la otra parte es que ya están muchas veces, está tan acostumbrado el ambiente que es violento, que las familias tienen problemas parecidos, porque están en un lugar vulnerable, entonces se tiende a normalizar y se tiende a perder también el umbral de qué está bien y qué está mal. Porque de repente son problemas, muchas veces problemas tan fuertes, que uno después se va acostumbrando. 'Ah, eso ya pasó'. Pero se pierde la consciencia seguramente de lo que está pasando en verdad y como no hay tiempo para detenerse a ver qué está pasando, también afecta finalmente. (Entrevista docente)

Y quizás en mi experiencia propia también me ha pasado. Y yo también, en muchas cosas, siento que estoy cerrado también a sentir la emocionalidad de eso. Bueno, de cierto modo, porque uno tiene que hacer activar los mecanismos correspondientes, pero... sí, siento que de repente ya no me están afectando cosas que sí me deberían afectar. Y es algo triste que me pasa, encuentro que...Y ya no...o sea, no se puede volver atrás fácilmente yo creo, porque como uno ya lo vive una, dos, tres, cuatro, cinco o seis veces, se empieza a normalizar y eso es algo que no está bien (Entrevista docente).

Si bien la desensibilización docente aludida es una situación que no remite exclusivamente a la pandemia, el profesorado reconoce que aquella se vio exacerbada por las medidas adoptadas en las escuelas una vez planteada por el MINEDUC la obligatoriedad del retorno a clases presenciales (2 de marzo de 2022). Ello, puesto que no hubo espacios y momentos para el reencuentro, tras casi dos años de confinamiento continuo. Los contenidos de aprendizaje y las evaluaciones tuvieron primacía por sobre el restablecimiento del lazo intersubjetivo en la convivencia cotidiana:

El liceo y el sistema no te dio los momentos para poder forjar lo que realmente es importante, que para mí era socializar, un tema de educación emocional, de reencontrarnos, de ciudadanía, de dialogar, de escuchar; acá, el día uno fue 'bienvenidos, acá estamos'; día dos, con contenidos y fijando pruebas. Eso nos pone en un sistema tan frío, tan poco consciente, es como si no hubiera pasado nada. Acá hubo alumnos que se le murieron familiares de COVID-19, pero la poca empatía del sistema y la frialdad. (Entrevista docente)

Junto a lo anterior, el profesorado admite que la escuela reproduce un mensaje que acaba por reforzar el rechazo a la idea de interdependencia de las personas entre sí, pues cada estudiante debe -a partir de su propio esfuerzo- maximizar sus logros e intereses individuales. Por otro lado, los y las docentes advierten que aquello que “no es académico” no es considerado de importancia en la escuela:

El discurso del estudiante que está acá en el liceo es un discurso bastante conservador, bien apegado a un tema de no sé si de esa derecha más ideológica, pero sí a un tema de que tú tienes que sacrificar para poder lograr, de que importa tu esfuerzo y el del resto da lo mismo. (Entrevista docente)

Vivimos una situación sumamente compleja a nivel emocional, social, sumamente difícil de sobrellevar, pero como te decía, todo lo que no es académico no importa, todo eso se aborda de muy bajo perfil. (Entrevista docente)

Los y las docentes también reconocen que no es propósito de la escuela desarrollar un ambiente de cuidados que posibilite y acreciente la construcción de vínculos de cooperación, solidaridad y empatía entre estudiantes o entre estudiantes y profesorado. Por el contrario, las voces docentes aluden explícitamente a la construcción de vínculos forzosos y oportunistas, en los que la relación con el sujeto estudiante descansa en el provecho que puede obtenerse de aquella:

Yo tengo que ser buena profe, tengo que ser reconocida, tengo que instalarme en un buen colegio y tú me sirves a mí para que yo me instale en un buen colegio. Porque yo tengo que obtener un buen SIMCE³; si soy profesora jefe, mis alumnos tienen que ser un lujo. Entonces: ‘pórtate bien’”. (Entrevista docente)

No sé, no he escuchado nunca, ni desde mi formación como profesor, ni desde mi experiencia como profesor, que sea un propósito de la escuela que el estudiante salga con un vínculo fuerte con sus compañeros. Y yo creo que hay una debilidad en cómo comprendemos la escuela, porque evidentemente la escuela es más que una relación enseñanza-aprendizaje, supera con creces esa relación. Por lo tanto, generalmente se tiene una visión bastante utilitarista del vínculo, como ‘me vinculo con mi profesor, porque me enseña’, ‘me vinculo con mi compañero, porque casi nos tocó, como al azar’, ¡como a la vida! Se exige el respeto, evidentemente, se exige el buen trato, pero poco se exige en términos más humanitarios en torno a lo que significa el convivir, el compartir, el empatizar, el colaborar, creo yo. (Entrevista docente)

Al mismo tiempo, los y las docentes se refieren de manera crítica a la instauración en las escuelas de la educación y aprendizaje socioemocional desarrollado durante la pandemia, pues -

³ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) corresponde a evaluaciones tipo test que se aplican en Chile en diversos niveles escolares para medir los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantado en relación con el currículo escolar.

por una parte- perciben que su propósito no se situó en la construcción de espacios de cuidado y protección para la comunidad escolar, sino más bien en finalidades utilitaristas, al implantarse -por ejemplo- para sostener logros académicos. Desde otra perspectiva, señalan que dicha implementación fue coyuntural, pues dejó de llevarse a cabo una vez producido el retorno a la presencialidad:

Porque por más que se ha intentado poner lo socioemocional como un requerimiento para el aprendizaje, nadie podría discutir eso, sólo está pensado para el desarrollo de tu clase, sólo está pensado para que tú cumplas el objetivo de aprendizaje, pero no está pensado para que el profesor pueda planificar, pueda corregir pruebas, no está pensado para el cotidiano, no está pensado para que la escuela sea un espacio de...de encuentro. Está pensado de modo utilitarista. (Entrevista docente)

X: El colegio estableció un horario específico de apoyo socioemocional. Entonces antes de iniciar las clases, tenían una hora de desarrollo socioemocional o apoyo socioemocional. Fue cambiando el nombre, fue como progresando, pero esa hora tenía que ver sólo con compartir, era el profe jefe con su curso y claro, te entregaban lineamiento o actividades o parámetros donde trabajar y desde ahí tú recogías la información, trabajabas en conjunto, hacías vínculos y yo creo que eso sí a mí me sirvió un montón.

E: Y este momento que tú me dices que se desarrolló, así como una hora de conectarse con los y las niñas, ¿sigue dándose ahora en la presencialidad?

X: No, ese fue un temazo porque en realidad se perdió. Lo quitaron, como colegio se quitó esa oportunidad.

E: ¿Y se explicó por qué? ¿Por qué se quitó?

X: Sí, se perdió. Porque teníamos que cubrir el Plan de Estudios completo, con las horas que correspondían. Y no daba el horario en realidad para dejar una hora más, que significaba dejar a los chicos una hora más en el colegio, que a mi parecer seguíamos ganando, seguíamos ganando totalmente, porque claro...pero eso significaba todo un tema contractual, que el profe tenía que tener una hora más, que el profe también tenía que hacer una hora más. (Entrevista docente)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir, es posible señalar que el presente estudio contribuye a la investigación sobre las prácticas docentes de cuidado en la escuela, a partir de las acciones y tareas desplegadas por el profesorado bajo un contexto de excepcionalidad, como lo ha sido la pandemia mundial desatada por el virus SARS-CoV-2.

En primer lugar, y a partir de la categoría matriz Conocimiento del otro/a, cabe señalar que los resultados del presente estudio evidencian ambivalencia en los discursos sobre el conocimiento del otro/a como sostén de una relación de cuidado entre docentes y estudiantes. Para Tronto (2013) el conocimiento del otro/a constituye la cimiento de la primera fase del cuidado que propone -'caring about'-, puesto que permite -a quien se sitúa en el papel de cuidador/a- identificar a través de dicho conocimiento las necesidades que requiere o demanda

quien se encuentra en situación de ser cuidado/a. Noddings (2013), por su parte, reafirma esta idea y la eleva a un nivel más complejo, señalando que “Caring involves stepping out of one's own personal frame of reference into the other's. When we care, we consider the other's point of view, his objective needs, and what he expects of us” [Cuidar implica salir del propio marco de referencia personal para entrar en el del otro. Cuando nos preocupamos, tenemos en cuenta el punto de vista del otro, sus necesidades objetivas y lo que espera de nosotros] (p.24). Recogiendo las ideas de ambas autoras, es posible afirmar que durante la pandemia el profesorado valoró conocer la realidad familiar de sus estudiantes para comprender cómo ésta influía en la asistencia -conectividad *online*- y aprendizaje de aquellos. Ahora bien, ciertamente el conocimiento del otro/a estudiante -por parte del profesorado- es mucho más que albergar un conjunto de datos o información acerca de esa persona -nombre, edad, lugar de residencia, familiares o personas con quien vive, etc.-; por el contrario, supone un proceso de involucramiento en que dos sujetos construyen y tejen un vínculo relacional a partir de sus propias subjetividades (Kaplan, 2022). En ese sentido, la crítica y autocrítica del profesorado a la falta de conocimiento de la realidad de su estudiantado que evidenció la pandemia -al obligar a la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera *online*- levanta importantes interrogantes acerca de lo que ocurría en la escuela antes del comienzo de aquella emergencia sanitaria. ¿Qué sabían los y las docentes acerca de sus estudiantes?, ¿de qué naturaleza era el conocimiento que poseían?; el ‘conocimiento’ que reconocen les permitió desarrollar el confinamiento ocasionado por la pandemia, ¿es suficiente para dar pie a una relación de cuidado distinta a la sostenida anteriormente con sus estudiantes?

En segundo lugar, es posible observar que durante la pandemia muchas de las tareas de cuidado desarrolladas por el profesorado tuvieron que ver con lo que la literatura denomina “non nurturant caring”; en otras palabras, aquello que Tronto (2013) nombra como trabajo físico de cuidados y que -en el caso de las y los docentes entrevistados- si bien contribuyó al conocimiento de las condiciones y situaciones familiares y al cuidado de sus estudiantes, implicó -de igual forma- ‘trasladar’ la escuela hacia los hogares y añadir sobrecarga al trabajo docente. Bajo esa perspectiva, el significado asociado al cuidado se amplía para incluir dentro de éste las prácticas docentes hacia los y las estudiantes desplegadas también fuera de la escuela y en horario no escolar.

Es relevante destacar que, no obstante existir literatura que define el cuidado a partir de una relación marcada por un vínculo de proximidad, pues no existe cuidado a distancia, sino fundamentalmente ‘cara a cara’ (Noddings, 2013), en las entrevistas el profesorado reconoce que la pandemia, el confinamiento en los hogares y la conectividad a clases *online* que aquella ocasionó, sí constituyó una oportunidad para conocer y vincularse más cercanamente con sus estudiantes. Este hallazgo resulta interesante y requiere de mayor indagación, considerando los pronósticos sobre la educación virtual como un dispositivo que llegó para quedarse (Picón, 2020), y las inquietudes que su implementación levanta en torno a la posibilidad de construir relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes cuando el aprendizaje es ‘*en línea*’ y no se comparte un espacio físico ‘cara a cara’ marcado por la presencia y la corporalidad (Rose y Adams, 2014).

Otro aspecto por subrayar apunta a algunas condicionantes provenientes de la política pública (en particular, las horas de docencia en aula y la cantidad de estudiantes por sala) que el profesorado reconoce como elementos que dificultan la posibilidad de llevar a cabo 'buenos cuidados' con sus estudiantes, ya que les impiden conocerlos/as a cabalidad. Si bien las escuelas públicas en Chile no pueden incidir en estas circunstancias, sí podrían generar condiciones para transformarse en 'buenas instituciones cuidadoras' (Tronto, 2010), en las que el conocimiento, la preocupación y la vinculación de los y las docentes con el estudiantado no se lleve a cabo exclusivamente con quienes 'extraordinariamente' atraviesan situaciones complejas en su vida, sino con todos y todas. No debe olvidarse que el cuidado no es una acción que se emprende únicamente en situaciones puntuales, sino que es un proceso continuo, ya que la dependencia e interdependencia de las personas entre sí no es una excepcionalidad (Tronto, 2013).

Por otra parte, los resultados correspondientes a la categoría matriz Desensibilización y utilitarismo son de gran importancia, pues reflejan que -tal y como sostiene Tenti Fanfani (2020) durante la pandemia y la continuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los hogares, "lo que se ha relativizado y en cierta medida «volatilizado» es parte de la dimensión material de la escuela, pero esta sigue viviendo en la subjetividad de los actores escolares" (p.76). En este caso, la escuela ha seguido viviendo en la subjetivación de prácticas que rechazan la idea de solidaridad e interdependencia, ya que el profesorado reconoce que los discursos sobre los vínculos y las relaciones entre los sujetos al interior del espacio escolar acentúan una dimensión episódica, fundada a partir de una necesidad instrumental. Además, admite que -incluso en un contexto de emergencia sanitaria mundial- la escuela no dejó de enfatizar la importancia de los contenidos y evaluaciones académicas: "the affective domain has been reduced in preference to the academic" [el ámbito afectivo se ha reducido en detrimento del académico] (McNess et al., 2003, p.249). Estas circunstancias, además de conectar con las políticas de rendición de cuentas, que subrayan criterios de eficiencia y eficacia escolar, asociados a resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Redon et al., 2021), reflejan la reproducción de discursos y prácticas meritocráticas que acentúan la desigualdad, al insistir en que los logros académicos son una 'conquista individual' del estudiantado. Esta situación no puede sino alertar, pues en un momento de extrema vulnerabilidad de la especie humana como tal, los y las docentes -al expresar discursos meritocráticos- acaban por reforzar la idea de que el cuidado es una responsabilidad personal; en otras palabras, cada sujeto se preocupa de sí mismo y no de los demás, ni tampoco el resto de la sociedad debiera preocuparse del cuidado de sus miembros. Más aún, los discursos señalados no se ajustan a los postulados vigentes en Chile sobre el cuidado en las escuelas que están contenidos en la política de convivencia escolar: "La convivencia escolar debe inspirar, encantar e invitar a construir y vivir experiencias pedagógicas cargadas de sentido, donde se vuelva un imperativo el reconocimiento y la valoración de las identidades personales y el cuidado de todos" (MINEDUC, 2019, p.8).

La idea de desenganche emocional y empático (Angulo, 2021b) utilizada para expresar la normalización y desafección que manifiesta el profesorado de los problemas que afectan cotidiana y regularmente a sus estudiantes -particularmente situaciones de violencia familiar-, conduce a reflexionar sobre la naturaleza de sus prácticas de cuidado. En otras palabras, si los y las docentes reconocen una falta de sensibilización frente a los problemas que afectan la vida

diaria de niños/as y jóvenes que asisten a la escuela, sus prácticas de cuidado, ¿son buenas prácticas?

Por último y para finalizar, es necesario desarrollar nuevas investigaciones para profundizar en las prácticas y significados que el profesorado otorga a los cuidados, así como otros miembros de la comunidad escolar, particularmente el estudiantado (aspecto que no fue abordado por este estudio), lo que permitiría enriquecer con hallazgos la política pública en torno al desarrollo de una ética del cuidado en la escuela. Lo mencionado se justifica no solo por constituir una recomendación de la bibliografía especializada, dada la ausencia de consenso existente en torno al término 'cuidados' (Batthyány, 2021); sino también porque una relación de cuidado se constituye como tal en la medida en que existe reciprocidad (Noddings, 2005), cuestión que exige indagar en las concepciones y valoraciones de los y las estudiantes sobre lo que significa cuidar y ser cuidado/a en la escuela. De manera que, tomando en cuenta que la política pública nacional de convivencia escolar ha instalado la idea de los cuidados y la ética del cuidado al interior de las escuelas, no existe excusa alguna para no atender a las recomendaciones que propone Tronto (2010) "If we are committed to policies to improve care we need also to be able to answer the question: how can we tell which institutions provide good care?" [Si estamos comprometidos con las políticas de mejora del cuidado, también tenemos que ser capaces de responder a la pregunta: ¿cómo podemos saber qué instituciones prestan un buen cuidado?] (p. 158).

AGRADECIMIENTOS

Este estudio fue financiado por el Proyecto IDU N° 10000/013/21 (Investigación Docente Universitaria), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. También tributa al proyecto Fondecyt Regular N° 1221625, titulado "Ciudadanía y democracia: los desafíos para los Servicios Locales de Educación y las comunidades educativas a partir de la pandemia". Agradecimientos a ANID que financia los estudios doctorales de Cecilia Cortés Rojas (Becaria ANID Doctorado Nacional 2021 Folio N° 21211778).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J. F. (2021a). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces de La Educación*, 17-34. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/446>
- Angulo, J. F. (2021b). ¿Qué tipo de escuelas necesitamos para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan participar, tomar decisiones y actuar? En: B. López (Coord.), *Agenda de la Infancia. Para mejorar la vida y la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes* (pp. 75-88). Confederación Intersindical, STEs-Intersindical.
- Batthyány, K. (2020). *La pandemia evidencia y potencia la crisis de los cuidados*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-pandemia-evidencia-y-potencia-la-crisis-de-los-cuidados/>

- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15739/1/Políticas-cuidado.pdf>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing [Entrevista no estructurada y semiestructurada]. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* [Manual Oxford de investigación cualitativa] (pp. 277-299). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Tinta Limón, Futuro Anterior y Traficantes de Sueños.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Catipillán, P. (2019). *De Gestos, Tiempo y Abrazos: El Cuidado en la Práctica Pedagógica*. https://www.researchgate.net/publication/337590668_De_Gestos_Tiempo_y_Abrazos_El_Cuidado_en_la_Practica_Pedagogica
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- De la Aldea, A. (2019). *Cuidados en tiempos de descuido*. LOM
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [Manual SAGE de investigación cualitativa]. SAGE.
- Espinoza, C. (2021). *Cuidado mutuo en la comunidad docente. Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores*. Organización de Estado Iberoamericanos OEI; Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE) de la Dirección de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global* [La ética del cuidado: Personal, política y global]. Oxford University Press.
- Hirmas, C.; Espinoza, C.; Flores, C. y Vallejos, O. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas "Cultivar lo esencial para aprender a convivir" (2019-2021)*. División de Educación General Ministerio de Educación.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Lynch, K., Lyons, M., y Cantillon, S. (2007). Breaking silence: Educating citizens for love, care and solidarity [Romper el silencio: Educar a los ciudadanos para el amor, el cuidado y la solidaridad]. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09620210701433589>

- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Morata.
- Lynch, K. (2022). *Care and Capitalism Why Affective Equality Matters for Social Justice* [Cuidados y capitalismo Por qué la igualdad afectiva es importante para la justicia social]. Polity Press.
- McNess, E., Broadfoot, P. y Orborn, M. (2003). Is the Effective Compromising the Affective? [¿Lo efectivo compromete lo afectivo?]. *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/0141192032000060966>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Noddings, N. (1995). Teaching Themes of Cares [Enseñanza de los temas del cuidado]. *The Phi Delta Kappa*, 76(9), 675-679. <https://www.bu.edu/ccsr/files/2011/04/Spring-2007.pdf>
- Noddings, N. (2005). *Educating Citizens for Global Awareness* [Educar a los ciudadanos para una conciencia global]. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics & Moral Education* [El cuidado. Un enfoque relacional de la ética y la educación moral]. University of California Press.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Palinkas L.A; Horwitz S.M; Green C.A; Wisdom J.P; Duan N. y Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research [Muestreo intencionado para la recopilación y el análisis de datos cualitativos en la investigación de implementación de métodos mixtos]. *Adm Policy Ment Health*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* [Investigación cualitativa y Métodos de evaluación: integración de teoría y práctica]. SAGE.
- Picón, M.L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educativo*, 34, 11-34. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357>
- Redon, S., Vallejos, N. y Angulo, J.F. (2021). Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context [Educación ciudadana: los significados del profesorado chileno en el contexto neoliberal]. *Sustainability*, 13(23): 13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Rogers, D. y Webb, J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education [La ética del cuidado en la formación del profesorado]. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181. <https://doi.org/10.1177/00224871910420030>

- Rose, E. y Adams, C. (2014). "Will I ever connect with the students?": Online Teaching and the Pedagogy of Care ["¿Lograré conectar con los alumnos?": La enseñanza en línea y la pedagogía del cuidado]. *Phenomenology & Practice*, 7(2), 5-16
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* [Manual de codificación para investigadores cualitativos]. SAGE
- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes* [La dinámica de la práctica social. La vida cotidiana y sus cambios]. SAGE.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.). *Pensar en educación en tiempos de pandemia entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-83). CLACSO. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/download/1131/1195>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy Markets, Equality, and Justice* [Democracia solidaria Mercados, igualdad y justicia]. New York University Press.
- Tronto, J. C. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose [Creación de instituciones de cuidado: Política, pluralidad y finalidad]. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial].
- Webb, K., y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing [Conocimiento del profesor: La relación entre el cuidado y el conocimiento]. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 611-625. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00017-E](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00017-E)
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order ["Quiero ser amable, pero tengo que ser mala/o": Explorando las concepciones de futuros profesores sobre el cuidado y el orden]. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153-163. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00034-6)
- Zakrzewski, V. S. (2012). *Developing Teachers' Capacities to Create Caring Relationships with Students: A Case Study of a Gandhi-Inspired Private School in India* [Desarrollo de las capacidades de los profesores para crear relaciones de cuidado con los alumnos: Estudio de caso de una escuela privada de la India inspirada en Gandhi]. [Tesis de doctorado Claremont Graduate University], CGU Theses & Dissertations. <https://www.proquest.com/openview/9d44955f585dc7bb0e60cd8e6307b2db/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>