

Narrativas Docentes y Estudiantiles sobre Experiencias de Cuidado (y No Cuidado) en la Escuela Pandémica

Teacher and Student Narratives on Experiences of Care (and Non- Care) in the Pandemic School

María Inés Winkler Müller^{1,2}, Margarita Ester Cortés Concha¹, Victoria Ignacia Vargas Canales¹, Carolina Paz Jorquera Martínez¹, Fernanda Nicol Penela Quinteros¹ y Fernanda Paz Bywaters Collado¹

¹ Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

² Doctorado en Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

Se reportan los resultados de un estudio cualitativo, desde la perspectiva de la ética del cuidado, en que se indaga sobre concepto de cuidado y prácticas de cuidado a través de 49 entrevistas telemáticas a docentes y estudiantes de diversas comunas del país. La ética del cuidado concibe este como un fenómeno tridimensional, que incluye la preocupación, los afectos y las acciones para atender las necesidades de otros. El contexto de pandemia ha exigido la transformación de la docencia presencial a virtual, lo que ha implicado una serie de nuevas demandas para las comunidades educativas. Inspirado en el método de la Teoría Fundada Empíricamente, se reconstruyeron inductivamente cuatro categorías centrales a partir del análisis abierto de las narrativas de docentes y estudiantes: contexto, definición de cuidado, prácticas de cuidado y prácticas de no cuidado. Se concluye que existe una frágil relación entre las perspectivas de la ética del cuidado y las respuestas obtenidas en las entrevistas, en que todos y todas deben ser concebidas como cuidadores al mismo tiempo que receptores de cuidado en coherencia con los postulados de la interdependencia y carácter relacional intrínseco del ser humano. Se distingue entre docentes como cuidadores y estudiantes como receptores del cuidado. Se concluye que el contexto de pandemia ha evidenciado y agudizado las diferencias de recursos disponibles por los colegios según la comuna, asociado a la inequidad en la distribución de recursos en el sistema educacional chileno.

Palabras clave: *ética del cuidado, prácticas de cuidado, docentes, estudiantes, pandemia.*

The results of a qualitative study are reported, from the perspective of the ethics of care, in which the concept of care and care practices are investigated through 49 telematic interviews with teachers and students from different communities in the country. The ethics of care conceives care as a three-dimensional phenomenon, which includes concern, affections, and actions to meet the needs of others. The pandemic context has demanded the transformation from face-to-face to virtual teaching, which has implied a series of new demands for the educational communities. Inspired by the Empirically Grounded Theory method, four central categories were inductively reconstructed from the open analysis of the teachers' and students' narratives: context, definition of care, care practices and non-care practices. It is concluded that there is a fragile relationship between the perspectives of the ethics of care and the answers obtained in the interviews, in which everyone should be conceived as caregivers as well as recipients of care in coherence with the postulates of interdependence and the intrinsic relational nature of human being. A distinction is made between teachers as caregivers and students as recipients of care. It is concluded that the pandemic context has evidenced and worsened the differences in resources available for schools according to the commune, associated with the inequity in the distribution of resources in the Chilean educational system.

Key words: *ethics of care, practices of care, teachers, students, pandemic.*

“Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino. Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas”
(Martin Luther King, 1963, párr. 5).

Artículo enmarcado en Proyecto FONDECYT n° 1181218: Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la construcción de comunidades de cuidado en el contexto educativo, financiado por CONICYT-ANID. No existe conflicto de intereses que revelar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María Inés Winkler Müller. E-mail: mariaines.winkler@gmail.com

Numerosas propuestas educacionales chilenas enfatizan nuevas formas respetuosas y de aceptación de la diversidad en la construcción de comunidades educativas basadas en un enfoque de derechos y la promoción de la buena convivencia, como se documenta en un análisis cualitativo de leyes y Planes Educativos Municipales (Winkler et al, 2020)). En dicho estudio fue posible reconocer algunas normas coherentes con las propuestas de una ética del cuidado, por ejemplo con los objetos del cuidado, de los otros, el autocuidado y el cuidado del entorno (Gilligan, 2013; Noddings, 2009). Sin embargo, no fue posible identificar estudios o referencias que dieran cuenta de las formas en que se entiende o aplica en la práctica concreta tales postulados o metas deseables.

En una primera etapa de una investigación mayor (FONDECYT n° 1181218) se analizó cualitativamente un conjunto de políticas públicas educacionales reportándose cómo numerosas propuestas educacionales chilenas enfatizan nuevas formas respetuosas y de aceptación de la diversidad en la construcción de comunidades educativas basadas en un enfoque de derechos y la promoción de la buena convivencia (Winkler et al, 2020)). Sin embargo, no se encontró estudios que dieran cuenta de sí y cómo se entienden o aplican en la práctica tales orientaciones teóricas. Por ello emergió la pregunta por conocer (identificar) cómo los integrantes de las comunidades educativas entienden las propuestas de la ética del cuidado, presentes en los documentos del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), agregando cómo se entiende el concepto de cuidado y cuáles son las prácticas de cuidado identificadas. Al momento de iniciar el trabajo en terreno se produjo el estallido social en Chile, con el cierre de la mayoría de las escuelas en la Región Metropolitana y al reformular el proyecto a una forma telemática, comenzó la pandemia del Covid-19, con lo cual se configuró un contexto en que adquirió aún más relevancia las preguntas por temas del cuidado en el contexto escolar. Así, en este trabajo se reporta un estudio con el objetivo específico de reconstruir conceptos de cuidado y de una ética del cuidado, en las narrativas de estudiantes y docentes de establecimientos educacionales, a través de entrevistas telemáticas, adquiriendo aún más relevancia en el contexto de pandemia.

Cuidado y Ética del Cuidado

El concepto de cuidado, de significado polisémico y larga trayectoria en filosofía, teología, psicología y enfermería, tiene su origen etimológico en el latín *cogitare*, que significa ‘pensar’, que deriva a ‘prestar atención’ y ‘asistir’ a alguien y ‘poner solicitud’ en algo (Corominas, 1987). La narrativa revelaría que el rol primordial del cuidado es mantener al ser humano unido (Reich, 2014). El concepto conlleva dos significados fundamentales; refieren a preocupaciones, problemas o ansiedades —estar “cargado de preocupaciones”—; y a centrarse en el bienestar de otro, una connotación positiva de atención diligente y devoción (Burdach, 1923, cit. en Potgieter et al., 2019).

A partir de la década de los 80 se despliega el movimiento de la ética del cuidado, con los trabajos pioneros de Carol Gilligan (1982, 1986), enfatizando la perspectiva de las mujeres en el desarrollo moral. Las investigaciones de Gilligan se tradujeron en la metáfora de una “voz diferente” —a la ética de la justicia propuesta por Lawrence Kohlberg (1980)—, voz que unifica el self con las relaciones y la razón con la emoción. Trascendiendo tales perspectivas binarias, la ética del cuidado se fundamenta en la premisa de que los seres humanos son inherentemente relacionales y que la condición humana es de total interdependencia (Robinson, 2011). El sí mismo es concebido como relacional; identidad y subjetividad no se desarrollan en aislamiento, sino que se constituyen mutuamente en relación con otros actores.

Esta perspectiva teórica se pronuncia declaradamente feminista y postula que en un contexto patriarcal, el cuidado aparece como una ética femenina, cuidar es lo que hacen las mujeres buenas y las personas que cuidan hacen cosas de mujeres: consagradas al prójimo, abnegadas. Mientras que en un contexto democrático, la ética del cuidado es lo que hacen los humanos, cuidar de uno mismo y de los demás como una capacidad humana natural (Gilligan, 2013).

No obstante, la ética del cuidado se postula como una reflexión que supera las dicotomías de género. Se caracteriza por ser un proceso reflexivo-contextual, en el que se privilegia la tendencia a ponerse en el lugar del otro, adoptar su punto de vista y prestar atención a los sentimientos y la preocupación por los detalles concretos de cada situación. La ética del cuidado define la moral desde las relaciones interpersonales, los afectos y las emociones y no desde principios abstractos como el de justicia. Pone en primera línea los sentimientos de benevolencia, compasión, empatía y solidaridad y no los deberes (Duran, 2015).

La ética del cuidado se ha nutrido de distintas disciplinas a lo largo de su desarrollo y de manera aunada ha sido concebida como la valoración máxima por el respeto a la dignidad humana (Arias, 2007). Al tomar en consideración los distintos contextos de su desarrollo, se propone lo que Klaver, Van Els & Baart (2014) aportan con cuatro criterios centrales que permiten delimitar el concepto. En primer lugar, la ética del cuidado implica un programa basado en la relación, tal como señala Noddings (2009) en su enfoque feminista de la educación moral, de modo que las relaciones se entienden como fuentes de conocimiento que nos indican qué se necesita, cómo ajustar, cómo se reconoce y conoce. Un segundo elemento corresponde a que la ética del cuidado es contextual y específica a la situación, asumiendo una validación local de sus significaciones. Un tercero se refiere a la dimensión política, reconceptualizando lo público y lo privado, tanto relaciones interpersonales como aspectos institucionales son abordados. Por último, un cuarto aspecto aboga a la intrínseca relación entre el conocimiento empírico y el ético, las ideas y significados de un contexto deben ser acogidos en razón de su práctica.

Escuela y Cuidado

En los establecimientos, el cuerpo docente lidia con problemas, siendo la cara visible de la institución educativa, asumiendo un rol protector e incluso asistencial del estudiantado (Podestá, 2019; Retuert & Castro, 2017), situación que ha sido realizada en el contexto pandémico.

Se observa que los conflictos que involucran a los y las estudiantes están relacionados con su contexto social, incluyendo elementos económicos y culturales (Retuert & Castro, 2017; Villalobos et al., 2017). Por otro lado, los y las docentes muchas veces sienten insuficiente su formación profesional para promover elementos del desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes (NNA) (Araya, 2020; Berger et al., 2009; Podestá, 2019).

Se reconoce que el liderazgo de las y los docentes se enfrenta a exigencias en relación a sus recursos profesionales –tanto individuales como grupales– para encarar distintos requerimientos físicos, mentales, emocionales y relacionales, implicando intensas demandas (Vicente de Vera & Gabari, 2019). De esta forma, predomina una exigencia laboral que involucra roles, entre ellos, de cuidado, que los mismos docentes refieren como un ámbito frente al cual no se les ha otorgado una formación universitaria previa o en servicio. Existen varios conflictos presentes en los establecimientos escolares, considerando tanto las complicaciones que se derivan de las relaciones al interior de los mismos, como las relaciones que establece la institución con otras, fuera de ella. Dentro del establecimiento cabe destacar la alta importancia que tienen elementos asociados al respeto a la figura del docente (Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019; Villalobos et al., 2017) y al cuidado que se debe tener asociado a su labor (Ascorra et al., 2019), estableciéndose dinámicas en continua reconstrucción, validadas a partir de la experiencia profesional de los y las docentes (Retuert & Castro, 2017).

Los estudios en ética del cuidado consideran la atención a las necesidades de los sujetos de modo prioritario, destacando la característica del ser humano como interdependiente (Bernardos et al., 2020; Noddings, 2009; Torras, 2013) y, en el mismo sentido, la literatura enfatiza considerar elementos de pensamiento crítico, de modo de que el cuidado no sea usado como mecanismo de control en función de obediencia ciega de los sujetos, implicando una activación de la red social (Mikán, 2019; Torras, 2013).

Pandemia y Escuela

Las pandemias han estado presentes intermitentemente a través de la historia de la humanidad, siempre dejando tras de sí grandes secuelas, como crisis de organización social y económicas, y agudizaciones de la segregación operante: inestabilidad política, altos índices de mortandad, sensación de incertidumbre y estrago (Castañeda & Ramos, 2020; Ledermann, 2003; Leiva et al., 2020). El COVID-19 también ha afectado en muchos niveles de la sociedad, destacando los costos del aislamiento social y el aumento de las enfermedades de salud mental. De este modo, las condiciones de exclusión sufrieron una agudización extrema, sumado a que las necesidades de cuidado para profesionales y padres/madres aumentaron. Escuelas, hospitales, familias, quedaron como espacios críticos de readaptación para sostener el resguardo de distintos grupos, entre ellos principalmente niños/as y adolescentes (Leiva et al., 2020; Pérez & Martínez, 2020). De esta forma, las alteraciones de la vida cotidiana y de las relaciones sociales sumaron una gran dificultad para el sostenimiento de las labores de cuidado (Ramacciotti, 2020); la necesidad de apoyar a quienes tradicionalmente cuidan a otros desde sus casas, así como las familias experimentaron un desborde de necesidades asociadas a la materia (MINSAL, 2020).

En relación a lo anterior, las escuelas han sido terrenos críticos, sorteando demandas y rearticulaciones constantes, ubicándose como un lugar privilegiado de afrontamiento de desastres naturales o pandémicos (O'Connor & Takahashi, 2014; López de Lérída, 2016). Si bien el MINEDUC ha sido partícipe de las medidas tomadas, estas llegaron tardíamente, siendo generales y generando mucha confusión e incertidumbre (Quiroz, 2020). El año 2020 se hizo una apuesta de aprendizaje remoto con espera a un retorno de normalidad y con la creación de un portal Aprendo en Línea (Cornejo & González, 2020), suponiendo una amplia accesibilidad tecnológica del estudiantado (Quiroz, 2020). Las Orientaciones Pedagógicas para el plan de estudio 2021 apostaron a una modalidad presencial que se adaptó a las condiciones y medidas sanitarias, apostando a articulaciones de nuevo conocimiento y con la guía docente sincrónica (MINEDUC, 2021).

Es así como el contexto actual ha agudizado la segregación y la violencia de la desigualdad (Piketty, 2015) en las comunidades educativas. La educación a distancia es posible para quienes tienen recursos tecnológicos y se vuelve imposible para quienes carecen de ellos, desarrollándose así la continuidad pedagógica en pandemia según las características, necesidades y posibilidades de cada institución educativa, de sus docentes y fundamentalmente de los recursos tecnológicos de las familias (Anderete, 2021). Ello ha comprometido en algunos escenarios la intensificación del rol social de las instituciones educativas, especialmente las escuelas públicas, que han sido un soporte esencial en esta época (Giroux et al., 2020). Además, algunos se preguntan qué hacer con los y las estudiantes de sectores rurales, donde el acceso a internet es limitado (Narváz & Yépez, 2021; Silva et al., 2020).

Hoy, los y las docentes han modificado sus modos de enseñar, no tan solo por la pandemia, sino porque el escenario ha cambiado y las metas de la educación se han trasladado a un enfoque asociado al desarrollo de competencias, idealmente acompañados de procesos de indagación permanente (Viñals & Cuenca, 2016). Ello ha significado un gran desgaste para los equipos, surgen tensiones y presiones al llevar el trabajo a la casa cuando no existen condiciones facilitadoras, faltando además protocolos y resguardos sanitarios para la realización de turnos éticos (Cornejo & González, 2020). Sin embargo, se ha manifestado la oportunidad de crear líneas de reestructuración propias en cada comunidad educativa (Ramírez & López, 2020; Jiménez & Valdés, 2020). Se requiere indagar qué tanto tal oportunidad ha podido ser implementada.

Método

Tipo de investigación y diseño

Se realizó un estudio cualitativo inspirado epistemológicamente en los postulados constructivistas y feministas de Yvonna Lincoln (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2012), con diseño descriptivo a partir de narrativas de agentes claves, por medio de entrevistas telemáticas.

El estudio de las narraciones, como forma de acceder al conocimiento (Domínguez & Herrera, 2011), busca reconstruir experiencias para la comprensión del proceso de recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los participantes en un determinado contexto (Arias & Alvarado, 2015); el significado que elaboran los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2007).

En este proyecto se entiende las narrativas como “una historia corta con un tópico determinado” (Chase, 2015, pág. 60), a partir de entrevistas en profundidad iniciadas con una pregunta abierta, indagando en las experiencias del narrador, enfatizando su punto de vista, emociones, pensamientos e interpretaciones. Se concibe el estudio narrativo como un subconjunto de la investigación cualitativa en que se analiza un texto organizado temáticamente (Polkinghorne, 1995). Para reconstruir las experiencias de docentes y estudiantes en un contexto y tema poco estudiado en nuestro país, nos inspiramos en la Teoría Fundamentada Empíricamente, específicamente en la etapa de categorización abierta, para un proceso simultáneo de invitación a participar y análisis de las entrevistas, elaborando inductivamente las categorías que finalmente constituyen un árbol que da cuenta de los aspectos compartidos –así como también de algunas diferencias– en las narrativas de las personas entrevistadas. Interesa particularmente el análisis inductivo de las experiencias, validando las categorías emergentes, en coherencia con una perspectiva que busca dar voz a los y las participantes en un contexto nuevo y de alta complejidad.

Participantes

Se contactó a docentes y estudiantes a partir de la técnica bola de nieve (Taylor & Bogdan, 1987), considerando que pertenecieran a enseñanza media, de cualquier tipo de escuela y región de Chile, obteniendo la siguiente distribución:

Tabla 1
Caracterización de participantes

		Docentes	Estudiantes
Sexo	Mujer	15	17
	Hombre	9	8
Tipo de Establecimiento Educativo	Municipal	12	6
	Particular Subvencionado	9	14
	Particular	3	5
Región de Residencia	Atacama	-	1
	Valparaíso	3	1
	O'Higgins	2	2
	Maule	-	2
	Bío Bío	1	1
	Los Ríos	-	1
	Los Lagos	3	-
	Aysén	-	1
	Metropolitana	14	15
	No informada	1	1
Total	24	25	

Procedimiento

El contacto con participantes se realizó por correo electrónico a partir de un grupo inicial identificado en las redes de las investigadoras, extendiendo la invitación a participar a aquellas personas que colaboraron en fases previas de la investigación mayor. El proceso de Consentimiento Informado fue ratificado con una firma en el documento o con un correo conductor, para posteriormente realizar entrevistas por plataforma Meet, grabadas únicamente en audio y transcritas textualmente; fueron realizadas entre octubre 2020 y enero 2021, con una duración aproximada de 50 minutos, tematizando definición, prácticas, agentes y experiencias de cuidado al interior del establecimiento.

Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, acreditado. Dados los cambios en la metodología desde una modalidad presencial a una virtual, producto del cierre de los colegios, así como por el bajo riesgo por participar, el Comité aprobó la implementación de un proceso de Asentimiento Informado basado en el concepto de menor maduro (León, 2012), por lo que los mayores de 14

años no requerían aprobación de padres o apoderados para su participación. Se resguardó con máxima rigurosidad la identidad e imagen de los y las participantes.

Según las normas de la ANID, este estudio se rige estrictamente por la Declaración de Singapur (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, 2016). Las autoras declaran que no existe conflicto de interés, siguiendo pautas éticas internacionales (Canadian Institutes of Health Research, 2018).

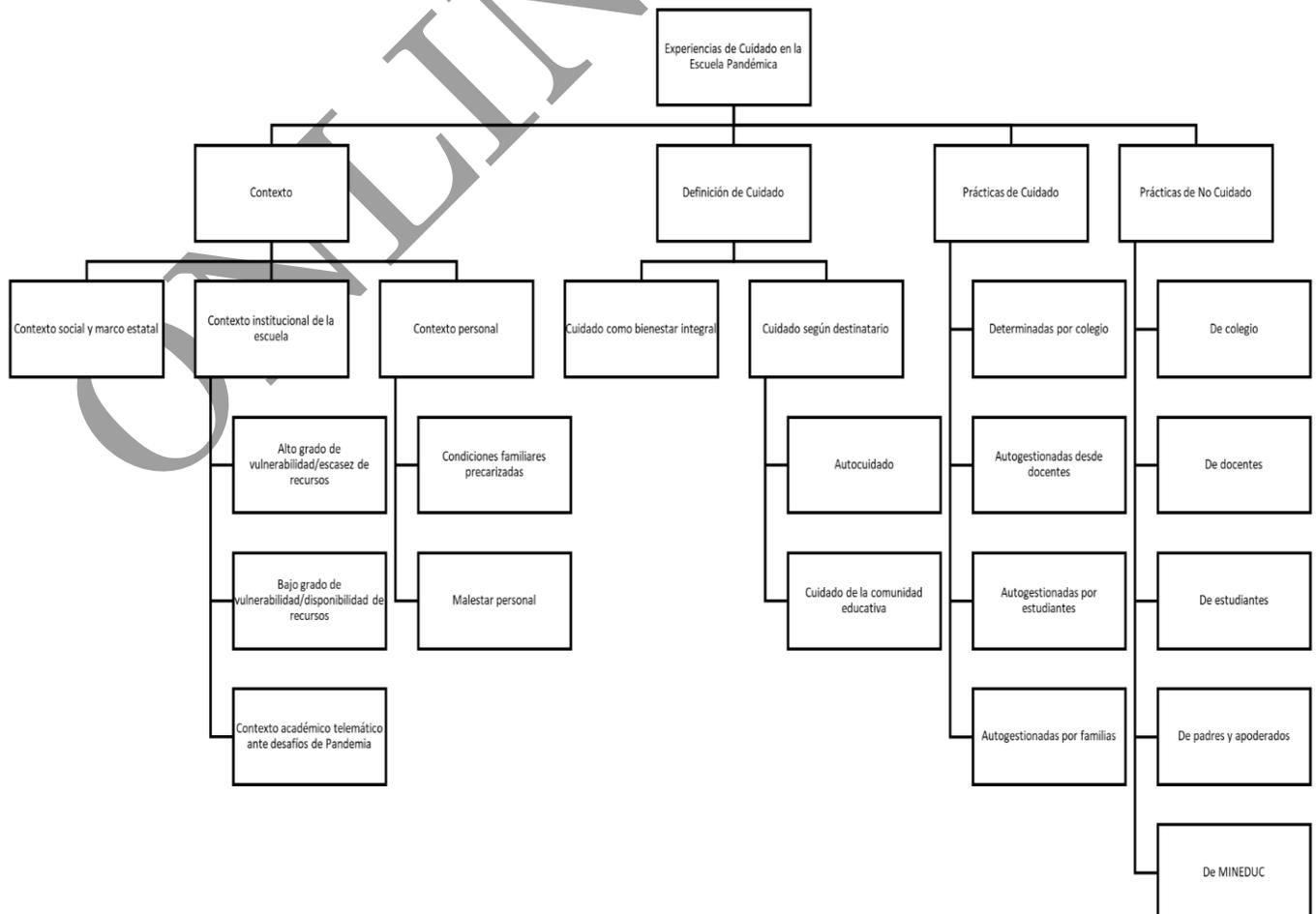
Construcción y análisis de datos

Basándose en la Teoría Fundada Empíricamente (Glaser & Strauss, 1967; Vivar et al., 2010), se realizó una categorización abierta, validada intersubjetivamente por las investigadoras. Primero se analizaron las entrevistas de docentes construyendo un árbol de categorías, luego se procedió de igual manera con las entrevistas de estudiantes y finalmente se elaboró un árbol integrado. Tanto para docentes como para estudiantes se procedió a un análisis intra-caso y luego inter-caso, de manera de configurar un sistema integrado de las experiencias en torno a las narrativas reconstruidas plasmadas en el árbol de categorías, ejemplificadas con citas textuales.

Resultados

El análisis inductivo para la categorización abierta de las narrativas obtenidas a través de las entrevistas resultó en la identificación de cuatro categorías centrales y sus respectivas subcategorías, siendo las primeras contexto, definición de cuidado, prácticas de cuidado y prácticas de no cuidado:

Figura 1
Árbol integrado de categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados presentados a continuación, contemplan tanto las narrativas compartidas por estudiantes y docentes como las distinciones reconstruidas y citas ejemplificadoras. Para la identificación de los y las entrevistadas se aplicó los siguientes indicadores: docente o estudiante, Mu para colegio municipal, Pa para colegio particular, PS para colegio particular subvencionado, Fe para mujer y Ma para hombre.

Contexto

Esta categoría contiene las referencias de docentes y estudiantes respecto de las circunstancias en que se enmarcan sus experiencias durante la pandemia. Se desagrega en tres subcategorías, desde el contexto social/estatal al contexto personal.

Contexto Social y Marco estatal

Como marco de sus experiencias personales, esta subcategoría refiere a los efectos de la recesión económica, el machismo y las brechas de igualdad en distintas comunas y regiones del país. Asimismo, en el caso de los y las docentes incluye cuestionamientos explícitos a normativas emanadas del MINEDUC en pandemia.

Tabla 2

Citas de docentes y estudiantes

Subcategoría	Cita
Contexto Social y Marco estatal	<p>Los que no han estado conectados es porque algunos se han tenido que ir a vivir al campo, fuera de la región, porque las familias quedaron sin trabajo. Entonces tuvieron que dejar sus casas e irse a vivir con parientes (Docente 1, Mu, Fe).</p> <p>(Respecto de las normativas del MINEDUC): Se han cambiado esas orientaciones. O sea, primero la orientación de a principios de año fue 'no se evalúa nada con nota', (...) son unas evaluaciones formativas; (...) ahora es como que 'no pueden pasar todos', tiene que haber una nota y bla, bla, bla, entonces como que se contradicen entre distintas cosas (Docente 7, Mu, Fe)</p>

Contexto Institucional de la Escuela

Esta subcategoría remite tanto a la disponibilidad de recursos, dependiendo del grado de vulnerabilidad de los respectivos establecimientos educacionales, como a los cambios de la docencia presencial a la modalidad telemática.

Alto grado de vulnerabilidad/escasez de recursos. Corresponde a contextos en que priman condiciones deficientes: materiales y humanas. En algunos casos, se asocia a la presencia de distintos tipos y grados de violencia, de parte de las autoridades del colegio hacia docentes y en algunos casos, de parte de docentes a estudiantes.

Bajo grado de vulnerabilidad/disponibilidad de recursos. Tales contextos incluyen disponibilidad de recursos materiales para la educación virtual, formación de recursos humanos y algunas experiencias relacionales positivas, desde las autoridades o entre colegas.

Contexto Académico Telemático ante Desafíos de Pandemia. Refiere al cambio de docencia presencial a telemática conllevando una serie de alteraciones: todos los colegios asumieron una modalidad de clases online, viéndose perturbados por dificultades para la comunicación virtual como: problemas de conexión, insuficiente conocimiento en el uso de las tecnologías, falta de recursos materiales, ausencia de retroalimentación (cámaras apagadas) y una baja participación estudiantil, elementos que se intentaron subsanar mediante capacitaciones a docentes, entrega de equipos computacionales y/o bonos para el gasto

de internet. No obstante, el estudiantado reconoce que el contexto virtual se tradujo en la disminución de exigencias académicas y horas de clases.

Los y las estudiantes reportan obstrucciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, como la realización de las prácticas, la ceremonia de licenciatura y la preparación de la Prueba de Transición Universitaria. Sin embargo, estudiantes refieren que los colegios fueron precavidos con el retorno, postergándolo y estableciendo protocolos de higiene y cuidado.

Esta nueva modalidad de docencia conllevó una sobrecarga laboral para docentes por tareas adicionales, por ejemplo, hubo turnos éticos puntuales de docentes para la entrega de canastas de alimentación de parte de JUNAEB.

El traslado de la escuela a los hogares provocó el desdibujamiento de los límites del rol docente y los roles familiares, también para el estudiantado implicó una sobrecarga de tareas y falta de delimitación entre horarios.

Tabla 3

Citas de docentes y estudiantes

Subcategoría	Cita
Contexto Institucional de la Escuela	Alto grado de vulnerabilidad/escasez de recursos No había recursos, ni tampoco había personas. No había psicólogos ahí dentro del colegio. No había psicopedagoga, no había nadie. Entonces, claro, ahí hay una desigualdad, pero que ni te explico (Docente 2, P, Fe).
	Bajo grado de vulnerabilidad/disponibilidad de recursos (...) La corporación (...) protege mucho a sus estudiantes. Nosotros sabemos que (...) es una de las comunas que tiene mayor cantidad de recursos, que sus estudiantes tengan un montón de necesidades cubiertas. Digo desde lo monetario, en términos de los materiales que siempre hay materiales para todo (...) hasta los apoyos sociales, emocionales, psicológicos de los equipos de trabajo dentro del mismo colegio. Hay derivaciones dentro del mismo colegio, hay planes de vacunación que van al mismo colegio, de salud bucal, por ejemplo. (Docente 21, Mu, Ma).
	Contexto Académico Telemático ante Desafíos de Pandemia Lo que más se repite es el tema del agobio, no tener espacio para la vida personal, como que todo esté súper mezclado y no parar nunca, no darse el espacio de descanso necesario de cortar la jornada laboral y decir "ya, ahora ya empieza como mi vida no laboral" (Docente 8, P, Fe). Igual se me hizo un poco complicado porque no tenía a los profesores así presencial para preguntarles. Entonces las consultas se hacían más complicadas (Estudiante 25, PS, Fe).

Contexto personal

Esta subcategoría contiene narrativas respecto de situaciones familiares de vulnerabilidad y efectos de la pandemia a nivel personal.

Condiciones familiares precarizadas

Refieren al contexto familiar vulnerable del estudiantado, reflejado en la interferencia que ciertas dinámicas y condiciones ejercen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bienestar/malestar personal

Hace alusión a los efectos del contexto pandemia y la educación virtual en el bienestar personal. En este marco, para los y las docentes, surgen referencias al estrés y el agotamiento, evidenciando que se desenvuelven en un contexto personal de alta demanda.

En el caso de los y las estudiantes se reiteran efectos emocionales ante la situación de pandemia, al cambiar sus rutinas y estar aislados de sus pares.

Tabla 4

Citas de docentes y estudiantes

Subcategoría	Cita
Contexto Personal	<p>Condiciones familiares precarizadas</p> <p>Como es contexto complejo, imagínate vivir en un campamento, no tener, no sé, acceso a agua potable, son muy pocos los que tienen su pieza. Algunos por ejemplo me comentaban ahora en pandemia, que dormían, estaban juntos, estaba toda la familia dentro de una pieza (Docente 5, Mu, Fe).</p> <p>Malestar personal</p> <p>Mira, en el plano personal los primeros meses fueron bien difíciles, (...) siento que me afectó mi salud mental en la medida en que yo mismo me percibía más estresado, porque el tema de estar encerrado coincidió con una modalidad de trabajo a la cual no estábamos habituados y que en un inicio fue muy, muy exigente, muy demandante de tiempo (...). El estrés era alto (...) implicó que en los primeros meses uno se autoexplotara para estar a la altura de las circunstancias y eso no cambió hasta que nos dimos cuenta que la pandemia no iba a ser algo corto y esto iba a durar mucho tiempo como para mantener este ritmo de trabajo, este ritmo de trabajo es insostenible (Docente 17, Mu, Ma).</p>

Definición de Cuidado

Esta categoría contiene las narrativas ante la pregunta ¿qué se entiende y cómo se definiría el cuidado?

Cuidado como bienestar integral

Concierne a definiciones que dan por sentado que el cuidado existe, al mismo tiempo que refieren a sus distintas dimensiones. Son conceptos abstractos que no especifican las acciones a seguir o qué implica el cuidado, incluyéndose bajo el tema del bienestar.

Tabla 5

Definición de cuidado según docentes y estudiantes

Subcategoría	Cita
Cuidado como bienestar integral	Cuidar es como prestar atención y proteger ciertos aspectos para estar bien. En lo emocional, en lo físico. Yo creo que es como eso (Docente 10, Mu, Ma).

Concepto de cuidado según destinatario

Se focalizan en una dimensión del receptor del cuidado, quien puede ser la persona que habla, sus cercanos o la comunidad educativa donde se priorizan los alumnos.

Autocuidado. Implica restringir la definición de cuidado a la propia experiencia y formas de cuidarse. Algunos entrevistados incluyen dentro del autocuidado la dedicación de recursos a su propia familia.

Cuidado de la comunidad educativa. Narrativas que se focalizan en el contexto local educativo. Se establecen las definiciones según la experiencia que ha tenido el o la docente dentro del establecimiento, refiriéndose a todos los miembros del establecimiento o a los y las estudiantes con quienes trabajan.

Tabla 6
Definición de cuidado según docentes y estudiantes

Subcategoría	Cita
Concepto de cuidado según destinatario	<p>Autocuidado</p> <p><i>En contexto pandemia</i></p> <p>Yo creo que al cuidarse es importante el tema de los límites (...) poner límites a las personas y ponerse límites uno, porque yo creo que fue otra de las cosas que no sabíamos, o sea el teletrabajo se transformó en trabajar todo el día, sin horarios (...). Entonces ver si yo trabajo de tal hora hasta tal hora cumplir eso. Autocuidado también significa valorarse, o sea ver eh... hasta donde puedo llegar sin sobreexigirse, o sea si estoy agotada del computador (Docente 7, Mu, Fe).</p> <p><i>En contexto general</i></p> <p>Como el bienestar físico y psicológico, entonces cuidar es en algún momento pensar en las cosas que me afectan, darme un momento, cuando he querido llorar, me doy el momento de llorar, cuando he necesitado comer como y ahora que necesito bajar de peso, estoy bajando de peso –ríe– (...) en el fondo eso, no perder el bienestar, cuando ya siento que físicamente, no sé po, no estoy durmiendo o físicamente estoy (...) se me está cayendo todo el pelo ¿Cachay? no sé, soy muy ansiosa, todo eso como que trato de parar y encontrar lo que me pasa, pienso en eso y trato de hacerme cargo, lo converso con mi esposo o conmigo misma –ríe– y así, o sea como ese sería como el autocuidado (Docente 9, P, Fe).</p>
	<p>Cuidado de la comunidad educativa</p> <p><i>Para Todos</i></p> <p>Ciertas necesidades que estén resguardadas y (...) cubiertas desde la institución (...) hacia todas las personas que componen la comunidad educativa (Docente 5, Mu, Fe).</p> <p><i>Para Estudiantes</i></p> <p>Hay una preocupación de que por un lado lo material del estudiante esté bien y también la parte por el cuidado de que se sienta un estudiante valorado, eso sí existe, pero lo que no existe, en realidad, es una preocupación por las formas, por el trato, el trato muchas veces hacia los estudiantes no es digno y durante esta pandemia sí ha sido digno, porque ese trato no está centrado en las autoridades del colegio, sino en los profes jefes (Docente 17, PS, Ma).</p>

Prácticas de cuidado

Corresponde a las acciones, actitudes o actividades dirigidas a cuidar a un otro o a sí mismo y percibidas como tales.

Determinadas por colegio

Hacia docentes. Corresponde a la implementación de talleres de autocuidado, con una evaluación de escasa efectividad. Se sumó la delimitación de horarios laborales, ajustándose las labores docentes, dado que lo administrativo y pedagógico aumentó. En algunos casos, la definición de semanas libres para el descanso; también, la decisión de permanecer en sus hogares fue evaluada como resguardo al contagio.

En aspectos más transversales a la pandemia, algunos/as docentes recalcan como cuidado el mantenimiento de un buen clima laboral, el reconocimiento de la labor docente por directivos como por colegas, como también los regalos para el día del docente, el funcionamiento del sindicato en el resguardo de derechos laborales, la posibilidad de realizar catarsis en reuniones de equipo y el respaldo de dirección.

El estudiantado percibe que en la institución se hace patente una preocupación por entregar capacitaciones a docentes, teniendo consideración ante enfermedades y resguardando la mantención de sus puestos de trabajo.

Hacia estudiantes. Corresponden a distintas modalidades de apoyo material a estudiantes con ollas comunes, colectas, canastas familiares, entregas de computadores, internet o guías impresas.

Ante la alta afectación de su salud mental, se implementaron espacios de prevención, contención y meditación; por sobre el traspaso de contenidos se realizaba un monitoreo constante de cómo se encontraban, indagando los motivos de inasistencias, se derivan a profesional psicólogo, a quienes se encontraban más en riesgo psicosocial se les realizó visitas domiciliarias. Al respecto, los y las estudiantes recalcan la presencia de preguntas constantes sobre su estado anímico y el permiso a resguardar su privacidad con la no obligatoriedad del uso de la cámara del computador. El consejo de curso u orientación ocupa un lugar protagónico y protegido para catarsis, discusión de temas de interés o autocuidado. Recalcan que hay una preocupación y comunicación con quienes no asisten. En general, el/la profesor/a jefe es percibido como alguien de confianza, que acompaña y protege.

Hubo medidas especiales para estudiantes de cuarto medio, quienes valoraron la atención de la psicóloga para abordar sus decisiones y la entrada a la universidad, la mantención de una graduación presencial, charlas por zoom y espacios de conversación sobre sus sueños y futuro. Otros estudiantes precisaron que se sostuvieron ritos de la comunidad como el aniversario y construcción del anuario.

En términos académicos se hicieron ajustes para quienes lo requirieron: otorgar más plazos de entrega, eximir de asistencias por riesgo psicosocial, bajar las escalas de notas y la disposición para aclaración de dudas y horarios protegidos para realización de trabajos y evaluaciones diagnósticas.

En contextos más transversales, los docentes refieren que una manera de cuidado es el ajuste curricular a quienes presentan problemas de aprendizaje o de salud mental, junto con el despliegue de reforzamientos, el trabajo de seguimiento de los distintos equipos psicosociales al bienestar emocional, denunciar situaciones delicadas de estudiantes y velar por sus derechos, el abordaje del consumo de drogas como de la violencia intrafamiliar, la promoción de la diversidad y la celebración de sus cumpleaños. Como reporte de estudiantes, se suma que existe más apoyo frente dificultades de aprendizaje o discapacidades, incluso con derivación a PIE (Programa de Integración Escolar) cuando corresponda. Los estudiantes especifican el abordaje de conflictos o de espacios para hablar, definición de delegados, programa contra el bullying, profesor jefe muy preocupado, sistema de denuncia a situaciones problemáticas e integración de estudiantes. Por último, señalan la presencia de beca alimenticia.

Hacia apoderados. Escasamente mencionados, los y las docentes enfatizan la comunicación con ellos como fuente primordial de sostén del estudiante en la educación durante la pandemia: por teléfono, en reunión, con envío de resúmenes de acuerdos, así como videos de grabaciones de las mismas. Algunas familias reciben becas y se benefician de ollas comunes.

Tabla 7

Prácticas de cuidado determinadas por establecimientos educacionales

Subcategoría	Cita
Determinadas por colegio	<p>Hacia Docentes Bueno, el liceo ofreció a cada profesor asesorías. El encargado de computación, cuando empezó este asunto, a fines de marzo, abril, mayo, nos ofreció una tutoría a cargo del profesor que está a cargo de todo lo que se refiere a computación. Entonces ahí tuvimos una asesoría personalizada (Docente 20, Mu, Ma).</p> <p>Hacia Estudiantes El tema de la asistencia, en mi liceo igual iba con una ponderación en la nota, pero si uno justificaba la asistencia, no corría. Entonces eso, igual al final ayuda (Estudiante 8, Mu, Ma).</p> <p>Hacia Apoderados En el plano social durante un tiempo, cuando estuvo muy álgido el tema de las cuarentenas, se hizo ollas comunes y se entregaba a los estudiantes aparte de la JUNAEB, cada quince días entrega una canasta social, aparte de eso, se hacía una olla común dos veces a la semana (...), luego cuando se fue reactivando la economía paramos de hacer y se han hecho campaña solidarias como juntar dinero para entregar como unas especies de becas y este tipo de cosas a familias que están muy necesitadas (Docentes 17, PS, Ma).</p>

Autogestionadas desde docentes

Hacia docentes. Docentes recalcan el apoyo gremial de diversas maneras: apoyo en el manejo tecnológico; preocupación por la salud y apoyo financiero respectivo; asistencia a profesores jefes con alta demanda laboral; trabajo en equipo y adecuaciones a distintas realidades de colegas; jugar a la pelota, mantener comunicación recreativa y celebración de cumpleaños; el resguardo de las condiciones laborales y de las buenas relaciones entre colegas.

Desde los relatos de estudiantes, también se hace visible la preocupación entre docentes y el intento por establecer límites de horario laboral.

Hacia estudiantes. Docentes refieren haber asumido un rol más protector de jefatura, atendiendo llamados urgentes, intentando conseguir números telefónicos, realizando un mayor seguimiento, apoyando en situaciones de duelo y en funerales, haciendo colectas y otorgando contención en clases. A su vez, intentando innovar en las clases virtuales para convocar la motivación de estudiantes con desánimo y dificultades de concentración. Recalcan el establecimiento de un trato digno y de respeto y las conversaciones entre colegas frente a preocupaciones por estudiantes.

Los y las estudiantes, a su vez, rescatan iniciativas de sus profesores, como preguntar por su estado de ánimo, las “rondas de desahogo” –en que se hace uso del humor en una dinámica distendida–, el mostrarse disponibles y dispuestos a dialogar.

Hacia apoderados. Docentes se detienen a escuchar a apoderados durante la pandemia, lo cual se visibiliza también por estudiantes que los mencionan como organizadores de campañas solidarias.

Tabla 8

Prácticas de cuidado autogestionadas por docentes

Subcategoría	Cita
Autogestionadas por docentes	<p>Hacia Docentes El grupo de profes es bastante unido, al menos en la sede en que estoy, como que tampoco hemos percibido tanto la ayuda de ellos [directivos], porque somos muy proactivos en ese sentido, entonces hay como una especie de organización en que los cumpleaños los vamos celebrando y vamos regalándoles cosas y estamos llamándonos permanentemente, pero nace más de nosotros que desde el colegio esa preocupación como por el bienestar emocional (Docente 17, PS, Ma).</p> <p>Hacia Estudiantes Yo por lo menos tuve mucha suerte de que todos mis profesores fueron muy flexibles, y se comunicaban con uno (...) este año, fue mucho de: chiquillos, qué fecha les acomoda, si es que necesitan más tiempo me avisan, y mi profe jefe por lo menos, estaba siempre (...) y él siempre nos preguntaba, cómo se sienten, sean realistas, les ha pasado algo, cómo han estado con las entregas de los trabajos, necesitan que hable con algún profesor; por parte de los profesores el contacto fue bastante bueno (Estudiante 22, P, Fe).</p> <p>Hacia Apoderados Tengo una apoderada de mi jefatura que la estaban desalojando de su casa porque no tenía para pagar la renta (...). La estudiante súper desmotivada, le ha ido muy mal, en las clases no se quería unir, no quería nada (...). Entonces empezamos a ver, yo hice una campaña solidaria con algunos amigos y juntamos la plata para el arriendo de su casa para que no los desalojaran (Docente 22, Mu, Fe).</p>

Autogestionadas desde estudiantes

El estudiantado enfatiza la importancia de mantenerse en contacto con sus pares, para brindarse apoyo académico y generar espacios de distensión. Destacan las videollamadas con amigos, muestras de

preocupación a través de mensajes, realizar guías pendientes en conjunto, compartirse material para estudiar, prestarle apuntes a compañeros que no tienen internet, llevarles las guías impresas, recordarse las fechas de entrega de actividades, dar aviso a docentes en caso de detectar que algún compañero necesita ayuda y escoger a compañeros para que se encarguen de ser el nexo con profesores. Además, indican ayudar a sus docentes en problemas técnicos cuando perciben que tienen dificultades con el uso de la tecnología y empatizar con ellos, al punto de organizarse para activar sus cámaras y evitar que sus docentes se sientan solos.

Tabla 9*Prácticas de cuidado autogestionadas por estudiantes*

Subcategoría	Cita
Autogestionadas por estudiantes	Hacia Estudiantes Una vez hice un tablero de jamboard para todas nosotras y que anónimamente nos dijéramos y nos diéramos ánimos para seguir. Era como el fin de semestre y que las chiquillas pudieran decir frases motivacionales o (...) no sé, un <i>te quiero, gracias, te extraño</i> . Poner fotos de nosotros también y creo que fue una instancia súper emotiva (Estudiante 14, PS, Fe).

Autocuidado

Los y las docentes refieren como autocuidado el establecimiento de límites en el horario laboral, junto con disponer de tiempo para la familia. Algunos mencionan la asistencia a clases de baile, psicoterapia individual, salir del hogar, optar por mejores condiciones laborales, intentar no involucrarse en los conflictos personales de estudiantes y ajustar una metodología pedagógica que les demande menos tiempo de preparación.

Los y las estudiantes dan cuenta de prácticas dirigidas a priorizar su tranquilidad por sobre el rendimiento académico, otorgando tiempos para distraerse, incluso apagando el celular para lograr un momento de desconexión. Algunos refieren haberse contactado con profesores para solicitar plazos extra o consultar a psicólogos en el colegio.

Tabla 10*Prácticas de autocuidado expresadas por docentes y estudiantes*

Subcategoría	Cita
Autocuidado	<p>Docente Así que eso, yo en lo personal, yo también de repente me sentía también un poco saturada con el tema de la carga laboral, por lo tanto, también estoy con apoyo psicológico, por parte mía, también por el tema de estrés. Ahora en la cuarentena, porque en el fondo, bueno mi pareja igual está con depresión acá en la casa, entonces se me hacía más difícil y sentía de repente que no iba a dar abasto con tanto trabajo y (...) pensé que me iba hacer mucho mejor tener ese apoyo psicológico y me ha hecho súper bien (Docente 6, P, Fe).</p> <p>Estudiante Yo creo (...) es que no sé si habrá sido la mejor estrategia la que tomé, pero fue como priorizar mi tranquilidad o más mi salud mental antes que por ejemplo las notas en el colegio o intentar hablar con los profes para ver si es que podían dar un poco más de tiempo buscar ayuda o como que todo el mundo lo sepa (...). También hablé con la psicóloga del preuniversitario en ese momento, y me recomendó hacerme distintos planes de estudio en los que también incluyera tiempos de relajación y bueno también estar hablando constantemente con mis amigas y entendiendo que no soy la única tampoco que está pasando por esa situación, que éramos todos. Yo creo que eso me ayudó un poco (Estudiante 22, P, Fe).</p>

Gestionadas por Familia

Las familias, en tanto, aparecen en los discursos estudiantiles como mediadoras del aprendizaje y reguladoras de la exigencia académica, entregando condiciones materiales para la asistencia a clases en línea y brindando apoyo afectivo constante. Adicionalmente, intervienen contactándose con el colegio ante conflictos con docentes, se oponen a la vuelta a clases presencial por el resguardo de la salud física, y se organizan para llevar adelante ritos importantes para sus hijos e hijas, como la realización de licenciatura.

Tabla 11

Prácticas de cuidado gestionadas por la familia

Subcategoría	Cita
Gestionadas por familia	Mi mamá igual me ayuda, me comprende que estoy estresada con algunas cosas del colegio, porque mandan muchas cosas, aunque nos den harto tiempo, igual son muchas de todas las materias. Me habla y me dice que igual no es el fin del mundo si me va mal en alguna cosa (Estudiante 4, PS, Fe).

Prácticas de no cuidado

Corresponde a acciones y actividades descritas y valoradas negativamente, que han producido malestar y afectado el bienestar integral de los y las participantes.

Del establecimiento

Hacia docentes. El cuerpo docente de manera reiterativa plantea como no cuidado la precarización de sus condiciones laborales, normalizadas con un foco puesto en la producción en escaso tiempo. Por ejemplo, desvalorización de su labor de cuidado de estudiantes, despidos, desincentivar la organización sindical, escaso respaldo frente a dificultades con apoderados.

Lo anterior remitido a la pandemia se traduce en extensas reuniones con malos tratos, la ausencia de la delimitación de un horario laboral –lo privado se hace público–, escaso respaldo en capacitaciones, incertidumbre en información sobre las medidas del establecimiento, trabajar con implementos propios, no sentirse escuchados, ni cuidados y asistir presencialmente a colegio sin suficientes resguardos sanitarios.

El estudiantado declara situaciones de no cuidado hacia docentes, como por ejemplo, no recibir suficiente apoyo de la dirección.

Hacia estudiantes. El estudiantado narra varias circunstancias consideradas como de no cuidado, sin distinguir claramente lo que sería propio del contexto de pandemia, relatando experiencias vividas en distintos momentos de su formación, como expresiones de machismo y homofobia, específicamente de parte adultos.

Los y las docentes refieren un énfasis academicista por sobre el cuidado más integral de la salud mental de los y las estudiantes, favoreciendo la producción de buenos resultados académicos. Se tiende a desincentivar la organización estudiantil y la generación de comunidad, inclusive no se escucha al centro de estudiantes, primando ocasionalmente una mirada adultocentrista y una sobre intervención centrada en medidas de diagnóstico.

Los propios estudiantes también refieren un énfasis academicista en desmedro de su bienestar psicológico, con concentración de evaluaciones que precipitan crisis emocionales y un trato diferenciado más benéfico hacia estudiantes con buen rendimiento. Destacan que el establecimiento suele no involucrarse o maltratar frente a circunstancias conflictivas o de crisis, como por ejemplo: escasa comunicación con estudiantes; desinformación sobre actividades y medidas; inasistencia a ampliados estudiantiles; preocupación por imagen del liceo frente a funas a docentes y acoso a estudiantes que denunciaban; sin intervención ante casos de bullying y/o acoso. Reconocen que el estamento docente responde con medidas de

cuidado personal y no así las autoridades del colegio. Asimismo, en muchos casos, los y las estudiantes remiten a prácticas de no cuidado en contexto del estallido social, por ejemplo, el ingreso de carabineros y cierre del establecimiento ante protestas y no preocupación por estudiantes detenidos en manifestaciones.

En los colegios municipales se acentúa una despreocupación por aspectos de infraestructura, los y las estudiantes señalan que sus locales tienen goteras, muebles viejos, baños en malas condiciones, asociado a una sensación de desesperanza y desinterés de parte de las autoridades.

Tabla 12

Prácticas de no cuidado identificadas por docentes y estudiantes entrevistados

Subcategoría	Cita
Por Colegio	<p>Hacia Docentes Creo que hubo poca empatía con los profesores. Pensaron que era, y que si no hacíamos nada porque no teníamos las herramientas, estábamos vacacionando. Pero en el fondo uno sí sabe que tiene que cumplir y no tiene la herramienta, empieza el malestar, se estresa, se pone nerviosa, qué se yo, duerme mal, piensa cómo solucionar, pero no hay cómo solucionar (Docente 19, Mu, Fe).</p> <p>Hacia Estudiantes Falta preocupación por entender qué es lo que realmente le sucede al alumno y por qué el alumno es así, se intenta arreglar los problemas mediante las consecuencias que tienen los actos de ellos, más que por las causas que tienen sus (...) lo que lo hizo ser como son (Estudiante 6, PS, Ma).</p>

De docentes

Hacia docentes. Se reportan tensiones entre colegas vividas como no cuidado, por ejemplo, insuficiente flexibilización ante dificultades horarias de colegas con hijos, abuso de la ayuda ofrecida, mayor validación de la voz de profesores jefes y docentes de asignaturas científico-humanistas versus profesores de asignaturas artístico-deportivas.

Hacia estudiantes. Los y las docentes mencionan descalificaciones de diversa índole (xenofobia, homofobia, garabatos) de parte de colegas hacia estudiantes.

Por su parte, los y las estudiantes mencionan abusos de poder de parte de docentes, malos tratos vividos como humillación, favoritismo hacia estudiantes de buen rendimiento, despreocupación por su estado emocional y no respuesta frente a correos electrónicos.

Tabla 13

Prácticas de no cuidado identificadas por docentes y estudiantes entrevistados

Subcategoría	Cita
Por Docentes	<p>Hacia Docentes Por ejemplo, tengo una colega que tiene un bebé de 2 años y el único horario en el que puede trabajar es en la noche, entonces yo me he tenido que adaptar, ser empática y trabajar hasta tarde para que podamos trabajar juntas. Como hay otros colegas que dicen no, mi horario es de 8 a 6 y yo no voy a alargar mi horario (Docente 16, PS, Fe).</p> <p>Hacia Estudiantes (...) la cosa es que una clase estábamos ahí hablando y la profe hace una pregunta y nadie respondía, como es costumbre, nadie responde todos se quedan callados, la respondí todo bien y la profe me dice ah R, ah usted puede responder, que bueno, es que yo pensé que usted era como un poquito atolondrado, tipo así con ese tonito como que a mí me molestó mucho, es broma te estoy respondiendo la pregunta que nadie te responde, estoy pescando la clase y ahí, y después fue como que... ya para qué voy a decir (Estudiante 23, P, Ma).</p>

De estudiantes

Algunos/as docentes refieren recibir malos tratos y acoso de parte de sus estudiantes, como por ejemplo, burlas, mientras que algunos estudiantes reportan ironías y comentarios homofóbicos entre ellos.

Tabla 14

Prácticas de no cuidado identificadas por docentes y estudiantes entrevistados

Subcategoría	Cita
Por Estudiantes	<p>Hacia Estudiantes Hay muchas situaciones que se ven a diario, por ejemplo estas páginas anónimas, que a uno le llegan como mensajes y (...) bueno, personalmente a mí, que pasé una situación bien desagradable: me empezaron a acosar virtualmente –que ya había pasado anteriormente cuando iba en octavo básico– y me empezaron a mandar mensajes súper denigrantes y feos claramente; fueron como tres cuentas. Después las bajaron, o la gente me ayudó a bajarlas. Y después, la última, se hicieron una con mis fotos personales (...) me sentí súper vulnerada en ese aspecto (Estudiante 14, PS, Fe).</p> <p>Hacia Docentes Teníamos nuestro profe de religión (...) que estaba en una sala él solo, enfrentándose con cuarenta y cinco estudiantes que no lo pescábamos y era todas las semanas y en todos los cursos, entonces, por lo menos a mí parecer, a pesar de que el profe llegaba siempre con una sonrisa y llegaba como a esforzarse con nuestro curso para que prestáramos atención, yo siento que él estaba mal, no estaba cien por ciento bien, porque no estaba haciendo efecto y no lo pescaban en las clases directamente. Entonces no sé si el colegio nunca se dio cuenta, si el profesor nunca lo dijo, pero era sorprendente que no era solamente en mi curso, era en todos los que él tenía clases y para él era muy difícil controlar el curso, había unos cursos en que se mantenía el silencio mientras él explicaba y podían todas estar haciendo cosas distintas, pero estábamos en silencio y otros en que estaban gritando, en que el profe pedía de buena manera que escucharan y nada (Estudiante 16, PS, Fe).</p>

De padres y apoderados

Docentes son increpados por apoderados que los responsabilizan de medidas implementadas por el cuerpo directivo del colegio.

Tabla 15

Prácticas de no cuidado identificadas por docentes y estudiantes entrevistados

Subcategoría	Cita
Por Apoderados	<p>Hacia Docentes [Un apoderado] alguna vez a mí también me dijo ‘que le da color’ y me chiflo así los dedos, y yo quedé como pa’ dentro con que te contesten así (...) que no respete tanto como respetaban antes, quizás. Entonces hay colegios que no te respetan como profesor y hay otros que sí. Por ejemplo, en uno particular donde trabajé, cuico, a veces te tratan peor porque ‘yo le estoy pagando’ te dicen (Docente 16, PS, Fe).</p>

De MINEDUC

Respecto de las políticas públicas educacionales, los y las docentes refieren sentirse no cuidados ni reconocidos ni valorados. Mencionan la falta de contextualización y adaptación del currículum a las distintas realidades sociales y contexto de pandemia, por ejemplo, con envíos de orientaciones muy generales, tardías y cuadernillos no actualizados, con una constante presión de sobrecarga administrativa y con una alta sensación de incertidumbre por los cambios e indecisiones en medidas educacionales nacionales, con una notoria desigualdad de recursos.

Tabla 16

Prácticas de no cuidado identificadas por docentes y estudiantes entrevistados

Subcategoría	Cita
De MINEDUC	<p>Hacia Docentes</p> <p>Yo creo que (...) bueno, una (...) pensando por el Ministerio de Educación. Que ha sido muy mal ministro de educación, muy mala su gestión. Porque en reiteradas ocasiones nuestro presidente del Colegio de Profesores le ha insistido que debiera haber reuniones de diferentes estamentos de todos los establecimientos. De algunos, digamos, que representen a apoderados, a estudiantes, a profesores, a administrativos. Y ver cómo esto (...) porque él ya, dice “sí, primero de marzo, todos los alumnos vuelven a clases”. Pero nunca ha hecho una reunión abierta donde todos puedan decir “sí, de esta manera puede ser” (...) es malo su liderazgo, yo encuentro que es él el que ha hecho muy mal liderazgo (Docente 18, Mu, Fe).</p>

Conclusiones

El análisis de las entrevistas permitió reconstruir las narrativas acerca de las principales experiencias vividas en los establecimientos educacionales en el contexto de pandemia, tanto respecto de la ética del cuidado como del concepto de cuidado y las categorías afines de prácticas de cuidado y no cuidado, enmarcado en la categoría contexto, desde el social al personal.

El análisis inductivo muestra que las categorías emergentes dan cuenta de tres grandes distinciones en los resultados. En primer lugar, se aprecia una distinción entre las escuelas con más y menos recursos para el enfrentamiento de la situación de pandemia, lo que depende tanto del carácter municipal, subvencionado y particulares, como de la comuna a la que pertenecen. En segundo lugar, se da cuenta de una distinción en los roles respecto del cuidado entre docentes y estudiantes, en que los primeros aparecen como cuidadores principales y estudiantes como receptores primordiales del cuidado. En último lugar, emergió como categoría no esperada la de prácticas entendidas como de no cuidado.

En lo que sigue se concluye estableciendo relaciones entre algunas categorías y, al mismo tiempo, vinculando con aspectos centrales planteados en los antecedentes teóricos y con referencias a estudios empíricos pertinentes.

Respecto del concepto de cuidado, central para una ética del cuidado, docentes y estudiantes comparten una enunciación amplia y focalizada en el contexto educacional, hallazgo coherente con los resultados de un estudio previo (Winkler et al., 2020) en que se realizó un análisis de contenido de un subconjunto de políticas públicas, en que se menciona el concepto de cuidado, solo en términos generales y sin una aplicación a situaciones concretas. Así el concepto de cuidado queda subsumido en otros, que aparecen como objetivos educacionales, tales como bienestar socioemocional y convivencia escolar.

Algo más específica es la referencia a la atención a las necesidades de las personas, así como la relevancia de un concepto de cuidado integral y del autocuidado. Ello corresponde solo parcialmente al elemento relacional en el concepto de cuidado de Klaver, Van Els & Baart (2014) y Noddings (2009) ya que pareciera no existir claridad respecto de las formas relacionales esperables al interior de las comunidades educativas en este nuevo contexto.

Por otra parte, el concepto de cuidado sí aparece estrechamente dependiente del contexto, principalmente como manifestación de la desigualdad estructural del sistema educacional chileno (Quiroz, 2020), que emerge como eje transversal que afecta a las distintas experiencias, la disponibilidad de medios de los colegios para enfrentar la pandemia. Así, escuelas ubicadas en comunas con distintos ingresos promedio, poseen recursos disponibles distintos para abordar la contingencia.

Mientras un colegio cuenta con cancha de golf para estudiantes, en otros deben compartir un celular con el resto de la familia y conectarse a horas poco convencionales con docentes o compañeros/as.

Respecto de la dimensión política, asociada a los aspectos institucionales, aún cuando desde el MINEDUC se intentó contribuir con directrices y sugerencias para que la virtualización de la educación no afectara significativamente a los integrantes de la comunidad escolar (Educomlab, 2020), nuestros resultados muestran que para los y las docentes ello se ha constituido en un contexto desigual, en tanto reportan más frecuentemente dificultades de conexión a internet que el estudiantado, en un contexto de alta complejidad. El rol de psicólogos/as aparece desdibujado y poco relevante en contexto de pandemia, excepto como responsables de talleres de relajación o realizando entrevistas a estudiantes y docentes, acciones profesionales consideradas puntuales y con objetivos poco claros y poco explicitados.

Respecto del cuarto elemento del cuidado propuesto por los autores referidos, al remitirnos a la praxis asociada a una ética del cuidado, es decir, qué prácticas son concebidas como cuidado, a diferencia de lo que el sentido común plantearía, no son claramente distinguibles, es decir, para algunos una práctica es de cuidado y para otros la misma es de no cuidado. Así, por ejemplo, la entrega de canastas sociales por parte del equipo docente a familias vulnerables de estudiantes, es significada como práctica de cuidado por algunos y, por otros, como una sobrecarga más allá del rol docente tradicional, que agrega tareas y exigencias. Cuando la gestión de prácticas que los receptores catalogan como cuidado no cuentan con un soporte para que puedan ser llevadas a cabo, se traducen en prácticas que imposibilitan el cuidado de otro. Para cuidar a alguien, hay algo que se deja de hacer, el docente queda relegado en su propio cuidado o el de sus cercanos. y también concuerda con el concepto de cuidado reconstruido, abocado a la satisfacción de necesidades básicas y condiciones mínimas para su ejercicio. Tales diferencias en las atribuciones de significados son coherentes con los resultados de Ascorra et al. (2018) sobre el concepto de convivencia escolar, relacionado estrechamente con las prácticas de cuidado, que muestra cómo las interpretaciones de los constructos pueden variar según contextos y sujetos.

Ahora bien, respecto de las prácticas de cuidado que se establecieron por parte de los colegios a los y las docentes, la mayoría son evaluadas como deficientes, debido al hecho que constituyen experiencias puntuales, como se anticipó previamente. Por ejemplo, un taller de relajación, bajo el supuesto que tal actividad será efectiva—casi mágicamente—y sin un apropiado seguimiento. Se generaliza como solución, sin tomar en cuenta las diferencias individuales, dejando la responsabilidad en los/las propios docentes. Ello se traslada a algunas de las formas de cuidado hacia estudiantes, en que se supone que una actividad puntual sería efectiva para todos por igual, negando diferencias contextuales y personales. Sin embargo, existe evidencia que el manejo del estrés prolongado requiere de intervenciones sistemáticas y adecuadas a las distintas realidades y no basta una intervención aislada (Lehrer et al., 2008).

Así, se identifica un vacío a la hora de pensar en el cuidado de los y las docentes, como si al ser incorporados en una cadena de cuidados lo fuesen principalmente como cuidadores y, al mismo tiempo, excluidos de los cuidados que necesitan. De este modo, las perspectivas reconstruidas en este estudio, no son explícitas en considerar las dimensiones relacionales e interdependientes que estarían a la base de las sociedades y comunidades, de acuerdo con la perspectiva de la ética del cuidado, tal como las desarrolla Durán (2015).

En contraste con esta ausencia de consideración del cuidado del cuerpo docente, una de las narrativas centrales refiere a que el estudiantado habría recibido un monitoreo constante de parte de docentes acerca de las condiciones generales de su estado emocional, bajo un concepto de cuidado integral, lo que valoran positivamente. Por ello, una de las consecuencias positivas de la pandemia, podría ser que esta preocupación por el estudiantado se mantenga, más allá de su rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados tensionan planteamientos de la ética del cuidado que enfatizan el sostenimiento de un buen vivir, reconociendo que somos tanto receptores de cuidado como cuidadores al reconocer nuestra mutua interdependencia (Tronto, 2020).

El cuidado y su ejercicio, al ser definido contextualmente, interroga, por ejemplo, respecto a aquello garantizado para que este pueda ser llevado a cabo, como las condiciones mínimas de existencia ¿Podrá ser que las narrativas de estudiantes y docentes dan cuenta de cómo una crisis sanitaria que alberga otras crisis –sociales, económicas y políticas–, en un modelo neoliberal segregativo y desigual –que también estalló en crisis–, centran el cuidado precisamente en mantener y asegurar la satisfacción de necesidades básicas para mantener la productividad, más que permitir preguntas por la vida que se quiere gestionar?

El hallazgo relevante que refiere a las narrativas respecto de las prácticas de no cuidado experimentadas por docentes y estudiantes, parece un resultado contraintuitivo, cuestionando los planteamientos de las políticas públicas y su énfasis en la promoción del bienestar de toda la comunidad escolar (Winkler et al, 2020), ya que las escuelas en vez de constituirse en espacios sociales de cuidado y protección, también lo son de maltrato en distintos tipos y niveles. Las experiencias reportadas incluyen a todos los integrantes de la comunidad escolar y hasta el MINEDUC como fuentes de malestar. Las prácticas de no cuidado entre docentes y estudiantes aparecen bidireccionalmente, asimismo, los padres y apoderados son mencionados como actores relevantes para los y las docentes, en tanto autores de situaciones de maltrato hacia ellos. Tanto docentes como estudiantes refieren prácticas de no cuidado de parte de lo que denominan “la escuela”: acciones de las autoridades del establecimiento educacional, en una queja hacia el colegio, que aparece como una entidad externa, sin una apropiación del concepto de comunidad educativa. A ello se suma que tanto estudiantes como docentes describen ampliamente que la institución no responde a diversas circunstancias delicadas que requieren de un respaldo formal, siendo los y las docentes, quienes deben hacerse cargo de manera más directa y cotidiana de la gestión de cuidados de carácter complejo.

Los docentes quedan en un lugar solitario en el ejercicio de labores de cuidado hacia estudiantes, como una de las pocas fuentes capaces de reconocer los requerimientos de cuidado en circunstancias de vida extremadas por la pandemia, sobre todo en contextos de mayor escasez de recursos socioeconómicos. Han (2012) postula que la gestión del cuidado en contextos socioeconómicos precarizados en Chile implica que las relaciones familiares quedan sobrecargadas como redes casi exclusivas en labores de cuidado. Sobre la base de un estado que relegó el sostenimiento y cuidado de la vida a las familias y los individuos, nos preguntamos si dichos postulados son homologables a la crítica situación que enfrentan docentes en el ejercicio del cuidado de estudiantes en el contexto actual.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado es posible dimensionar las implicancias que asumen las prácticas recién descritas, entre ellas, profundizar un aislamiento, más que facilitar un afrontamiento social que promueva la generación de comunidad y de desarrollo humano (López, 2009). Como menciona Ticktin (2011), las políticas abocadas a labores que inciden en el cuidado se instituyen como antipolíticas si conservan el orden social en vez de propiciar una política crítica radical.

Finalmente, aún cuando ha sido posible reconstruir elementos propios de una ética del cuidado en algunas de las definiciones proporcionadas en las narrativas, así como en las prácticas de cuidado, principalmente de docentes hacia estudiantes, no se aprecia una comprensión de este en toda su complejidad, como un proceso tridimensional que incluye preocupación, afecto y acción para atender a las necesidades de las personas (Cancian & Olikier, 2000). Se evidencian grandes deudas del sistema educacional para el cumplimiento de los objetivos que plantean las políticas públicas, por ejemplo, las leyes 20.370 (Ley General de Educación) y 20.536 (Ley sobre Violencia Escolar) incluyen normas que refieren a metas relacionadas con el concepto de cuidado, como el derecho a la integridad física, psicológica y moral y a la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, ello aparece en términos generales y no orientan respecto de formas y modalidades que propicien su alcance (Winkler et al, 2020).

Al cierre corresponde señalar que, aunque la investigación cualitativa permite la construcción de conocimiento local y contextualizado, y es considerada de alta pertinencia para la investigación educativa (Rojas, 2019), no busca la generalización de sus resultados. Sumado a ello, surgen las limitaciones asociadas al contexto de pandemia y al respectivo cierre de las escuelas, pues inicialmente se tenía contemplado un abordaje investigativo más amplio. No obstante, para darle continuidad a la investigación fue necesario telematizar y reducir el espectro del estudio, restando un levantamiento de información con otros actores y otras herramientas, como directivos, padres y apoderados, grupos de discusión, observaciones no participantes de recreos, eliminadas al inicio de la pandemia y la implantación de cuarentenas.

Asimismo, el cambio de entrevistas presenciales a digitales implicó necesariamente que las narrativas adquirieron un carácter central para el análisis, disminuyendo de manera significativa el acceso a otro tipo de información importante, como el lenguaje no verbal de las personas entrevistadas. Surge la pregunta –al mismo tiempo posibles proyecciones– si una investigación que contemple efectivamente las observaciones en las escuelas y las narrativas de todos los integrantes de la comunidad educativa implicaría obtener los mismos resultados o diferentes.

De igual modo, surgen interrogantes acerca de los efectos concretos que tendrán las nuevas orientaciones sobre ética del cuidado en la política nacional de convivencia escolar ¿serán recogidas –y cómo– en la práctica cotidiana de las comunidades educativas? ¿Se aportarán recursos profesionales adicionales para una adecuada implementación de tales políticas? ¿Veremos reflejadas en las próximas décadas un cambio estructural que corresponda efectivamente a un cambio de paradigma en el sistema educacional chileno?.

Referencias

- Anderete, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Araya, C. (2020). Educación para la NO Violencia: Estudio Exploratorio en una Comunidad Escolar. *Psyke*, 9(2), 181-192. <https://doi.org/10.7764/psykhe.v9i2.20293>
- Arias, R. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social*, 9, 25-36. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8510>
- Arias, A. M. & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es
- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O. & Núñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke (Santiago)*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Ortiz, S., López, V., Núñez, C. G., Carrasco, C. & Bilbao, M. (2019). Gestión de la Convivencia Escolar en escuelas vulnerables con altos resultados PISA: Convivencia Disciplinaria V/S Convivencia Democrática. En P. Ascorra & V. López (Eds.), *Una Década de investigación en Convivencia Escolar*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.22422>
- Bernardos, A., Martínez, I. & Sobes, I. (2020). Vínculos y comunidad: Introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Diversidade e Educação*, 195-212. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9707>
- Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, & Social Sciences and Humanities Research Council. (2018). *Tri-Council Policy Statement: Ethical conduct for research involving humans*.
- Cancian, F. & Olikier, S. (2000). *Caring and Gender*. AltaMira Press.
- Carrasco-Aguilar, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Castañeda, C. & Ramos, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 92 (1). <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1183/714>
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2019.17.510>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Coords.) *Métodos de Recolección y Análisis de Datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen IV (58-112). Gedisa
- Cornejo, R. & González, E. (2020). El Mineduc y su postura frente a la pandemia: ¿una mirada pública? *Diario UChile*. <https://radio.uchile.cl/2020/04/20/el-mineduc-y-su-postura-frente-a-la-pandemia-una-mirada-publica>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.ª ed.). Gredos.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa Editorial.
- Domínguez, E. & Herrera, J. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-641. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176009>
- Durán, M. (2015). La ética del cuidado: Una voz diferente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2(1), 12-21. <https://doi.org/10.21501/23823410.1476>
- Educomlab. (2020). *¿Cómo enseñar a distancia, manteniendo la cercanía? Manual de ayuda clases online para directivos y docentes chilenos*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/02/MiniManual-educomlab-web.pdf>
- Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). (2016). *Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación*. CONICYT Chile. <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Victor i Lucas.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegémica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-7. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Glaser, B & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine

- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Han, B. (2012) *La Sociedad del cansancio*, Herder.
- Jiménez, F. & Valdés, R. (2020). Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-8. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12302>
- King, M. L. (1963). *Carta de la Cárcel de Birmingham*. <https://wpd.ugr.es/~diegoch/?p=312>
- Klaver, K., van Els, E. & Baart, A. (2014). Demarcation of the ethics of care as a discipline. *Nursing Ethics* 21(7), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0969733013500162>
- Kohlberg, L. (1980). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Ledermann, D. W. (2003). El hombre y sus epidemias a través de la historia. *Revista Chilena de Infectología*, 20, 13-17 <https://doi.org/10.4067/S0716-10182003020200003>
- Lehrer, P., Woolfolk, W. & Wesley, E. (Eds.). (2008). *Principles and Practices of Stress Management*. Guilford Press.
- Leiva, A. M., Nazar, G., Martínez Sanguinetti, M. A., Petermann Rocha, F., Richezza, J. & Celis Morales, C. (2020). Dimensión psicosocial de la pandemia: La otra cara del COVID-19. *Ciencia y Enfermería*, 26(10), 1-12. <https://doi.org/10.29393/CE26-3DPAL60003>
- León, C. F. J. (2012). Información y consentimiento informado de menores de edad en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(2), 113-116. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062012000200001>
- López, M. (2009). Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación. *Perfiles Educativos*, 31(123), 80-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.123.18819>
- López de Lérida, S. (2016) Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile. *Estudios Pedagógicos XLII (3)* 259-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400014>
- Mikán, A. (2019). Estudiando, cuidando y parchando. ética del cuidado, estrategia para el postconflicto. En C. L. Piedrahita Echandia, O. Pérez Gómez, C. I. Useche Aldana, & C. Martínez Hincapié, *Construcción de territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2007). *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?*
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Orientaciones Pedagógicas para el Plan de Estudio 2021*. https://www.yoaprendomas.cl/docente/629/articulos-224578_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Salud de Chile. (2020) Sobrecarga del cuidador en tiempos de covid. Qué es y cómo cuidarse. http://www.senama.gob.cl/storage/docs/CAPACITACION SOBRECARGA DE CUIDADOR QUE ES Y COMO PREVENIRLO_16 de junio%281%29.pdf
- Narváez, D. & Yépez, J. (2021). Tiempos de pandemia y el papel de la familia en la educación. *Huellas* 13, 1(13), 10-16. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6304>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- O'Connor, P. & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral care in education*, 32(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.875584>
- Pérez, S. & Martínez, V. (2020). *Especialistas analizan consecuencias de la pandemia en la salud mental de los chilenos*. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/164653/especialistas-analizan-consecuencias-de-la-pandemia-en-la-salud-mental>
- Piketty, T. (2015). About *Capital in the Twenty-First Century*. *American Economic Review*, 105(5), 48-53. <https://doi.org/10.1257/aer.p20151060>
- Podestá, S. P. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1451>
- Polkinghorne, D. (1995) *Narrative configuration in qualitative analysis*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/110.1080/0951839950080103>
- Potgieter, I. L., Ferreira, N. & Coetzee, M. (2019). *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing Becoming Fit for the Future*. Springer.
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- Ramacciotti, K. (2020). Cuidar en tiempos de pandemia. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 4 (2), e126. <https://doi.org/10.24215/25457284e126>
- Ramírez, L. & López, V. (2020, abril 8). Los niños y la escuela en tiempos de pandemia. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/braga/2020/04/08/los-ninos-y-la-escuela-en-tiempos-de-pandemia/>
- Reich, W. T. (2014). History of the notion of care. En W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of Bioethics* (4.ª ed., pp. 319-331). Simon & Schuster Macmillan.
- Retuert, G. & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16(46), 321-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Robinson, F. (2011). *The Ethics of Care: A Feminist Approach to Human Security*. Temple University Press.
- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- Silva, T., Ramos, E. & Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e651986053-e651986053. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Ticktin, M. (2021) Building a feminist commons in the time of COVID-19. *Signs* 47(1), 37-46. <https://doi.org/10.1086/715445>
- Torras, M. E. (2013). El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado. *Estudios sobre Educación*, 24, 149-171. <https://doi.org/10.15581/004.24.2029>
- Tronto, J. (2020, octubre 16). *Interview: Joan Tronto. Ethics of Care*. <https://ethicsofcare.org/joan-tronto/#:~:text=An%20ethic%20of%20care%20is,We%20are%20always%20interdependent%20beings>

- Vicente de Vera, M. & Gabari, M. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1). <http://10.17583/ijelm.2018.3519>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E. & Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, 47(81). <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.31>
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. & Gordo, C. (2010) La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería* 19(4) 283-288. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011
- Winkler, M., Jorquera-Martínez, C., Cortés, M., & Vargas, V., (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental: 1991-2019. *Psicoperspectivas* 19(3) 199-212. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>

Fecha de recepción: Abril de 2021

Fecha de aceptación: Octubre de 2022

ONLINE FIRST