

Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula

*Hernán Troncoso Bravo**
*Jesús Marolla Gajardo***

*

Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
herman.troncoso2017@umce.cl

*

Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
Jesus.marolla@umce.cl

Resumen

Lo audiovisual y el cine han tenido un lugar en las aulas de clases como recursos de múltiples usos (motivador, ejemplificador, sintetizador, etc.) para el estudiantado. No obstante, existen usos y beneficios no potenciados en el aula de clases tradicionales, y que, gracias a la situación de la pandemia, los docentes durante el último tiempo se han visto obligados a utilizar. Uno de estos usos no reconocidos es la capacidad que tiene lo audiovisual para visibilizar los problemas socialmente relevantes. En este sentido, podemos tomar cualquier situación de raíz histórica, por ejemplo, la violencia heteronormativa a la cual se ve enfrentada el género y las disidencias, y realizar una transposición didáctica para enseñar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

Palabras clave: Disidencias, audiovisual, educación, cine, didáctica.

The audiovisual material in the classroom. Perspectives of teachers in relation to a proposal that aims to visualise gender and queer sexuality

Abstract

The audiovisual material and the cinema had taken place in classrooms as a multi-purpose resource (motivational, exemplifier, synthesizer, and others) for the students. However, there are uses and benefits that are not acknowledged in traditional classrooms, and, due to the global pandemic, teachers had been obligated to utilize them. One of these unknown uses is the capability that the audiovisual resource has to make visible socially relevant issues. In this regard, we can take any situation with a deep historical foundation, for example, heteronormative violence which is involved gender and queer sexuality and carry out a didactic transposition in order to teach abilities related to critical thinking.

Keywords: teaching and learning history - construction of social knowledge in the classroom.

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 78 – 91]

Recibido: 17/02/2022

Aceptado: 08/03/2022

ISSN 2796-9304

Introducción

El año 2019 significó, desde octubre en adelante, un despertar en la conciencia ciudadana para influir en la historia de Chile, pero también fue un aumento de la violencia en cualquiera de sus ámbitos. En medio de crímenes de odio y actos de violencia de todo tipo, nos toca preguntarnos ¿cuál es el criterio que existe para que una acción se considere violenta? ¿Por qué ciertos actos no ejercen enajenación ciudadana? Melucci (1986) entrega la perspectiva de las “conductas de crisis” que son aquellos comportamientos que son por naturaleza antisolidarios, siendo la solidaridad el elemento que une y que cohesiona a los individuos para luchar, y que se generan a partir de la anteposición de las necesidades individuales por sobre las colectivas. En estos contextos, se nos informa mediante el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) en su publicación anual sobre derechos humanos (2020) que hacia el año 2019:

Las denuncias y casos por discriminación basados en la orientación sexual, identidad o expresión de género incrementaron un 58%, ascendiendo a 1.103 los abusos [...] El aumento se debe a que los sectores o personas que persisten en discriminar multiplican sus acciones y actúan con mayor violencia, a un punto que incrementaron los asesinatos y las golpizas. (p. 16)

Marco teórico

Si existe un aumento evidente de las violencias tácitas y simbólicas hacia las disidencias, ¿por qué no existe un clamor comunitario hacia el fin definitivo de esto? ¿Cuál de los componentes (grupo violentado, acción violenta, atracción masiva) estaría faltando en la fórmula para generar una protesta social y masiva?

Esto puede explicarse según Melucci (1986), pues el elemento común que existe es el heterocentrismo, donde una masa “mayoritariamente” heterosexual visualiza un acto de violencia tácita o simbólica hacia un individuo o colectivo disidente. Pero que no es capaz de abnegar sus propias necesidades individuales con tal de combatir la injusticia, pues simplemente no posee la capacidad empática de hacerlo: desconoce tal violencia pues dentro de su orientación sexual heterosexual, la cual es sistemáticamente validada, no ha vivido en carne propia.

El problema sería de fácil solución (con una intervención en materias de políticas públicas, campañas de sensibilización, trabajo comunitario, etc.) si su origen no es profundo. Pero como veremos más adelante, la violencia heteronormativa hacia las disidencias tiene sus orígenes en la sociabilidad y la reproducción sociocultural que se tiene en infancia, sobre todo en la adolescencia escolar.

Es por esto que debemos plantear un profesorado competente, con herramientas y estrategias actualizadas con tal de mediar, sensibilizar y, por qué no, atacar a estas situaciones de violencia con tal de erradicarlas y generar un cambio sustancial en la realidad educativa en la cual se ejerce la docencia. Por su parte, Pérez et al. (2013) nos dicen que aquellas violencias escolares que tienen su origen en el sexismo como discriminación en tanto género, y el heterosexismo, violencia hacia cualquier sexualidad no heterosexual, comparten una misma raíz conceptual pues están vinculados al mantenimiento de las pautas sociales que las originan y que las reproducen.

Asimismo Pérez et al., (2013) nos indican que la normalización de estas violencias en un contexto escolar se da a partir de una justificación de la misma en base a un atentado “contra natura” o contra el orden social ya establecido. Así, los prejuicios y violencia heterosexista se basan en una tendencia poco empática de reconocer las necesidades individuales de otro. Frente a esto Blaya et al. (2007) establecen que la poca información, la poca educación en temas como género y su diferenciación del sexo biológico, como sobre las distintas expresiones de género y sexo, no hacen más que alimentar los prejuicios, el miedo y la violencia dentro de las comunidades educativas. Es por esto que el profesorado debe plantearse no como un ente externo en la práctica educativa, sino más bien como un sujeto activo que es capaz de incidir sobre los comportamientos a través de metodologías no invasivas.

Si bien lo actitudinal es una parte importante, por sí mismo no va a lograr un cambio sustancial para las disidencias si no existe una educación desde la sensibilización del problema social relevante y la creación de un pensamiento crítico para generar el diálogo. Al respecto Rojas et al. (2019) nos explicitan que “las prácticas generadas en la escuela para abordar el tema de las identidades LGTBI tienden a ubicarse fuera de la sala de clases y del currículo formal” (p. 9).

De esta forma, la escuela chilena y su Curriculum siguen perpetuando el privilegio heterosexual de la visibilidad en las prácticas, discursos y representaciones que se dan dentro de los espacios escolares. La enseñanza de este problema, como ya establecimos, no puede darse a través de lo curricular

exclusivamente, pues estaríamos repitiendo el mismo sesgo que genera. Es por eso que debemos utilizar otras estrategias que respeten lo institucional, pero que sean capaces de generar aprendizaje significativo, sensibilidad y pensamiento crítico.

En específico, proponemos una metodología no invasiva, específica en lo audiovisual y lo cinematográfico, que es entendida por Cantos (2014) como la educación en competencias necesarias para que los y las estudiantes salgan al mundo fuera de la escuela como ciudadanos activos y no espectadores pasivos y consumidores no críticos de productos multimedia. La causa de este fenómeno es la dicotomía de la escuela con la realidad, pues la habilidad de análisis cinematográfico no se desarrolla en la realidad escolar de la misma forma en que las habilidades lógico-prácticas de corte empresarial lo hacen. Hacemos hincapié en la utilización de una metodología audiovisual para trabajar de forma más integral e interdisciplinaria las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, pero si es del gusto del compañere docente, es posible utilizar otras.

El objetivo de esta metodología audiovisual no solo remite al desarrollo de competencias necesarias para la vida fuera de la escuela, sino también para la implementación de valores democráticos, antiviolencia en su naturaleza y así erradicar progresivamente el problema de violencia heteronormativa que viven las disidencias dentro y fuera de la escuela. Realidad que Cornejo (2017) menciona, siempre dentro del panorama chileno y latinoamericano. En estos contextos, la heteronorma se impone mediante la omisión de la diversidad sexual, la exclusión de las disidencias y de la naturalización de la homofobia, y opera de la misma forma en el cotidiano escolar.

En el caso de las disidencias, se da el bullying homofóbico, que se entiende como el acoso hacia un estudiante motivado por su orientación sexual o identidad de género que se expresa en agresiones de distinto tipo, el rasgo característico es la invisibilidad, pues la agresión se vuelve inadvertida en cuanto se hace caso omiso de ella, y por lo tanto, se hace parte de un mecanismo estructural superior que está fundando en la homofobia cultural (Cornejo, 2017).

En esta paradoja de represión-expresión, nos daría la ilusión de que la escuela es el lugar de origen del sexismo o de la homofobia, lo real es que estos mecanismos de control se producen en otros ámbitos, pero la escuela los valida y por ende les da una continuidad considerable. Lo deseado por la escuela es lo deseado por el resto de la sociedad, la heteronorma se hace carne en el ordenamiento del cuerpo y las identidades relacionadas con el espectro binario, se vigila y se castiga a la disidencia a través de los códigos de vestimenta, la

expresión corporal, reglamentando el deseo y la vigilancia de lo masculinidad y la femineidad. Así, las pautas culturales que operan fuera de la escuela se introducen a través de los individuos y se normalizan con los reglamentos, configurando identidades deseadas o reprimidas.

Marco metodológico

Uno de los primeros principios que debemos declarar en esta investigación es la utilización del lenguaje inclusivo a partir de este momento. La idea tan utilizada de “el lenguaje crea realidades” tiene su razón de ser: cuando nombramos algo le damos su existencia, en este caso, cuando hablamos desde los pronombres masculinos estaríamos dejando de lado en el discurso no solo a lo femenino, sino a todo lo que por contraposición no es femenino ni masculino, a lo disidente. Niklison (2020) establece por su parte que la modificación del lenguaje es parte de las demandas de los colectivos feministas y LGBTIQ+ para ser incluidos dentro de los discursos y por ende, dentro de la realidad. Esta demanda pone en conocimiento la existencia de un sexismo, binarismo y violencia simbólica hacia todo aquello que no es por defecto masculino-femenino y heterosexual.

El segundo principio que debemos declarar es el enfoque o paradigma por el cual habremos de entender los procesos que vamos a estudiar. Según el modelo de Dorio, Sabariego y Massot, en Bisquerra (2009), el enfoque será una mezcla de lo interpretativo-crítico con metodología cualitativa.

Con tal de comprender y visualizar el rol que tiene el cine en la enseñanza de la historia y la visibilización de las disidencias en el aula de clases, nos proponemos trabajar la investigación en el profesorado sobre el impacto que podría tener una propuesta didáctica audiovisual sobre el problema histórico previamente mencionado. Este tipo de propuesta es lo que menciona Bisquerra (2009) como investigación-acción, es decir, el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Bisquerra, 2009).

Se decidió trabajar la primera etapa o el primer ciclo de la investigación acción según el modelo Kemmis y McTaggart (1998), donde se reúne la información a través de un diagnóstico para establecer planes de acción según el problema observado en la realidad. En este caso, el problema de violencia heteronormativa hacia las disidencias es algo a nivel de la sociedad, no de establecimientos aislados, no puede atribuirse a un solo contexto educativo. A fines de esta investigación, debemos declarar que se realizaron entrevistas de

tipo semiestructuradas. Se proponen como preguntas de investigación:

- ¿Cómo la enseñanza de la historia puede ayudar a la sensibilización y comprensión de las disidencias sexuales?
- ¿Cuáles son las metodologías apropiadas para este fin? ¿Existe algún camino correcto o queda a libre interpretación?
- ¿De qué forma podemos fomentar el pensamiento crítico a través de un problema preexistente para lograr la ansiada ciudadanía para el siglo XXI?

Para responder estas interrogantes tenemos por objetivo principal de esta investigación:

- Evaluar la potencialidad de la enseñanza audiovisual en la temática para la visibilización de las disidencias sexuales a través del análisis cinematográfico y de productos multimedia.
- De este macro objetivo se desprenden 3 objetivos específicos:
- Comprender el rol del cine para la visibilidad de las disidencias y la comprensión del problema histórico heteronormativo.
- Evaluar la aplicación de una propuesta educativa con fuentes audiovisuales mediante metodologías no invasivas para trabajar con estudiantes en un estudio de caso.
- Generar triangulación teórico-práctica entre los postulados del marco teórico y los resultados de las entrevistas para corroborar la viabilidad de una propuesta audiovisual en el futuro.

Para esta primera etapa de la investigación, se determinó una muestra de 6 profesionales de la educación, docentes en pleno ejercicio. Los entrevistados serán individualizados de la siguiente manera para proteger sus identidades: Hombre 1 (CL); Mujer 1 (L); Mujer 2 (MGC); Mujer 3 (M); Mujer 4 (NV).

Resultados

En primer lugar, debemos mencionar que existe un acuerdo general de todas las perspectivas sobre la nula existencia de violencia escolar, de cualquier tipo, en el establecimiento. Sin embargo, hay un discurso dentro de las perspectivas docentes, específicamente el del docente CL que puede añadirse a esto, es donde

se nos dice que la violencia escolar forma parte natural y casi genética del ADN de la cultura escolar, así se nos indica que los estudiantes, independiente de los trasfondos y consecuencias que puedan existir, tienden a socializar y validarse a través del acoso y violencia. Frente a esto nos declaramos en oposición total, pues como bien indica Pérez et al. (2011), Rodríguez Gómez (2008), Pérez et al. (2013) y Blaya et al. (2017) naturalizar las formas o episodios de violencia dentro de la escuela sería negar el rol activo y transformador que tiene el profesorado, sería conformarse a mirar incapaces el problema de violencia heteronormativa que sufren las disidencias en la época escolar y que se traspasa a la vida fuera de la escuela.

Además, podemos establecer que se cumplen con los requisitos para generalizar sobre los discursos en perspectiva docente en cuanto a uso de fuentes y su importancia para el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el análisis y comentario de la información. Implícitamente, la muestra en general da señales de entender a la “fuente” de la misma forma que la entiende Blaya et al. (2017), como un documento que expresa lenguaje o información gráfica recogida en cualquier soporte o material:

Acercan mucho más al estudiante una realidad que muchas veces no es imaginada. Ayudan a crear dentro de la mente soberbia del adolescente, que cree saberlo todo, la realidad que intentamos expresar los profesores y profesoras de historia en el salón de clases. (Profesor CL).

En otras palabras, el aprendizaje y manejo de fuentes fomenta el pensamiento y conciencia histórica, habilidades cruciales para Santisteban y Pagès (2011) en la enseñanza de historia en aulas secundarias. A su vez, esta perspectiva docente coincide con lo propuesto por Inarejos Muñoz (2017), quien indica que el trabajo de fuentes le agrega un valor mucho mayor a la formación escolar, pues entregan cercanía a los estudiantes con el contenido conceptual y su vinculación con las cuestiones históricas más directas hacia ellos.

Entender a la fuente como elemento primo de la historia, no desde la lógica de la veneración académica, sino desde la interacción y comprensión con una transposición didáctica adecuada. Esto coincide con lo propuesto por Inarejos Muñoz (2017), al decir que es transformar la enseñanza de la historia del siglo pasado al nuevo siglo. La totalidad de los docentes, también, coinciden en la importancia de la fuente en la vida del estudiante para enfrentarse a la vida diaria. Muchos nos comentan que su estrategia para trabajarlas es el cuestionamiento y/o la búsqueda de premisas de información o “tesis”, ya que en un mundo hiperconectado, en especial tras la instalación de una

docencia en formato remoto “on-line”, les adolescentes se ven bombardeadas de información en perspectiva global (líquida, instantánea y digital en las redes sociales). Consideran que es deber de la escuela crear un alfabetismo mínimo para el logro de competencias tales como la lectura crítica de la información, la comprensión e interpretación de mensajes, lectura de significados y subtextos, hasta la identificación de discursos de poder, como parte del aparataje de habilidades lecto-interpretativas.

Finalmente, la totalidad de los, las y les entrevistades consideran de suma importancia el desarrollo de contenidos valóricos y procedimentales como lo son la empatía, la reflexión, el respeto, el pensamiento crítico y los valores democráticos. El objetivo en común es desarrollar estas competencias en los, las y les estudiantes con tal de prepararlos para una sociedad hiperglobalizada por los sistemas audiovisuales y de mass media (Marfil Carmona, 2008).

Respecto al eje de disidencias, en primer lugar, debemos mencionar que ningún docente, por lo menos implícitamente en sus discursos, menciona cómo percibe los conceptos de género y sus aplicaciones dentro del establecimiento. Sin embargo, en general la muestra nos habla de un establecimiento que incluye de forma equitativa a hombres y a mujeres, repartiendo las cargas en la planta docente y fomentando el desarrollo de capacidades en les estudiantes por igual.

La gran mayoría de les entrevistades conocen o se acercan a la definición general del concepto **disidencia**, como algo que no pertenece a un sistema (Rubino, 2019), o como una identidad no conforme, pero ninguno fue capaz de mencionar autónomamente la dimensión del poder político y la representatividad que existe dentro de un sistema cuando se asume la identidad como disidente (Guerra, 2009). Solamente una entrevistade (MGC) conectó el concepto con la dimensión sexual de este y del problema de violencia que se sufre en la escuela gracias a sus estudios de género en su formación docente, el resto de la muestra se queda con una aproximación bastante superficial. Este fenómeno permite no solo la permanencia de las violencias dentro del aula, como menciona Pérez et al. (2011), los profesores también son parte de la normalización del acoso y el bullying dentro de los espacios educativos, ya que no solo son los encargados de la enseñanza curricular, sino también del mantenimiento de la cultura escolar heteronormativa (Corona y Funes, 2014).

Respecto a la situación de violencia heteronormativa que viven las disidencias dentro del mundo escuela (Cornejo, 2017), entendida como la omisión de la diversidad sexual, la exclusión de las disidencias y de la naturalización de la homofobia, es percibida por los docentes dentro del establecimiento como inexistente o no vivida desde su perspectiva.

Otro gran punto en común que existe entre los docentes es la necesidad de educar a los, las y les estudiantes en temáticas como sexoafectividades diversas, empatía, respeto e inclusión de la diversidad en los distintos espacios, ya sean educativos o no. Esta educación, según la muestra, se ha de construir de forma transversal, es decir, cruzada curricularmente en todas las asignaturas como un gran objetivo a cumplir (CLADE, 2014), a través del diálogo abierto siempre propuesto por los estudiantes. Una metodología así, sugerida como abierta pero jamás intencionada, solamente refuerza la dicotomía discursiva y de prácticas de la escuela (Cid, 2016), donde por una parte se busca la inclusión, pero no se intenciona por parte del cuerpo docente, guía principal de los procesos educativos independiente del centro o enfoque pedagógico que se tenga. Respecto a este punto, también existe un acuerdo no tácito, más bien implícito entre les entrevistades sobre que el educar en diversidad supone un atentado hacia el mismo sistema educativo que es estandarizado.

El problema para que esto sea posible surge cuando no existe una preparación profesional para hacerlo. La totalidad de la muestra declara explícitamente la nula formación inicial docente en temáticas como afectividad, sexualidad y género que sus casas de estudios han tenido. De forma agravante, se pide constantemente a los, las y les profesores de jefatura tener habilidades y conceptos desarrollados en el área de orientación, pero ningún establecimiento educativo se ha hecho cargo de la capacitación real en estos temas, creando una sensación de inseguridad e incomodidad a la hora de enseñar estos temas. Sin una formación docente en competencias relacionadas con estas áreas no puede existir un primer paso hacia la solución del problema histórico que las disidencias han vivido en la escuela (Pérez et al., 2011; Rodríguez Gómez, 2008), pues el principal mediador del diálogo y las acciones que apuestan al cambio no se encuentran aptos para asumir tal rol. Un hecho no aislado es mencionado por una de las docentes indicando que el establecimiento no permite respetar la identidad de género autopercibida de les estudiantes (trato según su nombre social y su género indicado por le propio estudiante, sin la existencia de una autorización previa del apoderado), esto conlleva a una crisis para los docentes ya que muchos indican no tener problemas para respetar los procesos de transición para estudiantes trans, pero que poseen las instrucciones de no hacerlo libremente. Esto al parecer es un problema a nivel nacional y por ende curricular.

Respecto a lo audiovisual, nos damos cuenta de que las razones por las cuales se han utilizado recursos o propuestas audiovisuales son regularmente a modo de motivación o enganche al comienzo de una unidad curricular según

el plan de estudios. Estas experiencias pueden cruzarse con lo establecido por Prades Plaza (2014), donde lo audiovisual sirve para motivar al cuerpo estudiantil a crear una imagen de ciertos contenidos o procesos de la asignatura, pero esto carece de sentido cuando no existe un análisis audiovisual aplicado en la estrategia didáctica. Tal como menciona Cantos (2014) y Marfil Carmona (2008), analizar un extracto despojado de su totalidad (contexto, otros extractos, el producto completo) carece de sentido, pues no permite desarrollar las habilidades de reflexión, diálogo y pensamiento crítico a través de procesos de análisis sucesivos (contexto-forma-contenido-subtexto-reflexión final).

Las perspectivas docente coinciden, en general, con que lo audiovisual y lo cinematográfico son productos que se empapan de las características socioculturales que los crean, y que cuando son presentados a modo de recurso didáctico, terminan por influir las perspectivas estudiantiles respecto al contenido y las habilidades. A modo de ejemplo, le docente MGC nos dice:

No es lo mismo una película sobre la guerra mundial que es creada en Estados Unidos a una que es creada en Rusia, evidentemente ambas van a tener miradas distintas que los estudiantes van a percibir. (Profesore MGC)

Esto comprueba los postulados de Bell (2016) que plantea un cine como fuerza coercitiva que trasciende a los individuos a través de las representaciones sociales imperantes, permitiendo que se conozca y se comunique la realidad. Las imágenes terminan por encerrar un significado que se transforma en puntos de referencias culturales o “enclaves culturales” para que los estudiantes interpreten su realidad cotidiana, un principio orientador para el grupo social. Esto, en palabras de Neira Bossa (2015) sería utilizar al cine como herramienta de aprendizaje significativo donde se recrea la realidad y, por lo tanto, hace el contenido conceptual más entendible y accesible para los estudiantes.

Específicamente en el aula de historia, geografía y ciencias sociales, la submuestra especializada nos indica que el cine puede servirles para desarrollar habilidades como la indagación, la selección, interpretación y análisis crítico. Pero que sus estudiantes, debido al contexto de educación virtual y condiciones de progresión curricular previas, no están en los niveles mínimos para empezar con esta metodología de trabajo, estas habilidades y potencialidades son mencionadas por Guerrero Elecalde y Gentinetta (2020). De la misma forma las profesoras NV y MGC nos indican que sus estudiantes podrían, de estar nivelados correctamente, ser parte de la nueva metodología audiovisual que se propone en la entrevista, ya que poseen la característica de “nativos digitales”. Esto coincide con lo propuesto por Radetich (2011) quien

explica que los estudiantes de este siglo han nacido y crecido con tecnologías de la información y de lo audiovisual, por lo que la apropiación y asimilación de la metodología debería de ser expedita en comparación con la enseñanza y aplicación de otras.

Conclusiones

En general, los docentes de historia, geografía y ciencias sociales concluyeron que la enseñanza de la historia puede aportar, de manera significativa, a la sensibilidad y comprensión de ciertos problemas o fenómenos socialmente relevantes, siempre y cuando estos posean una raíz histórica. Es lamentable que ninguna de las entrevistadas haya identificado la raíz histórica de la violencia heteronormativa hacia las disidencias sexuales. Asimismo, no es posible identificar que las estrategias preferidas por los y las docentes para lograr este objetivo es a través de las preguntas problematizadoras y el desarrollo del pensamiento lecto-argumentativo. Esto, según las perspectivas docentes, es para fomentar la lógica de la crítica constante con tal de que una vez fuera del liceo, los estudiantes puedan “defenderse” de la información y las estrategias de adoctrinamiento que constantemente se les inculca en las redes sociales y en los medios de comunicación, pero también para nutrir el aspecto valórico y democrático de los y las estudiantes. De esta forma se pueden generar adultos funcionales para la sociedad del mañana, todo esto, por supuesto, es una perspectiva docente.

Si consideramos que el cine y lo audiovisual fomentan el diálogo, la interpretación y el debate de las opiniones a través del análisis cinematográfico grupal o comunitario. Si ponemos un problema socialmente relevante para su discusión en un formato agradable, cercano, interactivo y lúdico, como lo es el cine y lo audiovisual, los estudiantes pueden generar conversaciones entre sí cruzando distintas formas de entender la realidad y el problema en sí. Si fomentamos la discusión entre 30/40 miradas distintas de un producto multimedia, es seguro que se visibiliza el problema y las necesidades de la población afectada por él. En este sentido, si en el aula de historia, o en cualquier otra aula, fomentamos constantemente la discusión y el diálogo en base a la visualización de la evidencia histórica, es decir, la interpretación a partir de un hecho, de seguro que se van a desarrollar las competencias en los estudiantes para que salgan al mundo como ciudadanos democráticos y capaces de vivir en una sociedad diversa.

Como elementos a considerar para evaluar en totalidad la aplicación de una

propuesta audiovisual constante en el aula de clases, son los conceptos del tiempo y la intencionalidad didáctica. En primer lugar, tenemos que considerar que los tiempos de aula, en especial en formato remoto, son extremadamente acotados, elemento que la muestra docente tiene bastante presente a la hora de considerar una propuesta audiovisual, esto genera resquemores y un aura de escepticismo frente a dicha propuesta. En este sentido, los docentes declaran explícitamente la imposibilidad de visualizar películas o productos audiovisuales superiores a 1 hora de duración, porque sus planificaciones no lo permiten. Para este problema, sugerimos tres posibles soluciones hipotéticas y a evaluarse con otro estudio dentro de la lógica investigación-acción:

1. Planificar curricularmente un año complemento en base a la metodología audiovisual.
2. Establecer propuestas de trabajo extracurriculares como talleres o jornadas de trabajo especiales (solución que ya fue explicada en el apartado “propuesta de trabajo”).
3. Utilizar metodologías activas de aulas inversas o “*flipped classroom*” para ahorrar tiempo y pasar directamente a la reflexión-evaluación.

Hay que tener especial consideración en que establecer un modelo de *flipped classroom* no es únicamente dejar un material o actividades a realizar para los estudiantes, sino que se deben seleccionar correctamente aquellas que puedan servir. Hay que tener especial cuidado con la jerarquización de habilidades que se busca desarrollar con cada una, con tal de que el conocimiento se transforme en experiencias de trabajo prácticas únicas para cada estudiante. Si se aplica correctamente, los estudiantes llegarían al aula de clases presenciales con nuevos temas, preguntas, opiniones, elementos necesarios para el diálogo y la discusión, que pueden entrecruzarse y generar un espacio interactivo para todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bell, P y Facuse, M. (2016). *Cine chileno e identidad: la sociedad chilena representada a través del séptimo arte* [recurso electrónico]. Tesis (sociología). Universidad de Chile.

- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de educación* 342, pp. 61-81.
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE). (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América latina y el caribe*. VIII Asamblea regional de la CLADE (pp. 1-32). São Paulo: CEP.
- Cantos, A. (2014). Cine y alfabetización audiovisual: el análisis del filme como agente activo de comunicación para la educación ciudadana. *Razón y palabra*, pp. 102-116.
- Cid, S. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10(2), pp. 15-18. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200002Pla>
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: Represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa* 43(3), pp. 879-898. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>
- Corona, F. y Funes, F. (2014). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínico Las Condes*, pp. 74-80.
- Guerra, L. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista argentina de estudios de juventud*, pp. 1-17.
- Guerrero Elecalde, R. y Gentinetta, M.A. (2020). El cine y su narrativa: recurso para la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado. *Yachana. Revista científica*, pp. 52-67. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0001-6735-2295>
- Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, pp. 157-166.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes: Barcelona.
- Marfil Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de comunicación*, pp. 78-98.
- Melucci, A. (1986). Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios políticos* 5(2), pp. 67-77. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1986.2>

- MOVILH (2020). *XIX. Informe anual de derechos humanos*. Santiago. Recuperado de <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2021/03/XIX-Informe-Anual-DDHH-MOVILH.pdf>
- Neira Bossa, L.A. (2015). *El cine como herramienta de aprendizaje significativo* [Tesis de magíster]. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Niklison, L.M. (2020). Lo que la RAE no nombra, no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, pp. 13-32.
- Prades Plaza, S. (2014). La importancia de las fuentes filmicas para el aprendizaje de la Historia contemporánea en educación secundaria y bachillerato. En Pagés Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 533-540). España: Síntesis.
- Pérez, R.G., Rebollo-Catalan, A., Caro, L.V. y Sánchez, R.B. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y educación*, pp. 385-397. Recuperado de: 10.1174/113564011797330298
- Pérez, R.G., Sala, A., Vidales, E.R. y Cantó, A.S. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista Profesorado*, pp. 270-287.
- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, pp. 75-82.
- Rodríguez Gómez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *REIFOP*, pp. 32-39.
- Rojas, M.T., Fernández, M.B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M.J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Revista de investigación educativa latinoamericana*, pp. 1-14.
- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista Luthor*, pp. 62-80.
- Santisteban Fernández, A. y Pagés Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban Fernández, A. y Pagés Blanch, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 299-247). España: Síntesis.